

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 60 • 2019 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 60 • 2019

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія
№ 60 • 2019 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 16 грудня 2019 р. (протокол № 5)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; кандидат педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Гусак П. М. – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, завідувач кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи; доктор педагогічних наук, професор.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулрале Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, проректор з міжнародних зв'язків; доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шпортун О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності; кандидат педагогічних наук, доцент.

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат педагогічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 60. – 185 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.

Збірник є науковим фаховим виданням (затверджено наказом МОН України № 1222 від 07.10.2016 р.)

ББК 74. 00+88. 40+88. 840

Н 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 60 • 2019

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
16 December 2019 (proceedings № 5)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Petro M. Husak, Lesya Ukrainka Eastern European National University (Ukraine)

Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chelm (Poland)

Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Gyrál-Pylrola Jolanta – Old Polish University in Kielce (Poland)

As. Prof. Dr. Oksana M. Shportun, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)

As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2019. – Issue 60. – 185 p.

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1222 of 07.10.2016.

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-1-185

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Authors, 2019

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

О. В. БАЛАНЮК. ІНТЕРАКЦІЯ В ВІРТУАЛЬНОМУ СВІТІ	9
О. В. ВОЛОШИНА, А. О. БЕЛЬДІЙ. КЕЙС-МЕТОД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН	13
Н. В. ЗАРІЧАНСЬКА. ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	18
А. І. ПОДУФАЛОВ. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ ЯК ФАКТОР ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	23

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

О. В. АКІМОВА, М. В. КОНДРАТОВА. СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	29
О. П. ПОЛЩУК. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ: ПРОВІДНІ ДОМІНАНТИ ПРОЦЕСУ	33
М. Д. ПРИЦАК. УЧИТИСЯ БУТИ ВІЛЬНИМ: СУБ'ЄКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК МЕТА ОСВІТИ.....	38

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

О. М. ГОМОНЮК, В. Л. ХІМІЧ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАРОДНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	45
Є. В. ГРОМОВ, А. М. КОЛОМІЄЦЬ, Д. І. КОЛОМІЄЦЬ. ФОРМИ Й МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ НАУКОВОЇ ПУБЛІКАЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПРОДУКТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	50
С. В. ГУМЕНЮК. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	55
К. Є. ДРОЗДОВА-КУЧЕРУК. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ	60
Л. Л. КОНОШЕВСЬКИЙ, Н. Л. ЧЕРЧИК. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	65
А. І. КУЧАЙ. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	70
М. І. ЛЕВКО. ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	74
Н. ОЛІЙНИК. ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	78
Н. Р. ОПУШКО, Л. Е. ГАБРІЙЧУК. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ	84

С. С. ПУГАЧ. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	91
І. Л. ХОЛКОВСЬКА. СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	98
С. П. ШУМОВЕЦЬКА. СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА.....	105

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Н. О. МАТВЕСЬВА. ОСНОВНІ ТРУДНОЩІ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МОВЛЕННСВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	111
Б. Ю. САПСАЙ. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	116
Є. К. СЕМЕНОВ. СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ: ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ТА МОЖЛИВІ ЗАГРОЗИ.....	122
О. В. ФУШТЕЙ. ОСОБЛИВОСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ШКОЛЯРІВ.....	127

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Я. А. НАГРИБЕЛЬНИЙ. ОСМИСЛЕННЯ ІДЕЙ ЯКОВА ЧЕПГИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ РЕАЛІЙ.....	133
--	-----

ПСИХОЛОГІЯ

І. М. ГАБА, Л. МАРЦЕНЮК. СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	138
В. М. ГАЛУЗЯК. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	143
О. М. ПАЛАМАРЧУК, І. І. ЛУШТЕЙ, Е. О. ГЕШТЕНЬ. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	154
О. І. ШАМАНСЬКА. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСІВ.....	159
Л. О. ШАНАЄВА-ЦИМБАЛ, С. Г. КАЧМАРЧИК. ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ АТРАКЦІЇ.....	166
В. І. ШАХОВ, А. М. КИЛІВНИК, Т. М. КЛИБАНІВСЬКА, В. В. ШАХОВ. АГРЕСІЯ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН.....	171
Г. Б. ШУЛЬГА, Б. М. СОСНОВСЬКИЙ, Н. В. ШУЙ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	178
НАШІ АВТОРИ.....	183

CONTENTS

DIDACTICS

O. BALANIUK. INTERAKTIONEN IN VIRTUELLEN WELTEN UND WAHRNEHMUNG DES MENSCHEN.....	9
O. VOLOSHINA, A. BELDIY. CASE-METHOD AS A WAY OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING SPECIALIZED DISCIPLINES	13
N. ZARICHANS'KA. USE OF PERSONALLY-ORIENTED TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	18
A. PODUFALOV. FORMING MENTAL LABOUR CULTURE AS A FACTOR OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN	23

THEORY OF UPBRINGING

O. AKIMOVA, M. KONDRATOVA. THE STUDENT YOUTH'S WORK ATTITUDE IN THE VALUE ORIENTATION SYSTEM: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE	29
O. POLISHCHUK. FORMATION OF MORAL AND VALUE ORIENTATIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL WORK: LEADING DOMINANT OF THE PROCESS	33
M. PRYSHCHAK. LEARNING TO BE FREE: THE SUBJECTIVITY OF PERSONALITY AS A PURPOSE OF EDUCATION	38

VOCATIONAL EDUCATION

O. GOMONUК, V. KHIMICH. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO USE MEANS OF FOLK CHOREOGRAPHIC ART	45
Y. GROMOV, A. KOLOMIETS, D. KOLOMIETS. FORMS AND METHODS OF THE HIGHER SCHOOL TEACHERS' PUBLISHING ACTIVITY AND SCIENTIFIC PRODUCTIVITY INCREASE	50
S. GUMENYUK. ENFORCEMENT OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL FOCUS FORMATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PRODUCTIVE PEDAGOGICAL THINKING ON THE BASIS OF COMPETENCEAPPROACH.....	55
A. KUCHAI. THE MODEL OF FORMATION OF THE FUTURE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS SPECIALISTS' READINESS TO USE THE INTERACTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY	70
K. DROZDOVA-KUCHERUK. ANALYSIS OF EXPERIMENTAL RESULTS FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART FOR EDUCATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS	60
L. KONOSHEVSKYI, N. CHERCHYK. PROJECT ACTIVITY IN THE FUTURE NURSE PRACTITIONERS TRAINING AT MEDICAL COLLEGE	65
M. LEVKO. IMPORTANCE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN FORMATION OF POLITICAL CULTURE OF FUTURE OFFICERS IN CONDITIONS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	74
N. OLIINYK. INNOVATIVE CULTURE OF FUTURE FARMERS IN THE CONTEXT OF MODERN PSYCHO-PEDAGOGICAL STUDIES	79
N. OPUSHKO, L. GABRIICHUK. THE ELEMENTS OF A DISTANCE LEARNING EXERCISE AT A PEDAGOGICAL CYCLE WEEKEND.....	84

S. PUGACH. PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF ECONOMISTS IN THE PROCESS ACHIEVE A SECOND HIGHER EDUCATION	91
I. KHOLKOVSKA. SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A FACTOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE TEACHERS.....	98
S. SHUMOVETSKA. THE ESSENCE, STRUCTURE AND FEATURES OF THE CONTENTS OF THE BORDER GUARD OFFICER PROFESSIONAL CULTURE.....	105

SOCIAL PEDAGOGY

N. MATVEIEVA. BASIC DIFFICULTIES IN TEACHING YOUNGER PUPILS WITH SPEECH DISORDERS.....	111
B. SAPSAL. CRITERIA AND INDICATORS OF DEVIANT BEHAVIOR	116
E. SEMENOV. SOCIAL NETWORKS IN THE EDUCATION SYSTEM: USAGE PRACTICES AND POTENTIAL THREATS	123
O. FUSHTEY. PECULIARITIES OF PREVENTIVE ACTIVITIES FOR PREVENTING NEGATIVE MANIFESTATIONS IN THE BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN.....	128

HISTORY OF PEDAGOGY

Y. NAHRYBELNIY. REFLECTION OF THE IDEAS OF YAKOV CHEPIGA IN THE CONTECTS OF MODERN EDUCATIONAL REALIA	133
--	-----

PSYCHOLOGY

I. HABA, L. MARTSENIUK. SOCIAL ACTIVITY OF STUDENT YOUTH AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION	138
V. HALUZIAK. PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS AS SUBJECTS OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION.....	143
O. PALAMARCZUK, I. LUSHTEJ, E. GESHTEN. FEATURES OF PROFESSIONAL STRESSURE OF PRIMARY CLASS TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL	155
O. SHAMANSKA. RESEARCHING THE PROBLEMS OF CRISIS SITUATION IN STUDENTS OF OLDER COURSES INCLUDING PHILOSOPHICAL-PSYCHOLOGICAL ASPECT	160
L. SHANAIEVA-TSYMBAL, S. KACHMARCHYK. THE FACTORS OF PEDAGOGICAL ATTRACTION DEVELOPMENT.....	167
V. SHAKHOV, A. KILIVNIK, T. KLYBANIVSKA, V. SHAKHOV. HUMAN AGGRESSION: A MULTIFACED PHENOMENON	172
G. SHULGA, B. SOSNOVSKIY, N. SHUY. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL REGULATION OF YOUNG PEOPLE	178
OUR AUTHORS	183

УДК 37.015.3:[159.9.016.12:004.946.5]

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-9-13

ІНТЕРАКЦІЯ В ВІРТУАЛЬНОМУ СВІТІ

О. В. Баланюк

Актуальною тенденцією інтеграції інформаційних технологій у навчальний процес є застосування віртуальної та доповненої реальностей. Ці технології дозволяють досягнути новий рівень викладу та обробки інформації, стимулюють діяльність мозку, вносячи в поле людського сприйняття віртуальної інформації, що сприймається як частина навколишнього світу, та підвищують рівень засвоєння знань. Головною перевагою використання даної технології в освіті науковці називають максимальне занурення в навчальний процес та максимальне сприйняття навчальної інформації. Але, через новизну теми, на сьогодні існує лише обмежена кількість наукових емпіричних досліджень, щодо застосування віртуальної та доповненої реальностей в освітніх цілях.

У статті висвітлено особливості когнітивних процесів під час процесу навчання за допомогою сучасних інформаційних технологій віртуальної та доповненої реальностей. Особливу увагу приділено науковій теорії різних стилів навчання Давида Колба та поясненню особливостей їх реалізації за умов навчання у віртуальному світі.

У статті проаналізовані три провідні теорії навчання – біхевіоризм, когнітивізм та конструктивізм, а також узагальнено накопичений досвід, щодо можливостей використання технологій віртуальної та доповненої реальностей в освітньому процесі

Ключові слова: *стилі навчання, теорії навчання, віртуальна реальність, доповнена реальність, мультимедійні технології, засіб навчання, метод навчання, дистанційне навчання.*

INTERAKTIONEN IN VIRTUELLEN WELTEN UND WAHRNEHMUNG DES MENSCHEN

О. Balaniuk

The current tendency of integration of information technologies into the educational process is the use of virtual and augmented realities. These technologies allow us to reach a new level of presentation and processing of information, stimulate brain activity, bringing into the field of human perception of virtual information, which is perceived as part of the outside world, and increase the level of assimilation of knowledge. The main advantage of using this technology in education is called the maximum immersion in the educational process and the maximum perception of educational information. But, because of the novelty of the topic, there is only a limited amount of scientific empirical research to date about the use of virtual and augmented realities for educational purposes.

This paper discusses perspective educational teaching methods offered by modern information technologies: virtual and augmented reality, concerning the theory of teaching styles of David Kolb. The purpose of this article is to shed light on cognitive processes in the process of learning using virtual and augmented reality technologies, as well as to summarize the accumulated experience of scientists, regarding the possibilities of using virtual and augmented reality technologies in the educational process.

Keywords: *learning styles, virtual reality, augmented reality, multimedia technologies, learning tool, teaching method, distance learning.*

Um die erweiterte und virtuelle Realität im Unterricht erfolgreich einzusetzen, ist eine gründliche Forschung der Wahrnehmungstypen des Menschen notwendig. Einige Autoren behaupten, die *Digital Natives* hätten eine andere Denkweise erworben, ihr Denkprozess sei nicht mehr linear, vielmehr könnten sie parallel viele Informationen gleichzeitig verarbeiten und seien zu multiplen Relationen fähig [vgl. Prensky 2007, zitiert nach Kerres 2018: 171, online]. Andere widersprechen dieser Vermutung und behaupten, die Funktionsweise des Denkprozesses und die menschliche Wahrnehmung habe sich im Laufe der Zeit kaum verändert [vgl. Schulmeister 2008, zitiert nach Kerres 2018: 172, online].

Als Grundlage für die Entwicklung moderner Lernprogramme und digitaler Lernerweiterungen wird heutzutage ein vierzyklischer Lernprozess akzeptiert [vgl. Kolb, A., Kolb, D. 2018, S. 8 ff., online]. Sie haben das Lernverfahren, als sich ständig weiterentwickelnder und auf erworbenen Erfahrungen basierender Prozess, definiert. Ähnliche Gedanken hat John Dewey geäußert: Es gilt, das Lernen durch ein Problem, eine Fragestellung oder unregelmäßige und ungewöhnliche Situationen zu initiieren [Dewey, zitiert nach Kolb, A., Kolb, D. 2018, S. 9, online]. Nach gründlicher Analyse des menschlichen Gehirns bekräftigt James Zull diese These mit dem

Ergebnis, zyklisches Lernen sei aus der Gehirnstruktur entstanden [Zull 2002, 2011, zitiert nach Kolb, A., Kolb, D. 2018]:

- „Concrete experience and sensing in the sensory cortex;
- Reflective observation and remembering in the back integrative cortex;
- Abstract conceptualization and theorizing in the front integrative cortex;
- Active experimentation and acting in the motor cortex.”

Daraus ergibt sich eine Herausforderung an die Lehrkräfte: Es sind Lernumgebungen zu kreieren, die das Lernen durch Erlebnis bzw. Erfahrung ermöglichen. Lange Zeit kam es zu diesem Zweck nur zur Verwendung von Methoden wie Projekte, Rollenspiele, Debatten usw. [vgl. Kolb, A., Kolb, D. 2018: 10, online].

Aktuell sind der technische Fortschritt und die Verbreitung von Smartphones und Tablets nicht außer Acht zu lassen, weshalb erste Versuche der Integration der virtuellen und erweiterten Realität in die Bildungsprozesse unternommen werden. Dies ermöglicht nicht nur das Lernen mithilfe von Problemlösungen, sondern auch einen Gewinn an Emotionen für den Lernenden, was nach James Zull den Lernprozess stark positiv beeinflusst, indem sich Inhalte schneller und tiefer einprägen [vgl. Zull 2002, S. 18-19, Zull 2011, zitiert nach Kolb, A., Kolb, D. 2018]. Dabei betont David Kolb die bedeutende Rolle der Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen und Interessen der Lernenden und gliedert diesen Lernprozess in vier fortlaufende Phasen (Abb. 3):

1. Phase – Erfahrungssammlung;
2. Phase – analytische Betrachtung des Lerngegenstandes;
3. Phase – theoretische Erklärung;
4. Phase – praktischer Einsatz der Kenntnisse.

Basierend auf diesem Zyklus hat er die Lernenden nach ihren individuellen Präferenzen beim Lernen auf vier Lernstile aufgeteilt und sie folgendermaßen benannt: den Divergierer, den Assimilierer, den Konvergierer und den Akkommodierer [vgl. Kolb, 1984, online].

Wie oben schon erwähnt, erfolgt in der heutigen Informationsgesellschaft die Wissensvermittlung neben den traditionellen Methoden und Modellen des Lernens auch durch Neue und Digitale Medien (Multimedia). Dabei ist die Frage zu beantworten, ob der Einsatz von virtuellen Lernumgebungen allen Anforderungen der vier Lerntypen (nach Kolb) genügt und wie die Lernenden auf das multidimensionale Arrangement erweiterter und virtueller Welten (AR/VR) reagieren.

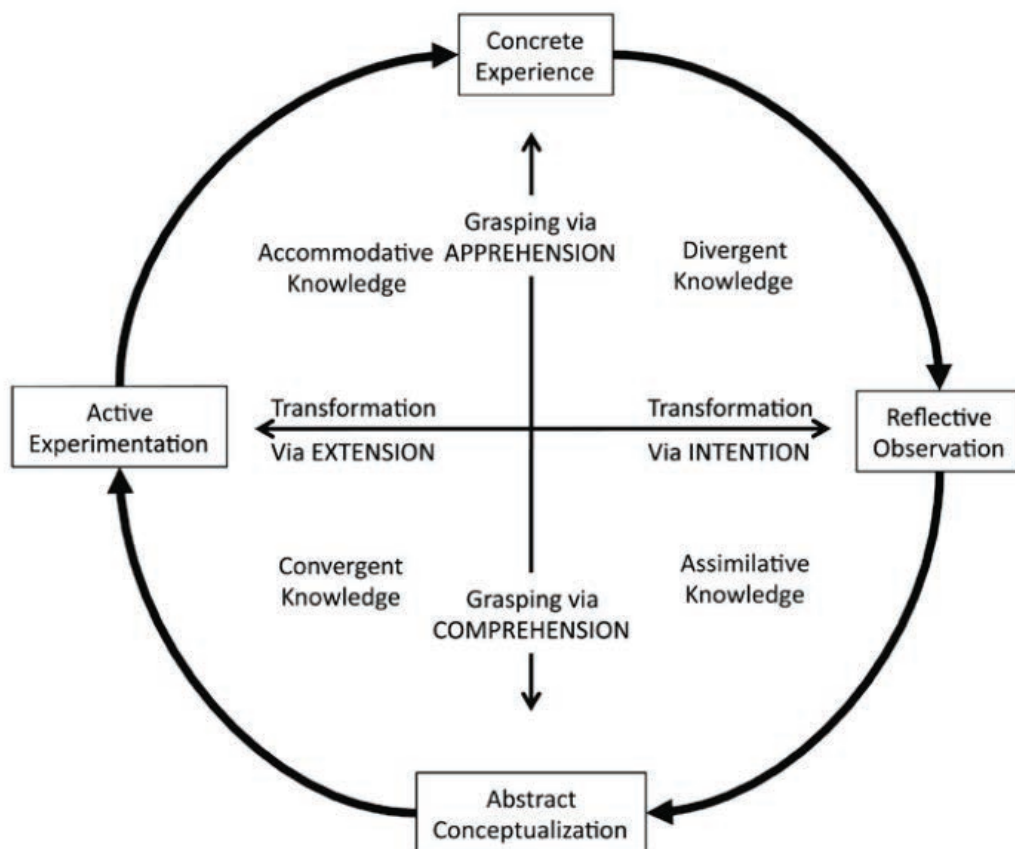


Abbildung 1: Lernzyklus nach Kolb (1984). Online-Quelle: <http://www.jae-online.org/attachments/article/1694/53.4.1%20Baker.pdf> [27.10.2019]

Um auf diese Frage empirisch einzugehen, haben Bremer (2000), sowie Schäfer und Nistor (2004) virtuelle Seminare als Experiment durchgeführt. Beide Lerntypen, sowohl die Divergierer als auch die Konvergierer, waren erkennbar mit multimedialen Lerntools vertraut. Besonders hohe Lernmotivation in virtuellen Lernumgebungen zeigten Akkomodierer, da sie zu lebensnahen Lernsituationen und experimentellem Lernen tendieren. Nur der Assimilierer-Typ fand virtuelles Lernen nicht ausreichend, obwohl es keine bestimmten Schwierigkeiten bei der Anwendung gegeben hat. Aus den Erkenntnissen dieser Forschung hat sich eine Hypothese entwickelt – *Hypothese der lernstilorientierten Aufwandsminimierung*. Diese besagt, die virtuellen und erweiterten Lernumgebungen ermöglichen und fördern ein selbstgesteuertes Lernen, wodurch ein individuell priorisierter Lerntyp häufiger vorkommt und dementsprechend profitiert [vgl. Schäfer, Nistor 2004].

Für den vorliegenden Artikel ist die Frage der Wirkung der AR-Lerntools auf den Lernenden hinsichtlich dreier Hauptlerntheorien: *Behaviorismus*, *Kognitivismus* und *Konstruktivismus* von großer Relevanz [vgl. Meier, 2006, zitiert nach Günter 2009]. Die populärwissenschaftliche Literatur behandelt und erläutert dieses Thema kaum. Den ersten Versuch, die Lerntheorie hinsichtlich des E-Lernens ausführlich zu betrachten, hat Günter [2009: 31 ff.] erfolgreich realisiert.

Im Mittelpunkt der behavioristischen Lerntheorie steht die Annahme, Lernprozesse erfolgten mittels der Änderungen des Verhaltens, entstehend als Reaktionen auf äußere Anreize. Dementsprechend ist das Verhalten der Lernenden durch äußere Anregungen gesteuert; dabei werden die innerpsychischen Prozesse nicht in Betracht gezogen [Günter 2009: 31]. Mit der schnellen Verbreitung des E-Learnings im Lernprozess gewinnt der behavioristische Ansatz an Bedeutung. Das Lernen mithilfe von computergestützten Programmen korrespondiert mit den behavioristischen Ansätzen von schneller Rückmeldung und maschineller Auswertung der eingegebenen Antworten. Diese Kette *Reiz – Reaktion – Rückmeldung* hat Kerres kritisiert, dabei finde der Denkprozess der Lernenden keine tatsächliche Unterstützung [vgl. Kerres 2018: 148, online].

Der behavioristische Ansatz bei der Nutzung von AR-Lerntools ist deutlich in Apps für das Erlernen von Vokabeln zu finden. Nachdem die Lernenden die Inhalte durch *Augmented Reality Tools* vermittelt bekommen haben, können sie danach Vokabeln in eigenem Lerntempo mittels AR-Einsatz erlernen, indem sie die Antworten auf die Fragen direkt in das Endgerät eingeben. Aus der Sicht der behavioristischen Lernansätze erfährt *Augmented Reality* aufgrund der Beschränkung der Lernpotenziale Kritik. Die AR-Lerninhalte sind in der Software einzeln vorher einzuprogrammieren; dadurch ist die inhaltliche Kapazität eines AR-Lernprogramms beschränkt, es ist lediglich möglich, eine begrenzte Anzahl zielgerichteter Inhalte mit stets gleichen Informationen und Anreizen abzubilden. Im Hinblick auf E-Learning ist dieser Lernansatz auch aufgrund der geringen Freiheiten der Lernenden zu kritisieren, da sie die Informationen nur passiv wiedergeben. Die Gestaltung von digitalen AR-Lerninhalten soll den Lernprozess schrittweise von leichten zu schwereren Anforderungen erhöhen, dem Lernniveau entsprechen und ein regelmäßiges Prüfen des Lernprogresses ermöglichen. Nur wenige computerbasierte Lernprogramme und digitale Lerntools erfüllen die Anforderungen dieses Ansatzes. Im Gegensatz zu der behavioristischen Lerntheorie steht beim Kognitivismus der Informationsverarbeitungsprozess im Vordergrund. Das kognitivistische Modell (*Stimulus-Organismus-Response*) dient der Gewinnung von Kenntnissen im Prozess der Wahrnehmung, des Denkens und des Gedächtnisses; dabei müssen die Lernenden aktiv den Denkprozess anstoßen. Nach dem kognitiven Ansatz steht die Analyse der Inhalte der didaktischen Ausstattung von digitalen Lernprogrammen im Vordergrund.

Kerres [2018: 159, online] bündelt das Lernen aus kognitiven Ansätzen in einen *Prozess der Aneignung von Wissen im Gedächtnis* der Lernenden. Ein bekanntes Beispiel im Kognitivismus ist die *Cognitive Load Theorie* [Sweller 1988, 2005, zitiert nach Günter 2009: 32 ff.]. Dabei gelangt als zentrales kognitives Schema das Langzeit- und Arbeitsgedächtnis zur Betrachtung, das sowohl zeitlich als auch hinsichtlich der Verarbeitungsmenge eingeschränkt ist. Es erfolgt das Speichern des Wissens in verschiedenen Systemen mithilfe von unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen (kognitiv, affektiv und motorisch) des Gedächtnisses [vgl. Kerres 2018: 154, online].

Hinsichtlich der Integration von AR-Tools in den Lernprozess bedeuten kognitive Ansätze, dass bei der Gestaltung von AR-Lerntools die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses eine zentrale Rolle spielt und deshalb auf keinen Fall außer Acht gelassen werden dürfen. Kognitive Lerntheorien finden ihre Erscheinungsform beim Lernen mittels *Virtuell* und *Augmented Reality* in der Methode des problemorientierten Lernens.

Die erweiterte Realität erlaubt die Simulation von Problemsituationen, bei deren Lösungssuche die Lernenden neue Erkenntnisse erwerben und auf diese Weise ein Wissensgewinn erfolgt. Dabei betont Kerres [2018: 155, online] die Bedeutung der Anpassung des Lernangebots an die Voraussetzungen der Lernenden. Besondere Kritik erfährt die kognitive Lerntheorie durch die Vernachlässigung der motivationalen und sozialen Aspekte beim Lernen, die laut aktueller Forschung eine wichtige Rolle beim Wissenserwerb spielen. AR-Lerntools ermöglichen durch Erweiterung der realen Umgebung die Schaffung von lebensnahen Situationen, die den Lernprozess emotional begleiten und prägen.

Laut den konstruktivistischen Lernansätzen stehen im Vordergrund nicht die Gedächtnisprozesse und das von außen kommende Wissen (im Gegensatz zu Theorien des Behaviorismus und Kognitivismus), sondern die

individuellen Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse, aus denen eine eigene Sichtweise und Wirklichkeit resultiert.

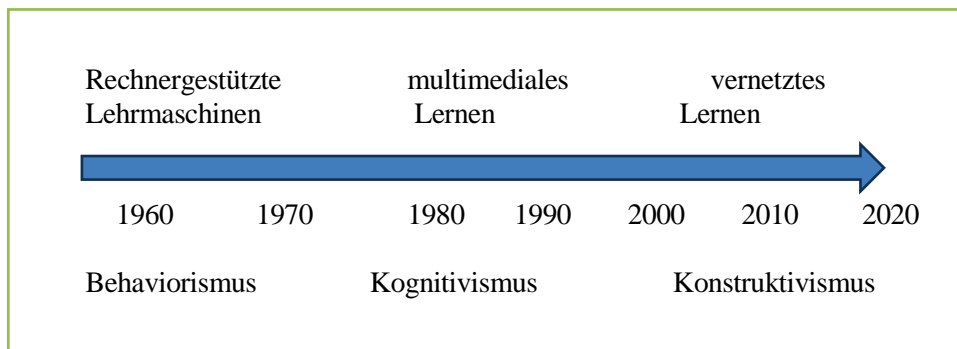


Abbildung 2: Lerntheoretische Paradigmen nach Kerres. Online-Quelle: <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/466624> [02.09.2019]

Im Lernkontext bedeutet der konstruktivistische Ansatz den Aufbau eines neuen Wissens beim Lösen von Aufgaben, basierend auf den bereits erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen. Der Wissenserwerb mit Handlungsmustern steht bei diesem situativen Lernansatz im Zusammenhang mit interkulturellen Kontexten [vgl. Kerres 2018: 161, online].

Nach dieser Lerntheorie ist das Lernen als offener und individueller Prozess zu sehen. Gleichzeitig kann eine Realisierung dieses Ansatzes durch kooperatives Lernen erfolgen, was auf Ähnlichkeiten des Verständnisniveaus unter Lernenden beruht und sich im Rahmen von E-Learning leicht organisieren lässt [vgl. Günter 2009: 33 ff.]. Nach dieser Lerntheorie ist ein mediales Lerntool (bzw. AR-Lerntool) ein Instrument zum Wissenserwerb, das die Problemfragen erfasst, selbst aber keine Antworten liefert.

Der konstruktivistische Ansatz ist nicht nur durch *Augmented Reality*, vielmehr auch durch *Virtual Reality* leicht in den Lernprozess zu integrieren. Dabei ist von großer Bedeutung, dass die digitalen Lernräumen den Lernenden eine möglichst realistische Anwendungssituation vorspielen. Durch ein AR/VR-Lerntool werden authentische Lebenssituationen dargestellt, durch die das situative Erleben von Erfahrungen und Wissen ermöglicht wird, das später in realen Umgebungen abgerufen werden kann.

Beim Betrachten der lerntheoretischen Paradigmen hinsichtlich der Lernmethoden und Lernsituationen im E-Learning Bereich zeigt sich parallel dazu ein Entwicklungsfortschritt des E-Learnings im Bildungskontext (Abb. 4). Nach Kerres erfuhren die früheren behavioristischen Ansätze noch in den 70er-Jahren mithilfe von ersten computerbasierten Lernprogrammen ihre Realisierung. Die Ansätze des Kognitivismus ließen sich mittels des multimedialen Lernens ab den 80er-Jahren verwirklichen. Ab den 90er-Jahren sind die konstruktivistischen Ansätze beim multimedialen und vernetzten Lernen am deutlichsten erkennbar, die aktuell auch in der mediendidaktischen Diskussion häufig zu beobachten sind [vgl. Kerres 2018: 146 ff., online].

Das Wissen um die Arbeitsweise des menschlichen Gedächtnisses ist an dieser Stelle von großer Bedeutung, um zu verstehen, wie die kognitive Verarbeitung von medialen Lerninhalten erfolgt. Die digitalen Medien präsentieren gleichzeitig eine große Menge an Informationen durch Text, visuelle Darstellung und Ton. Aber erst nach Ablauf bestimmter kognitiver Prozesse kommt es zur Übertragung von Informationen aus dem Arbeits- in das Langzeitgedächtnis. Im Unterschied zum Arbeitsgedächtnis, das eine begrenzte Kapazität hat, ist im Langzeitgedächtnis eine wesentlich größere Menge an Informationen speicherbar [vgl. Baddeley 1999, zitiert nach Kerres 2018: 170, online].

Die Dauer der Zwischenspeicherung von Informationen in *sensorischen Registern* (dem Arbeitsgedächtnis vorgeschaltet) differiert in den jeweiligen Wahrnehmungskanälen. Schnotz [2005, zitiert nach Kerres 2018: 171, online] behauptet, es käme zu einer Zwischenspeicherung von einer Sekunde bei visuellen Informationen und von bis zu drei Sekunden bei auditiven Informationen. Ein mehrfaches Abrufen der Informationen aus dem Arbeitsgedächtnis führt zu ihrer Speicherung als *Chunks* im Langzeitgedächtnis. Neues Wissen verknüpft sich mit dem Vorwissen aus dem Langzeitgedächtnis; danach findet die Integration der Informationen nach der Theorie der *Assimilation* und *Akkommodation* (von Piaget 1972) in die bereits erworbenen *kognitiven Schemata* statt [zitiert nach Kerres 2018: 171, online].

Die Speicherung mittels *Virtuell* und *Augmented Reality* erworbener Erinnerung an Informationen ist so vermutlich nachhaltiger. Die Aufmerksamkeit der Benutzer richtet sich dabei gleichzeitig auf zahlreiche Elemente aus unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen. Diese vielseitige Wirkung aktiviert mehr Vorwissen aus dem Langzeitgedächtnis und bildet dann neue kognitive Schemata, die je nach Informationstyp auf unterschiedliche Art und Weise verarbeitet werden. Das visuelle Arbeitsgedächtnis verarbeitet die Texte und Bilder (Videos), während

die Verarbeitung der auditiven Inhalte im akustischen Arbeitsgedächtnis vonstattengeht [Kerres 2018: 184, online]. Deshalb ist es wichtig, bei der Entwicklung der AR-Tools die Informationsverarbeitung zu berücksichtigen. Um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden, empfiehlt es sich, die AR-Lerninhalte aufgrund der Begrenzung der Kapazität und Aufnahmefähigkeit des Arbeitsgedächtnisses auf das Wichtigste zu reduzieren. Weiterhin sollten verbale Erklärungen Bilder überlagern, um den Verständnisprozess zu vereinfachen.

Virtuell und *Augmented Reality* lassen sich als Element des E-Learnings in allen Lerntheorien einsetzen [vgl. Kerres 2018: 146 ff., online], wobei die multimedialen Inhalte allen Lerntypen entsprechen können. Die Informationsvermittlung durch mehrere Sinne (AR-Einsatz) ermöglicht einen nachhaltigeren Wissenserwerb. Mittels der *Virtuell* und *Augmented Reality* Technologien vollzieht sich ein erfolgreiches, schülerorientiertes und interkulturelles Lernen mit einer Bereicherung durch neue Formen und Lernmethoden des Lernprozesses.

References

1. Bremer, Claudia (2000). Virtuelles Lernen in Gruppen: Rollenspiele und Online-Diskussionen und die Bedeutung von Lerntypen. In: F. Scheuermann (Hrsg.), Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen, Münster, S. 135-148.
2. Günter, Daniel Rey (2009). E-Learning: Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung, Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern.
3. Kerres, Michael (2018). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote, 5., erweiterte Auflage, Berlin, Boston: De Gruyter, 2018, [online] <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/466624> [02.09.2019]
4. Kolb, Alice / Kolb, David (2018). Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle, From the Australian Educational Leader Volume 40, Issue 3, 2018, [online] <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/eight-important-things-to-know-about-the-experiential-learning-cycle.pdf> [22.05.2019]
5. Kolb, David (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Schäfer, Monika / Nistor, Nikolae (2004). Lernen mit Stil: Empirische Befunde und offene Fragestellungen zur Bedeutung der Lernstile in virtuellen Seminaren.

УДК 378.147.091.33

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-13-18

КЕЙС-МЕТОД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

О. В. Волошина, А. О. Бельдій

У статті розкрито особливості використання в освітній діяльності кейс-методу як засобу розвитку пізнавального інтересу студентів. Розкрито етапи становлення кейс-методу і його інтеграції в структуру освіти. Охарактеризовано варіанти комунікаційних процесів під час роботи з кейсом.

Розглянуто особливості побудови кейсів; вимоги до кейсів; принципи, на які потрібно опиратися при роботі з кейсом. Проаналізовано різні види кейсів за джерелом наповнення (практичні; навчальні; науково-дослідні). У контексті застосування кейс-методу при викладанні дисциплін педагогічного циклу виокремлено педагогічні ситуації, які доцільно використовувати в ролі кейсу. Виокремлено низку завдань, вирішенню яких сприяє застосування кейс-методу.

Ключові слова: кейс-метод; пізнавальний інтерес студентів; вимоги до кейсів; класифікація кейсів; етапи становлення кейс-методу; комунікаційний процес.

CASE-METHOD AS A WAY OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING SPECIALIZED DISCIPLINES

O. Voloshina, A. Beldiy

The article describes the specifics of using the case method in the educational activity as a means of developing the cognitive interest of students. The stages of formation of the case-method and its integration into the structure of education are revealed. It is stated that the purpose of the case method is to teach students to analyze information, to identify key problems, to choose alternative ways and to find the best option for solving problems, to evaluate the consequences associated with decision making, to be able to present the results of the analysis. In the article the variants of communication processes during the work with the case (teacher-student; student-teacher; student-student; internal communication of the student; internal communication of the teacher) that influence the formation of the personality of the future specialist are characterized. It considers the peculiarities of case building; requirements for cases; principles to be relied upon when dealing with a case. Different types of cases by source of filling are analyzed (practical, educational, research). Particularly detailed features of

training cases: illustrative; "Traditional" training (analytical and case studies, aimed at making management decisions). Characterized by "dead" and "live" cases. In the context of the application of the case-method in teaching the disciplines of the pedagogical cycle, pedagogical situations that are appropriate to use as a case are distinguished: situations of personal choice, role, problem-seeking, success, interaction, interest in cognition. As a result, there are a number of tasks that the case-method helps to solve.

Keywords: *case method; cognitive interest of students; requirements for cases; classification of cases; stages of formation of the case-method; communication process.*

Сучасний етап покращення якості освіти пов'язують з активним пошуком синергетичних методів, що демонструють, як можливо використовувати раніше накопичені знання для вирішення поставлених завдань. Педагогічна наука готова запропонувати відповідь на цей запит у вигляді кейс-технології, що включає відомі педагогічній науці методи, і можливість застосувати їх найбільш ефективно в реальній професійній ситуації. Цей інтегрований метод у сукупності з традиційними методами навчання спроможний призвести до необхідних результатів освіти.

Мета статті: розкрити особливості кейс-методу як засобу розвитку пізнавального інтересу студентів в процесі вивчення профільних дисциплін.

Слово «case» перекладається з англійської мови як «...випадок, ситуація, обставина, справа, історія, факт», а study – «вивчення, дослідження...». Case study – це метод дослідження, спрямований на вивчення конкретної ситуації, окремого випадку, наявного в реальній дійсності. Англomовний термін case study (найчастіше українською перекладається як кейс-метод) є методом розбору реальних ситуацій. Він є базою технології «ситуативного навчання» [9].

Становлення кейс-методу і його інтеграція в структуру освіти складається з трьох етапів. На першому етапі зародження методу з'являється усвідомлення того, що практично-орієнтоване навчання більш ефективно порівнянно з лекціями й вивченням певного матеріалу, проте відсутні спроби його застосувати на практиці. Христофора Колумба Ленгделла, декана в Гарвардського університету з 1870 року, вважають основоположником цього методу в практиці освіти. Викладання на юридичному факультеті він починав з того, що проводив лекції, на яких розповідав, як застосовувати закон на практиці. Незабаром запропонував новий, революційний спосіб навчання. Студенти повинні були самостійно знайомитися зі справою і робити на основі застосування законів власні висновки. Для проведення занять Ленгделл підготував збірник матеріалів із завданнями для студентів, які були викладені на 2-5 сторінках. На заняттях студенти отримували необхідні навички роботи юриста: працювали у великих і малих групах, у яких обговорювали факти і суперечливі моменти, проводили дебати, а також аналізували різні думки; майбутні фахівці вчилися долати і вирішувати конфліктні ситуації, знаходити додаткові джерела інформації для доведення своєї правоти. Спочатку нововведення натрапило на різкий опір і обурення з боку студентів. Розмірковувати на задану тему виявилось набагато складнішим завданням, ніж просто відтворювати завчений текст. До 1895 року метод кейсів закріпився в Гарвардській школі права, а разом з нею ще в шести елітних юридичних вищих навчальних закладах.

У бізнес-середовищі кейси також прийшли з Гарварда. У 1908 році була створена Гарвардська школа бізнесу. Ідея організувати навчання навколо обговорення проблем, пов'язаних з бізнесом, виникла у першого декана школи Едвіна Гея. Метод кейсів до 1920 року був основним в юридичному та економічному навчанні, не втратив дотепер своєї актуальності. Складність використання цього методу в ті часи і сьогодні полягає в тому, що більшість викладачів не мають практичного досвіду ведення бізнесу або участі в судових засіданнях.

Другий етап становлення методу кейсів в освіті настає з М. Коплендом, маркетологом, який додав до своєї дисципліни опис декількох справжніх бізнес-проблем. Ця програма, опублікована у 1920 року, є першою збіркою бізнес-кейсів. Бізнес-кейси часто не мали однозначної відповіді, і студенти вчилися працювати в умовах невизначеності, коли потрібно опрацювати 49 кейсів. У результаті такого навчання більшість студентів ще в університеті формували для себе загальну концепцію розвитку бізнесу, різнобічно підходили до вирішення проблем, а також були готові до самоосвіти і самостійного розвитку у сфері бізнесу.

Уплинули на розвиток кейсів і їх формат сучасні інформаційні технології. Поступово кейси доповнювалися аудіо- і відеоматеріалами, а в 1962 році була розроблена комп'ютерна програма Harbus II. У 1991 році Гарвардська школа бізнесу і компанія Хегох запустили спільний проект для перекладу 7000 кейсів в онлайн-режимі (вперше використали такий кейс на занятті в 1996 році) [1, с. 32].

У сучасній педагогіці метод кейсів визнано ефективним методом для формування професійних компетенцій людини, необхідних для успішного виконання цієї діяльності.

На думку І. Гладких, кейс-метод орієнтований не стільки на отримання конкретних знань, скільки на розвиток здібностей, умінь і навичок, серед яких особлива увага приділяється вмінню аналізувати великі

обсяги інформації. Це дозволяє не тільки навчитися аналізувати причинно-наслідкові зв'язки, але й створювати готовий результат, спрямований на майбутнє [5].

Кейс-метод відноситься до інтерактивних методів навчання. Як відомо, термін «інтерактивний» означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі розмови, діалогу з будь-ким (людиною) або будь-чим (наприклад, комп'ютером). Режим діалогу «студент-викладач» або «студент-студент» сприяє створенню емоційного проблемного поля, в якому перетинаються думки до народження нової ідеї. Ефективність використання в процесі навчання інтерактивних методів підтверджуються такими даними: людина пам'ятає 10% прочитаного; 20% – почутого; 30% – побаченого; 50% – побаченого й почутого; 80% – того, що говорить сама; 90% – того, до чого дійшла в процесі діяльності [4, с. 28]. Таким чином, використання кейс-методу ставить студента в ситуацію активного учасника освітнього процесу. До речі, в обговорення проблеми, покладеної в кейсі, залучаються всі учасники групи, в тому числі й викладач. Обмін знаннями, думками, досвідом, способами діяльності дає можливість розширити поле комунікації.

Комунікації в процесі роботи з кейс-методом може відбуватися за кількома напрямками:

Проста комунікація. Викладач-студент. Традиційна передача навчальної інформації, зазвичай здійснюється на традиційній лекції. Студент знаходиться в позиції пасивного учасника освітнього процесу. Зворотній зв'язок відсутній.

Студент-викладач. Зворотній зв'язок існує, але процес спілкування здійснюється тільки між викладачем і одним студентом, інша частина студентів пасивна.

Студент-студент. У вирішенні поставленої проблеми або завдання залучається декілька членів групи. Між ними виникає діалогове проблемне поле.

Внутрішня комунікація студента. Відповідь на запитання вимагає мобілізації пам'яті, знань, досвіду; роздум над проблемою є процесом внутрішньої комунікації.

Внутрішня комунікація викладача. Обговорення проблемної ситуації відбувається під керівництвом викладача, який є рівноправним учасником цього процесу і так, як і студенти, мобілізує знання й досвід для ефективної організації процесу навчання.

Ю. Сурмін підкреслює, що в процесі вирішення проблеми, яка лежить в основі кейсу, важливо розглянути всі варіанти комунікацій, що впливають на формування особистості. Використання кейс-методу перетворює учасника освітнього процесу з об'єкта творчості в суб'єкт. «... Тепер студенти вже не просто знаючі люди, а фахівці, спроможні доактивної діяльності, які усвідомили процес пізнавальної діяльності. Вони не просто отримали знання від викладача, авідтворили їх...» [1, с. 66].

Розглянемо принципи, на які потрібно опиратися при роботі з кейсом:

- індивідуальний підхід до кожного студента, урахування його потреб і стилю навчання; для чого необхідно зібрати цю інформацію про студентів завчасно;
- забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів, для вирішення завдань (статті у пресі, відео-, аудіо-матеріали, CD-диски);
- не завантажувати студентів великим обсягом теоретичного матеріалу, концентруватися лише на основних положеннях;
- можливість активної співпраці викладача і студента;
- формування у студентів навичок самоменеджменту, вміння працювати з інформацією;
- акцентування уваги на розвиток сильних сторін студента [1, с. 68].

Отже, кейс-метод – це метод навчання прийняттю рішень шляхом аналізу конкретних практичних ситуацій. Класичний кейс – це текст на 10-20 сторінках, який містить, як правило, різного роду інформацію про компанію, галузі, продукт тощо. У кінці кейса містяться питання для студентів. Зазвичай такі кейси повинні бути прочитані й проаналізовані студентами до заняття. На самому практичному занятті відбувається безпосереднє обговорення ситуації. При цьому студенти повинні продемонструвати розуміння теоретичних основ досліджуваних явищ, концепцій, підходів, описаних в курсі, а також уміти застосовувати теоретичні знання для аналізу конкретної ситуації і для формулювання рекомендацій [3, с. 14].

Метою кейс-методу є навчити студентів аналізувати інформацію, виокремлювати ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи й знаходити оптимальний варіант вирішення проблеми, оцінювати наслідки, пов'язані з прийняттям рішення, уміти презентувати результати проведеного аналізу. Під час виконання завдань, включених в кейс, студентам необхідно навчитися створювати модель практичної дії, що є ефективним засобом формування професійних якостей.

Однак кейс-метод може застосовуватися і в усіченому варіанті, не перевищуючи 1-2 сторінок тексту. При такому підході не потрібна попередня підготовка до розбору кейса студентами, достатньо прочитати текст кейса на практичному занятті. Методи роботи з усіченими кейсами не повинні особливим чином відрізнятися від роботи з класичними кейсами. Тут важливо досягти мети кейс-методу й пам'ятати про системний підхід у роботі з практичною ситуацією. Усічені кейси досить легко можуть бути підготовлені

викладачами, можна використати матеріал із навчальної, аналітичної літератури, статистичних матеріалів, різних звітів, інформації про стан ринків, соціально-економічних характеристик підприємств, з наукових статей, монографій і наукових звітів, присвячених певній проблемі, джерел Інтернет.

Кейси мають відповідати наступним вимогам:

- ситуація повинна відповідати змісту теоретичного курсу й професійним потребам студентів;
- бажано, щоб ситуація відображала реальний, а не вигаданий професійний сюжет, у ній повинна бути відпрацьована ситуація «як є», а не «як може бути»;
- необхідно розробляти кейси на місцевому матеріалі й «вбудовувати» їх в поточний освітній процес;
- ситуація має бути проблемною, проте в ній має міститися необхідна й достатня інформація;
- необхідно, щоб ситуація відображала як позитивні (шлях до успіху), так і негативні приклади (причини невдач);
- ситуація повинна бути під силу студентам, але, зазначим, бути дуже простою;
- ситуація повинна бути описана цікаво; просто і зрозумілою мовою (доцільно наводити висловлювання, діалоги учасників);
- текст ситуаційної вправи не повинен містити підказок вирішення поставленої проблеми;
- грамотно складений кейс повинен наводити приклади рішень, які могли б послужити допомогою в майбутньому;
- бажано, щоб текст ситуаційної вправивимагав прийняття рішень, а не тільки оцінення раніше прийнятих інших рішень;
- хороший кейс прищеплює навички, необхідні в подальшому професійному житті, демонструючи модель, яку можливо взяти за зразок в реальному житті;
- ситуація повинна супроводжуватися чіткими інструкціями щодо виконання [6].

В основу класифікації кейсів можуть лягти цілі й завдання освітнього процесу:

- навчальні кейси аналізу та оцінки;
- навчальні кейси вирішення проблем і прийняття рішень;
- кейси, що ілюструють проблему, рішення або концепцію загалом.

За джерелом наповнення кейси класифікують на такі види.

1. **Практичні кейси.** Педагогічні практичні кейси повинні якомога реальніше відображати дійсність. У них повинна бути закладена проблема, яку майбутні педагоги, спираючись на отримані знання, повинні вирішити, тобто перетворити предметні знання в систему професійних знань, умінь і навичок.

2. **Навчальні кейси.** Відображають типові ситуації, з якими найбільш часто будуть зустрічатися педагоги в процесі своєї професійної діяльності. У таких кейсах на першому місці стоять навчальні та виховні завдання, що зумовлює велику частину умовності при відображенні в ньому життя. Вони характеризуються штучністю, «сукупністю» найбільш важливих і правдивих життєвих деталей. Такі кейси дозволяють бачити в ситуаціях типове й зумовлюють здатність аналізувати ситуації за допомогою аналогії [2].

I. Гладких навчальні кейси підрозділяє на наступні групи:

Ілюстративні (описові) – професійно викладені (іноді з авторськими коментарями) практичні приклади. Вони наочно демонструють конкретні положення теорії, вдалі рішення, приклади з практики. Їх можна використовувати для ілюстрації ефективного або неефективного вирішення тієї чи іншої проблеми.

Так, С. Емельянова наводить приклад ілюстративного кейса – конкретний випадок з практики Г. Форда, коли він застав групу кращих робітників під табличкою «Палити заборонено».

«Перша думка: треба їх покарати – оштрафувати, звільнити. Але Форд вчинив інакше. Він доброзичливо представився і з усіма обмінявся рукоштовками, дізнався їхні імена і цех, в якому вони працюють. Сказав гарні слова про роботу їх цеху, потім витягнув з кишені пачку сигарет: «Спробуйте мої – вони краще». Після того, як робітники взяли сигарети, доброзичливо зауважив: «Ось тільки даремно ви тут палите: бачите табличку? Давайте відійдемо звідси. Прошу вас, курити завжди можна тільки там. Тут палити небезпечно, можете викликати пожежу, яка всім нам дорого обійдеться» [8].

Цей випадок ілюструє приклад ефективного вирішення конфлікту за принципом «виграш – виграш». Але він не передбачає розгорнутого обговорення. Це просто ілюстрація того, «як можна зробити». Такі кейси можна взяти з літератури або з практики конкретних підприємств саме для демонстрації певних положень теорії або прикладів з практики.

«Традиційні» навчальні кейси орієнтовані на пошук рішення, призначені для проведення обговорень, самостійного аналізу і пошуку рішення. Серед них виокремлюють:

- а) аналітичні кейси, які спрямовані на розвиток навичок вирішення аналітичних задач та аналізу ситуації (наприклад, провести SWOT-аналіз компанії, аналіз бізнес-плану, будь-якого методу управління, консультування тощо);

б) кейси, спрямовані на прийняття управлінських рішень, – вони вимагають розгорнутого обговорення, усебічного аналізу та оцінки з метою прийняття оптимального для цієї ситуації рішення.

Кейси цього типу можуть послужити основою для конструювання дискусії, мозкового штурму (і, відповідно, модерації як управління дискусією і мозковим штурмом), ділової (рольової) гри, соціально-психологічного тренінгу (або одного фрагмента цього тренінгу).

Наведемо приклад. Клієнт при оформленні індивідуального туру до Таїланду дізнається, що в новому році він перший на цьому напрямку і жартома заявляє, що турфірма в зв'язку з цим повинна надати йому знижку. Але знижки на цей тур не передбачені.

Як необхідно вчинити менеджеру? Чи може турфірма все ж таки надати клієнту знижку? Якщо так – то за який рахунок? Якщо ні – то чому? Як обґрунтувати свою відповідь, щоб не завдати шкоди іміджу фірми? [8].

3. Науково-дослідні кейси. Такі кейси спрямовані на залучення студентів до дослідної діяльності, на створення цікавих педагогічних проектів, метою яких є отримання нового знання. Такі кейси можуть містити роботи вчених, які займаються досліджуваною студентами проблемою дослідження, список літератури для самостійного опрацювання та інші джерела інформації, які сприяють наукового пошуку.

Деякі вчені розмежують кейси на «мертві» і «живі». До «мертвих» кейсів відносять кейси, в яких міститься вся необхідна для аналізу інформація. Для того, щоб «оживити» кейс, необхідно побудувати його так, щоб спрямувати студентів на пошук додаткової інформації для аналізу. Такий підхід дозволяє кейсу розвиватися й залишатися актуальним тривалий час [7].

О. Турянська виокремлює педагогічні ситуації, які можна використовувати в ролі кейсу, а саме: ситуації особистісного вибору, рольові, проблемно-пошукові, успіху, взаємодії, зацікавленості в пізнанні. Кожний вид педагогічної ситуації виконує певні функції (ціннісно-змістову, розвивально-пошукову, розвивально-практичну, соціально-орієнтовану, інформаційну); сприяє засвоєнню конкретного досвіду. О. Турянська зазначає, що педагогічні ситуації вибору й рольові ситуації актуалізують і розвивають у студентів естетичне та етичне емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, сприяють усвідомленню власної системи духовних і життєвих цінностей, розвитку інтелекту. Проблемно-пошукові – забезпечують творчий пошук, активізацію пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей. Ситуації успіху сприяють отриманню практичного досвіду, упевненості в собі, життєздатності. Ситуації взаємодії сприяють формуванню позитивного, толерантного ставлення до інших людей, комунікативних здібностей, соціального інтелекту. Педагогічні ситуації зацікавленості в пізнанні сприяють виникненню емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, актуалізують пізнавальні інтереси, потреби, мотиви, забезпечують отримання досвіду пізнавальної діяльності [10].

Отже, використання кейсів сприяє вирішенню таких завдань:

- активізації знань для вирішення конкретної практичної ситуації професійної діяльності;
- розвитку умінь роботи з інформацією (оцінки, систематизації та застосування інформації);
- формуванню діалектичного мислення (вміння аналізувати різні, часом суперечливі явища), уміння діагностувати ситуацію й прогнозувати можливі варіанти її розвитку;
- розвитку комунікативної компетентності (уміння донести інформацію, переконувати, дискутувати, слухати й чути інших людей);
- розвитку як раціонального, так і творчого мислення (вміння формулювати нестандартні гіпотези й вчитися підтверджувати їх, знаходячи оригінальні рішення);
- формуванню умінь працювати в команді.

Отже, кейс-технологія сьогодні є інноваційною й актуальною, що дозволяє реалізувати практико-орієнтований характер підготовки майбутнього

Література

1. Анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю. П. Сурмина. – Київ : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
2. Аникушина Е. А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения: Методическое пособие / [Е. А. Аникушина, О. С. Бобина, А. О. Дмитриева, О. Н. Егорова, Т. А. Калянова и др.]. – Томск: В-Спектр, 2010. – 212 с.
3. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С.13-16.
4. Волошина О.В. Педагогіка інновацій у вищій школі. Навчально-методичний посібник / О.В. Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 161 с.
5. Гладких И.В. Разработка учебных кейсов / И.В. Гладких. – СПб, 2010. – 183 с.
6. Гуцин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю. В. Гуцин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» Dubna Psychological Journal. – 2012. – № 2. – С. 1–8.

7. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.
8. Емельянов С.М. Управление конфликтами в организации. – М., 2006. – 63 с.
9. Метод изучения ситуаций (case-study) в образовании: его история и применение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>.
10. Турянська О. Ф. Педагогічні ситуації, їх види, роль і місцев особистісно-орієнтованому навчанні історії в школі / О. Ф. Турянська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2010. – Вип. 3. – С. 118–128.

References

1. Analiz, ili Anatomiya Kejs-metoda / Pod red. Yu. P. Surmina. – Kiyiv : Centr innovacij i razvitiya, 2002. – 286 s.
2. Anikushina E. A. Innovacionnye obrazovatelnye tehnologii i aktivnye metody obucheniya: Metodicheskoe posobie / [E. Anikushina, O. S. Bobina, A. O. Dmitrieva, O. N. Egorova, T. A. Kalyanova i dr.]. – Tomsk: V-Spekt, 2010. – 212 s.
3. Voloshyna O.V. Vykorystannia aktyvnykh metodiv navchannia pry vykladanni dystsyplin pedahohichnoho tsyklu / O. V. Voloshyna // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. – Vypusk 48. – Vinnytsia, 2016. – С.13-16.
4. Voloshyna O.V. Pedahohika innovatsii u vyshchii shkoli. Navchalno-metodychni posibnyk / O.V. Voloshyna. – Vinnytsia: TOV»Nilan-LTD», 2014. – 161 s.
5. Gladkih I.V. Razrabotka uchebnykh kejsov / I.V. Gladkih. – SPb, 2010. – 183 s.
6. Gushin Yu. V. Interaktivnye metody obucheniya v vyssheishkole / Yu. V. Gushin // Psihologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshestva i cheloveka «Dubna» Dubna Psychological Journal. – 2012. – № 2. – С. 1–8.
7. Dolgorukov A. Metod case-study как sovremennaya tehnologiya professionalno-orientirovannogo obucheniya [Elektronnyj resurs] / A. Dolgorukov. – Rezhim dostupa: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.
8. Emelyanov S.M. Upravlenie konfliktami v organizacii. – M., 2006. – 63 s.
9. Metod izucheniya situacij (case-study) v obrazovanii: egoistoriya i primenenie [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.elitarium.ru>.
10. Turianska O. F. Pedahohichni sytuatsii, yikh vydy, rol i mistsev osobystisno-orientovanomu navchanni istorii v shkoli / O. F. Turianska // Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. – 2010. – Vyp. 3. – S. 118–128.

УДК 37.091.33:811.111'233

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-18-23

ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Н. В. Зарічанська

orcid.org/0000-0002-0101-3992

В статті розглянуто особистісно-орієнтовані технології вивчення іноземних мов, що передбачають позитивний вплив на формування особистості через створення атмосфери взаєморозуміння учасниками навчального процесу. Доведено, що особистісно-орієнтоване навчання іноземних мов має базуватися на врахуванні особистісних якостей та інтересів студента й сприяє подальшому їхньому розвитку. Організація особистісно-орієнтованого навчання іноземних мов має трактуватися як процес створення у вищих закладах освіти таких педагогічних умов, які сприяють активному розширенню комунікативної компетенції студентів та становленню їх суб'єктності у процесі особистісно-орієнтованої розвивальної взаємодії в системі «викладач-студент».

Наголошено, що особистісно-орієнтований підхід розкриває особистісний характер розуміння майбутніми кваліфікованими фахівцями сенсу власного життя, процесу й результатів професійної діяльності, необхідності безперервного професійного розвитку і є основою формування в них художньої, естетичної, етичної, екологічної, правової, економічної, комунікативної, інформаційної тощо культури, громадянськості, патріотизму.

Ключові слова: іноземні мови, особистісно-орієнтовані технології, форми навчального процесу, комунікативні компетенції.

USE OF PERSONALLY-ORIENTED TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

N. Zarichans'ka

The article deals with personality-oriented foreign language learning technologies, which suggest a positive impact on personality formation through the creation of an atmosphere of mutual understanding by the participants of the educational process. It is proved that personal-oriented learning of foreign languages should be based on consideration of the personal qualities and interests of the student and promote their further development. Organization of personality-oriented learning of

foreign languages should be interpreted as the process of creating in pedagogical institutions such pedagogical conditions that promote the active expansion of students' communicative competence and the formation of their subjectivity in the process of personality-oriented developmental interaction in the system of "student-oriented interaction".

It is emphasized that the personality-oriented approach reveals the personal nature of understanding by the future qualified specialists of the meaning of their own life, process and results of professional activity, the need for continuous professional development and is the basis for the formation of artistic, aesthetic, ethical, environmental, legal, economic, communicative and communicative culture, citizenship, patriotism.

Keywords: *foreign languages, personal-oriented technologies, forms of educational process, communicative competences.*

З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу, а одним із стратегічних завдань реформування освіти в Українській державі, висунутих Державною національною програмою «Освіта», є формування освіченої, творчої особистості. Шляхи ж реформування змісту загальноосвітньої підготовки передбачають «формування гуманітарного мислення, опанування рідною, державною та іноземними мовами».

Зміна пріоритетів у всіх сферах життя призвели до зміни парадигми освіти. Гуманістична (особистісна) орієнтація освіти визнана сьогодні вимогою часу. Педагоги і психологи дедалі помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до студента як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психологією та педагогікою. Такий підхід має сприяти цілеспрямованішому, гармонійнішому розвитку особистості студента як громадянина і творчого, професійно діючого працівника [5].

Гуманістична орієнтація освіти призводить до зміщення акцентів у розумінні структури освіти, висуваючи на передній план моральні засади. Моральні засади в навчанні – це те, що протистоїть його предметній спеціалізації, оскільки моральне ставлення до навколишнього світу не залежить від природи об'єкта, воно зв'язує всі сфери людських пошуків міцніше, ніж будь-які міжпредметні зв'язки. Існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості.

В умовах гуманізації освітнього процесу в цілому доцільним є використання можливостей іноземних мов для формування особистості студентів. Відбувається зміна мети навчання й виховання, у ролі якої виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості людини. Розширення та якісні зміни характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація всіх аспектів суспільного життя роблять іноземну мову реально необхідною в різних сферах діяльності людини. Вона стає дійовим фактором соціально-економічного, науково-технічного й загальнокультурного прогресу суспільства. Це підвищує статус іноземних мов як освітньої галузі у вищих закладах освіти [3].

Мета статті – розглянути методіку створення кейсів та її використання в усному та письмовому мовленні у процесі навчання іноземних мов.

Основний зміст упровадження особистісного підходу до навчання іноземних мов полягає у формуванні комунікативної компетенції, яка складається з трьох основних видів: мовленнєвої, мовної та соціокультурної. За умов усвідомлення переходу від традиційного підходу вивчення іноземних мов до особистісно-орієнтованого студент стає суб'єктом власного особистісного та професійного розвитку.

Наукові передумови виникнення та сучасне формування особистісного підходу поступово визначались у дослідженнях таких учених, як К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, І.Беха, В. Давидова, І. Якиманської та інших. У спеціальній галузі психології, педагогіки та професійної підготовки важливі передумови становлення особистісного підходу розроблялись у дослідженнях А. Алексюка, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Пехоти та ін.

Різні аспекти підготовки майбутніх викладачів у галузі навчання іноземних мов розглядаються в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, формування професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя в процесі навчання іноземних мов досліджувалось Л.Михайловою; О.Трубціна займалась питаннями підготовки вчителя до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземних мов; культуровідповідну модель професійної підготовки вчителя іноземних мов обґрунтовано Є.Пасовим; сучасні технології підготовки вчителя іноземних мов розроблено В.Кузовлевим, Л.Карташовою, І.Москальовою та ін. Особливості мистецтва оволодіння іноземною мовою розкриваються у працях А.Держак та С.Щербака [2].

Для сучасного етапу розвитку вітчизняної теорії і практики професійної підготовки вчителів іноземних мов властива багатоваріативність, різноманітність підходів, стратегій і технологій навчання, які спрямовані на оновлення системи професійної підготовки вчителя іноземних мов у вищій школі та підвищення рівня професіоналізму випускників. Усе більше уваги приділяється творчій діяльності спеціаліста, його особистим якостям, які не лише визначають суто професійні характеристики людини, але й спосіб мислення, рівень культури та її інтелектуальний розвиток.

Традиційна модель освіти, яка була спрямована на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, але не враховувала особистісний розвиток, утрачає свою перспективність. Натомість, усе частіше використовується особистісно-орієнтована модель навчання, яка створює умови для виявлення та формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя. Саме тоді, коли завданням вищого навчального закладу стало надання можливості студентам оволодіти іноземною розмовною мовою, професійною термінологією та сформуванню в них здатність до самостійного засвоєння професійно-лінгвістичної інформації, необхідність підвищення якості підготовки фахівців викликала низку різноаспектних досліджень, присвячених психологічним дослідженням мови загального характеру (В.Вундт, Л.С.Виготський), формуванню пізнавальної активності у процесі вивчення навчальних дисциплін у різних типах ВНЗ (М. Давидова, Є. Короткова) інноваційних педагогічних технологій (О.Шпак, А. Нісімчук, О. Падалка).

Дослідженням особистісного підходу в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів займаються як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема І. Бех, О. Пехота, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська та ін. Проведений аналіз джерельної бази дає можливість констатувати, що на сьогодні накопичений певний досвід навчання іноземних мов у педагогічних університетах, проте залишається невизначеною проблема необхідності модернізації навчання іноземних мов [1].

Центральним положенням особистісного підходу у вищому педагогічному навчальному закладі є новий погляд на особистість студента й викладача університету, що включає такі основні позиції: особистість студента є унікальним явищем, тому вона гідна поваги (навіть, якщо не є зразковою); особистість, її професійний розвиток є метою педагогічної системи університету; студент не об'єкт, а суб'єкт психолого-педагогічної підготовки.

Особистісний підхід доцільно розглядати, на думку О. Пехоти, як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості школяра чи студента і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти [8].

Рольове спілкування змінюється особистісним із притаманними йому підтримкою, утвердженням людської гідності та довірою. Це створює атмосферу співробітництва й зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на визнання їх плюралізму, переваги творчої ініціативи, конструювання «ситуації успіху», «ситуації вибору», самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації.

Згідно з дослідженнями В.Будака, О.Пехоти, А.Старєва, В.Шуляр, особливостями реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів виступають наступні положення: навчальний процес проектується педагогічним колективом і педагогом, зокрема, на основі визначення і врахування потреб, бажань та можливостей студента згідно з його особистісним діагностуванням; у процесі навчання використовуються такі активні форми і методи навчання, як діалог, полілог, створення «ситуації успіху», драматизація дидактичних ситуацій, рольові ігри, індивідуальні заняття, творчі роботи, проблемні заняття.

Активні форми навчального процесу створюють атмосферу співтворчості, емоційного збудження й радості від власного успіху, стимулювання творчості й неоднозначності. Погоджуємось з точкою зору В.Семиченко, яка стверджує, що розділювати діяльнісний та особистісний підходи недоцільно. Абсолютизація як діяльнісного (підкорення зовнішнім вимогам), так і особистісного підходів (ігнорування вимог об'єктивної дійсності) може нанести шкоду як людині, так і тій системі, до складу якої вона входить.

Концептуальні відмінності між діяльнісним та особистісним підходами доцільно проводити тільки на теоретичному рівні. Реальна дійсність вимагає гнучкого співвідношення відповідних пріоритетів, адже особистість саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, наповнення фактичним змістом, отримання реальних можливостей для свого розвитку [6].

Варто звернути увагу і на той факт, що, незважаючи на індивідуальні особливості, майбутній спеціаліст зобов'язаний оволодіти необхідною для нього системою знань, здібностей та навичок. У будь-якій сфері діяльності існує певна нормативна система вимог, і, незважаючи на труднощі й незручності, пов'язані з індивідуальними особливостями, людина повинна прагнути сформуванню й розвинути потрібні якості. У такому випадку індивідуальність людини, її власні інтереси і здібності стають засобом підвищення ефективності діяльності. З іншого боку, особистість саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, отримання реальних можливостей для свого розвитку.

Особистісно-орієнтоване навчання іноземних мов розглядається нами як таке, що базується на урахуванні особистісних якостей та інтересів студента і сприяє подальшому їх розвитку. Організація особистісно-орієнтованого навчання іноземних мов трактується нами як процес створення у вищих

зкладах освіти таких педагогічних умов, які сприяють активному розширенню комунікативної компетенції студентів та становленню їх суб'єктності у процесі особистісно-орієнтованої розвивальної взаємодії в системі «викладач-студент».

Основний зміст освітньої галузі «іноземна мова» полягає у формуванні комунікативної компетенції, яка складається з трьох основних видів: мовленнєвої, мовної та соціокультурної. За умов усвідомленого переходу від традиційного підходу вивчення іноземних мов до особистісно-орієнтованого студент стає суб'єктом власного особистісного та професійного розвитку.

Під традиційним підходом маємо на увазі так званий «teacher-centered approach», тобто такий підхід, за якого в центрі навчального процесу був учитель, викладач, який повідомляв студентам готові істини. Цей підхід не передбачав співробітництва викладача зі студентами. За часів перебудови, коли держава проголосила себе «відкритою» і насправді відкрила дорогу експериментам, пошукам нових шляхів удосконалення освіти, упровадженню нових освітніх технологій, неабиякого поширення набув так званий «learner-centered approach», який передбачав центром навчального процесу зробити учня, студента, того, хто вчиться. Такий підхід вимагав спілкування викладача зі студентами як із рівними собі.

Оскільки ні викладач, ні студент психологічно не були готові до рівноправного спілкування, підхід, у центрі якого було поставлено учня чи студента, почав «сходити на нівець», не даючи бажаних результатів. Саме тоді прийшов новий для нас, але дуже поширений у Європі «person-centered approach» – особистісно-орієнтований підхід, за якого для успішного розвитку процесу навчання однаково важлива як і особистість вихованця, так і особистість викладача, кожен з них стає суб'єктом власного розвитку.

Науковці зазначають, що особистісно-орієнтоване навчання повинно включати такі положення: найвищою цінністю в освітньому процесі є той, хто навчається, з його потребами, інтересами, можливостями й здібностями до навчання, а відтак, навчально-виховний процес має спрямовуватись на розвиток його інтелектуального, творчого й духовного потенціалу; пріоритетною метою особистісно-орієнтованого навчання є: розвиток особистості, його неповторної індивідуальності, творчих можливостей, мислення, підвищення рівня загальної освіченості, яка виявляється в широті поглядів, формування здатності до самостійної, активної діяльності щодо конструювання власної життєдіяльності, до свідомого професійного вибору, взаємодії із сучасним динамічним світом праці тощо [1;2;4].

Результатом особистісно-орієнтованого навчання повинна бути молода людина, яка є компетентною особистістю, а відтак, здатна не тільки адаптуватися до вимог сучасного суспільства і ринку праці, а й особистісно й професійно реалізуватися впродовж життя.

Не слід забувати, що особистісний підхід до навчання може здійснювати лише той викладач, який сам усвідомлює себе особистістю і вміє бачити особистість в інших. Окрім цього «впровадження особистісно-орієнтованого навчання передбачає таку професійну підготовку педагога, яка включає фундаментальну підготовку з відповідного предмета, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування умінь щодо особистісно-орієнтованого навчального процесу, формування гуманістичного мислення, здатності до суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі» [45].

Викладач повинен створювати й постійно збагачувати не лише предметно-розвивальне навчальне середовище, а й культурно-емоційне, уміти працювати зі змістом, формами, методами та засобами навчання, на високому рівні володіти різноманітними інноваційними педагогічними технологіями. Нині досить часто особистісний підхід (особистісно-орієнтоване навчання) ототожнюється з індивідуальним підходом до навчання (індивідуалізація навчання).

Ці підходи дійсно мають спільні риси, оскільки в центрі освітнього процесу знаходиться особистість майбутнього вчителя, якій притаманні індивідуальні особливості, тому при організації навчання викладач повинен приділяти особливу увагу особистісному розвитку та зростанню студентів, ураховуючи при цьому їхні індивідуальні відмінності.

Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу, при якій вибір форм, способів, методів і засобів навчання враховує індивідуальні відмінності студентів, рівень їх підготовки та здібності до навчання. Індивідуальний підхід ґрунтується на знанні й урахуванні викладачем індивідуальних особливостей студентів, їх нахилів та інтересів. Індивідуальне навчання повинно максимально забезпечити роботу студентів протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Для цього необхідно створити такі умови, за яких студент міг би свідомо впливати на своє навчання й розвиток в цілому.

Індивідуальний підхід ґрунтується на знанні викладачем особистих рис студентів, адже, знаючи їх інтереси та нахили, педагог організовує навчання обдарованих студентів відповідно до їх можливостей, спонукає до навчання менш здібних студентів та допомагає «відстаючим».

Особистісно-орієнтоване вивчення іноземних мов передбачає позитивний вплив на формування особистості через створення атмосфери взаєморозуміння учасниками навчального процесу. Не загострюючи уваги на помилках та інших негативних явищах, викладач має допомогти студентам

сформуванню адекватного образу – Я, виробити позитивну «Я-концепцію», дати змогу висловити свої думки, почуття, враження [7].

Створення позитивної емоційної обстановки, ситуації успіху, рівноправний діалог викладача зі студентами веде до скорішого та адекватного формування у студента свого образу – Я, що є запорукою успішного навчання, тобто основою навчання взагалі та оволодіння іноземною мовою зокрема.

Усе вищезазначене нами неможливо здійснювати у навчально-виховному процесі не враховуючи наступні педагогічні умови [4]:

- створення особистісно-зорієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, які спонукають студентів до формування позитивних образів – Я та адекватної самооцінки;
- забезпечення пріоритету діалогічного спілкування в процесі оволодіння іноземною мовою;
- створення ситуацій успіху на заняттях;
- організація освітнього середовища в процесі навчання іноземних мов;
- дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студента у вищій школі.

Розроблено методики, вправи для навчання студентів іноземних мов з використанням особистісно-орієнтованих технологій навчання. При цьому використовуються різноманітні методи як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Це, зокрема, аудіовізуальні методи (audio-visual), різні види дискусій (discussions), демонстрування та виставка (demonstration and exhibition), гра (game), спостереження (observation), лекція (lecture), програмоване навчання (programmed instruction), експеримент (experiment), мікронавчання (microteaching), протоколи (protocols), рольові ігри (role playing), моделювання (simulation), дебати (debate), форум (forum), круглий стіл (round table), «Мозкова атака» (brain storming), вирішення проблеми (problem solving), рефлексивне навчання (reflective teaching), та деякі інші.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу уможливило формування змісту професійно-технічної освіти з метою відображення суб'єктивних компонентів людської культури. Цей підхід є основою оволодіння майбутніми кваліфікованими працівниками компетенція ми розв'язувати важливі практичні завдання, аналізувати виробничі процеси, прогнозувати техніко-технологічні зміни у сфері праці, виробляти надійні критерії оцінювання результатів власної діяльності як у звичних виробничих і соціальних умовах, так і в динамічно мінливих, а також виявляти високий рівень духовної культури, відповідальності за результат власного навчання та професійної діяльності [9].

Отже, гуманістична основа особистісно-орієнтованого підходу розкриває особистісний характер розуміння майбутніми кваліфікованими працівниками сенсу власного життя, процесу й результатів професійної діяльності, необхідності безперервного професійного розвитку і є основою формування в них художньої, естетичної, етичної, екологічної, правової, економічної, комунікативної, інформаційної тощо культури, громадянськості, патріотизму.

Висновки. Уважають, що лише особистісно-орієнтований підхід дасть змогу прагнення майбутніх фахівців до здобуття освіти на основі вивчення ними загальноосвітніх, політехнічних та спеціальних дисциплін, що забезпечить, зрештою, розвиток їх морального, загальнокультурного та інтелектуального потенціалу. Таким чином, узагальнюючи вищезазначене, ми підійшли до висновку, що найефективнішим методом навчання іноземним мовам, на сьогодні, є особистісно орієнтований підхід.

Література

1. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: монография / К.Э. Безукладников; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. – 270 с.
2. Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах середньої освіти / Н. М. Бібік // Сучасна початкова освіта: вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2014. – 20-42 с.
3. Браже Т. Г. Развитие чувства нового / Т. Г. Браже, Ю. Н. Кулюткин. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.pomorsu.ru/avru/proect/sbornik2004/395.htm-19k
4. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Костомаров, В. Г. Верещагин. – М., 2016. – 372с.
5. Гришкова Р.О. Психолого-педагогічні умови особистісно орієнтованого вивчення іноземних мов // Наук. записки КМА. – Т.18. – Ч.1. – К., 2000. – 35-37 с.
6. Семенов О. Підвищення кваліфікації – невід'ємна складова розвитку професійної компетентності викладача / О. Семенов // Вересень. – 2015. – № 1/2. – 10-16 с.
7. Хмельюк Р. И. Профотбор и первоначальная профессиональная подготовка будущего учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Хмельюк Р. И. – Л., 1974. – 547 с.
8. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? / K. Keen / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 2012. – 143 p.
9. Vishnjakova S. M. Professional'noe obrazovanie : Slovar'. Kljuchevye ponjatija, terminy, aktual'naja leksika (Vocational education: Dictionary. Key concepts, terminology, relevant vocabulary). Moscow, – 2015. – 538 p.

References

1. Bezukladnikov K.E. Formirovanie lingvodidakticheskikh kompetencij budushego uchitelya inostrannogo yazyka: monografiya / K.E. Bezukladnikov; Perm. gos. ped. un-t. – Perm, 2008. – 270 s.
2. Bibik N. M. Kompetentsii i kompetentnist u rezultatakh serednoi osvity / N. M. Bibik // Suchasna pochatkova osvita: vektory rozvytku [spetsialnyi vypusk, prysviachenyi 80-richchyu universytetu] : zb. nauk. prats.– Berdiansk: BDPU, 2014. – 20-42 s.
3. Brazhe T. G. Razvitie chuvstva novogo / T. G. Brazhe, Yu. N. Kulyutkin. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : www.pomorsu.ru/avpu /proect/sbornik2004/395.htm-19k
4. Vereshagin E.M. Lingvostranovedcheskaya teoriya slova / E. M. Kostomarov, V. G. Vereshagin. – M., 2016. – 372s.
5. Hryshkova R.O. Psykholoho-pedahohichni umovy osobystisno oriientovanoho vyvchennia inozemnykh mov // Nauk. zapysky KMA. – T.18. – Ch.1. – K., 2000. – 35-37 s.
6. Semenoh O. Pidvyshchennia kvalifikatsii – nevidiemna skladova rozvytku profesiinoi kompetentnosti vykladacha / O. Semenoh // Veresen. – 2015. – # 1/2. – 10-16 s.
7. Hmelyuk R. I. Profotbor i pervonachalnaya professionalnaya podgotovka budushego uchitelya : diss. ... d-ra ped. nauk : spec. 13.00.01 / Hmelyuk R. I. – L., 1974. – 547 s.
8. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? / K. Keen / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 2012. – 143 p.
9. Vishnjakova S. M. Professional'noe obrazovanie : Slovar'. Kljuchevye ponjatija, terminy, aktual'naja leksika (Vocational education: Dictionary. Key concepts, terminology, relevant vocabulary). Moscow, – 2015. – 538 p.

УДК 373.3.015.311

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-23-28

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ ЯК ФАКТОР ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

А. І. Подуфалов

У статті описані основні підходи до визначення поняття культури розумової праці молодшого школяра, схарактеризовано психолого-педагогічні підходи до розумового розвитку, які склалися у віковій та педагогічній психології і дидактиці. Описано зовнішні і внутрішні чинники, які сприяють розвиткові культури розумової праці учнів. Культура розумової праці є складним психолого-педагогічним феноменом, властивістю людської особистості, що характеризує рівень розвитку її інтелектуальних, пізнавальних, дослідницьких і організаційних якостей, котрі забезпечують раціональність і високу продуктивність розумової діяльності. Культура розумової праці молодшого школяра віддзеркалює позитивне ставлення дитини до змісту й процесу навчання, здатність до мобілізації морально-вольових зусиль, спрямованих на досягнення освітньої мети, що вимагає активності особистості, а також емоційні і поведінкові компоненти. Формування культури розумової праці в освітньому процесі початкової школи відбувається через певні етапи, що виокремлюються завдяки добору стимулів інтелектуальної діяльності: потреба в оволодінні культурою розумової праці – виникнення мотиву як образу навчальної роботи – формування мети як уявлення про навички, що ними варто оволодіти – звична дія як перша спроба оволодіння культурою розумової праці – осмислення утруднень в діяльності – самовизначення в навчальній ситуації – трансформація дії – перетворена повторна дія – зміни в собі через перетворення дії – самовиховання позитивного ставлення до культури розумової праці. Пізнавальна діяльність учня стимулює розвиток пізнавальних мотивів та інтересів, інтелектуальних здібностей, ціннісного ставлення до знань, Одним з основних дидактичних способів розвитку культури розумової праці дитини стає розвивальне навчання, яке через свою змістову і процесуальну сутність дозволяє постійно стимулювати розумовий розвиток учня, оволодіння раціональними способами й прийомами сприйняття навчального матеріалу, умінь самостійного використовувати отриману з різних джерел інформацію. Такий вид навчання розвиває емоційну сферу дитини, впливає на систему ціннісних орієнтацій, комунікативні й соціальні навички.

Виховання й розвиток культури розумової праці стають основою розвитку культури особистості загалом.

Ключові слова: культура розумової праці, молодші школярі, підходи до розумового розвитку, методи і засоби навчання, мотив, пізнавальний інтерес, інтелектуальний розвиток, розвивальне навчання.

FORMING MENTAL LABOUR CULTURE AS A FACTOR OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

A. Podufalov

The article describes the basic approaches to the definition of the concept of mental labour culture of the intellectual work of primary schoolchildren, the psychological and pedagogical approaches to mental development are described, which have developed in age and pedagogical psychology and didactics. External and internal factors that contribute to the

development of mental labour culture of primary schoolchildren are described. Mental labour culture is a complex psychological and pedagogical phenomenon, a characteristic of the human personality, which characterizes the level of the development of its intellectual, cognitive, research and organizational qualities, which ensure rationality and high productivity of mental activity. Mental labour culture of primary schoolchildren reflects the child's positive attitude to the content and process of learning, the ability to mobilize moral and volitional efforts aimed at achieving an educational goal that requires the activity of the personality, as well as emotional and behavioral components. The formation of mental labour culture in the educational process of primary school occurs through certain stages, which are distinguished by the selection of stimuli of intellectual activity: the need to master the mental labour culture – the emergence of motive as an image of educational work – the formation of purpose as an idea of the skills that they should master – as the first attempt to master the culture of mental labour – understanding the difficulties in activity – self-determination in the educational situation – transformation of action – transformed repeated action – changes in yourself for transformation through action – self-education of positive attitude to the mental labour culture. The cognitive activity of primary schoolchildren stimulates the development of cognitive motives and interests, intellectual abilities, valuable attitude to knowledge. One of the main didactic ways of developing mental labour culture of primary schoolchildren is developmental learning, which through its content and procedural essence allows to constantly stimulate the mental labour culture, to master rational ways and techniques of perception of educational material, the ability to independently use the information obtained from different sources. This type of learning develops the emotional sphere of primary schoolchildren, influences the system of value orientations, communication and social skills. The education and development of mental labour culture become the basis for the development of a culture of personality in general.

Keywords: *mental labour culture, primary schoolchildren, approaches to mental development, teaching methods and means, motive, cognitive interest, intellectual development, developmental training.*

Стрімкі зміни сучасного суспільства і всіх його інститутів зумовлені поширенням цифрових технологій, появою нових способів здобуття інформації, необхідністю переходу від «суспільства знань» до «суспільства умінь і компетентностей». Найбільших трансформацій зазнає в останні десятиліття освітня система, адже «суспільство умінь і компетентностей» вимагає переходу до діяльній парадигми здобуття знань (навчання через діяльність), розвитку інтелектуального потенціалу – учня, вчителя, наставника (сюди також входить і емоційний інтелект), розробки нових способів поширення інформації і вивчення нового матеріалу (навчання через відкриття), широку мережеву взаємодію (навчання у співпраці), упровадження прийомів психологічного впливу на учнівську аудиторію як з суто дидактичною, так і з суто розвивальною і виховною метою (гейміфікація, трансформаційні ігри, соціально-психологічні тренінги, спрямовані на розвиток soft skills, а також задатків і здібностей дитини), врешті – пріоритет рівного доступу до освітніх послуг для всіх категорій дітей та молоді (інтегроване навчання, інклюзивна освіта). Названі тенденції і напрями змін в освіті актуалізували проблему виховання культури розумової праці учнів.

Розумова праця в наш час трактується не лише як антонім праці фізичної, а як діяльність, спрямована на приймання, перероблення й зберігання інформації, на основі чого розв'язуються різного роду теоретичні й практичні завдання, – і все це в комплексі потребує напруження вищих психічних функцій – уваги, пам'яті, мислення, а також активізації емоційно-вольової сфери [2]. Як будь-який вид осмисленої людської діяльності, розумова праця потребує певних правил її виконання, способів і форм реалізації і конкретних результатів. Ці правила, способи, форми і результати розумової діяльності людини стають свого роду виявом культури розумової праці. Якщо розумова діяльність не дає значущих для особистості чи суспільства результатів, у цьому випадку ми не можемо сказати, що людині притаманна культура розумової праці. Культура розумової праці сучасної людини спрямовується на формування «цілісної системи універсальних знань, умінь і навиків, досвіду самостійної дослідницької діяльності і особистісної відповідальності учня за якість свого особистісного зростання» [3].

Поняття «культура розумової праці» – складний і багатогранний феномен. У педагогічній літературі він не отримав однозначного трактування, хоча неодноразово робилися спроби його визначення. Тлумачення цього терміна дається М. Даниловим, М. Єрастовим, Т. Ільїною, В. Кузовльовою та ін. За визначенням М. Єрастова, «культура розумової праці – насамперед система раціональних прийомів, умінь, навиків пізнавальної (розумової) діяльності, вироблених людством у процесі його історичного розвитку. Оволодіти культурою розумової праці означає засвоїти те найкраще в організації розумової діяльності, що вироблено й переверіено досвідом» [3, с. 31].

Методологію проблеми виховання культури розумової праці розробляли свого часу вітчизняні і зарубіжні науковці – М. Боритко, В. Загваздинський, І. Лернер, В. Краєвський, Є. Пассов, Г. Гарднер (H. Gardner), Р. Стернберг (R. Sternberg) та ін. Загальні теоретичні аспекти виховання культури розумової праці знаходять своє відображення в різних підходах: акмеологічному (Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Реан та ін.), системно-діяльнісному (О. Асмолов, В. Беспалько, В. Кузовльов, В. Штофф та ін.), інтегрованому (В. Безрукова, М. Берулава та ін.), гносеологічному (С. Баранов, Л. Бузова, П. Підкасистий та ін.), особистісно-орієнтованому (І. Бех, В. Білоусова, Є. Бондаревська, О. Вишневський, О. Дубасенюк, О. Коберник, О. Савченко, Л. Петерсон, Г. Щедровицький).

Мета нашої статті – систематизувати основні психолого-педагогічні підходи до визначення поняття

«культура розумової праці» та описати зовнішні і внутрішні чинники, які сприяють розвиткові культури розумової праці учнів початкової школи.

Проаналізувавши значний масив досліджень у царині вікової та педагогічної психології, присвячених становленню й розвитку дитячого мислення, його форм і змісту, індивідуально-типологічним особливостям у певних вікових періодах: у ранньому дитинстві (С. Новосьолова), у дітей дошкільного віку (А. Венгер, М. Доналдсон, А. Запорожець та ін.), у підлітковому віці (Н. Лейтес, А. Маркова та ін.), доходимо висновку, що на особливу увагу заслуговує проблема розумового розвитку молодших школярів, оскільки саме в цьому періоді, на думку психологів, провідною для дитини виступає навчальна діяльність, закладаються основи наукових знань, інтенсивно формується інтелект.

Багатьма дослідниками молодший шкільний вік вважається сензитивним періодом в розумовому розвитку дитини, оскільки саме «... в цьому віці відбувається перебудова всієї системи стосунків дитини із дійсністю. Формування навчальної діяльності і мотивів учіння, оволодіння новими знаннями й уміннями, інтенсивний інтелектуальний розвиток, інтелектуалізація усіх психічних процесів» [14, с.111-122].

Розумовий розвиток дитини, вважає Н. Чупрікова, є або поодиноким випадком, або сферою процесів розвитку. Таким чином, в ньому мають діяти загальні універсальні закони розвитку [13, с.29]. Дослідниця зауважує, що розумовий розвиток детермінується ззовні і зсередини, тобто залежить від уже досягнутого рівня розвитку, від вікових та індивідуально-психологічних особливостей розвитку дитини. Саме тому в однакових умовах навчання в різних дітей спостерігається різний розвивальний ефект навчальної діяльності. Так само педагогічні умови, спрямовані на учня ззовні, мають різний ефект, оскільки кожна дитина по-своєму унікальна і кожна має власну, індивідуальну траєкторію розвитку.

Таким чином для того, аби забезпечити повноцінне засвоєння знань, необхідно враховувати психологічні особливості й закономірності цього процесу й озброїти учнів ефективними методами й прийомами самостійної навчальної роботи, створивши в них відповідну мотивацію, сформувавши вміння організовувати й контролювати власну освітню діяльність [12]. У тих випадках, коли вміння мислити, підкріплене відповідною мотивацією, виявляється доволі широко й стабільно, маємо підстави, на думку Н. Менчинської, «вважати це ознакою більш високого розумового розвитку» [8, с.67].

Варто відзначити, що показники розумового розвитку школярів по-різному визначаються дослідниками, які розробляють проблеми співвідношення навчання й розвитку. Свого часу Л. Виготський визначав поступ в розумовому розвитку через такий вид діяльності, як виконання учнями нових завдань спочатку за допомогою експериментатора, а потім самотужки; натомість С. Рубінштейн акцентував наявність переносу знань – здібний учень переносить знання на новий матеріал; на зростання темпу й легкості засвоєння навчального матеріалу, використання вже відомих мислительних прийомів школярем вказує С. Зейлігер-Рубінштейн; Д. Ельконін виокремлює розвиток прийомів запам'ятовування, уміння самостійно контролювати себе під час заучування матеріалу, оволодіння різними прийомами логічних суджень; Г. Костюк звертає увагу на вдосконалення пізнавальної діяльності, перехід до більш досконалих прийомів інтелектуальної діяльності і перенесення цих прийомів на новий матеріал; В. Давидов і Л. Пономарьов убачають поступ в розумовому розвитку через появу уміння діяти «про себе» («подумки»). Ця особливість мислительної діяльності прогресує з віком і ступенем навчання. Їй належить важлива роль у всіх видах розумової діяльності, при цьому виконання операцій «про себе» може здійснюватися в найрізноманітніших формах – за допомогою зорових образів, схем, абстрактних понять. Жодне попереднє планування трудової діяльності або алгоритму розв'язання певного завдання неможливо без таких дій «про себе», «подумки» [5; 10, с. 132]. Процеси передбачення, що мають величезне значення у всіх видах творчої діяльності, також опираються на спроможність до внутрішнього плану дій. Л. Занков указує на зсув у трьох сторонах внутрішньої діяльності: у спостереженні, мисленні й практичних діях. Показниками розвитку спостережливості є підвищення активності, різнобічності й планованості спостережень. Показниками зсувів у мисленні є поява більш складних мислительних операцій – перехід від альтернативного до різнобічного розгляду предмета, використання більшої кількості ознак під час узагальнення. Успішність, темп, спрямованість процесу навчання безпосередньо залежать від організації навчальної діяльності дитини, від тієї безпосередньої роботи, спрямованої на розуміння матеріалу, його осмислення, заучування, використання для розв'язування найрізноманітніших завдань. На цей процес чинять вплив як внутрішні, так і зовнішні фактори. До внутрішніх належать психологічні особливості людини, котрі впливають на індивідуальну специфіку й способи виконання діяльності, а також мотивація [7].

У сучасній психолого-педагогічній науці найбільш конкретно й повно представлені такі концепції розумового розвитку учнів, як: поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін та ін.), змістового узагальнення знань (В.Давидов, Д. Ельконін та ін.), розвивального навчання (Л. Занков, В. Давидов та ін.). Методологічну їх основу складають ідеї Л. Виготського та С. Рубінштейна про провідну роль навчання в розвиткові дитини. Становлення розумової сфери дитини відбувається в тісній взаємодії основних психічних процесів, мотиваційних і вольових якостей молодшого школяра [11; 12, с.29].

Розумовий розвиток молодшого школяра не є стихійним процесом, він потребує грамотного й виваженого керівництва з боку вчителя. Яким чином вибудувати форми, методи й прийоми такого управління розумовим розвитком дитини, щоб не нашкодити її психологічному й фізичному здоров'ю? Відповідь на це питання пропонуємо шукати в підходах, заснованих на розумінні необхідності формування культури розумової праці сучасної дитини.

Поняття розумової праці в педагогічній науці традиційно означає сприйняття, переробку, синтез, аналіз інформації за мобілізації ресурсів пам'яті й уваги. Проте напруження розумових сил, інтенсивна розумова праця знижують активність людини й призводять до патологічного функціонування уваги та пам'яті. Тому культура розумової праці може стати свого роду гарантом від різного виду негативних наслідків концентрації розумових зусиль [4]. Виховання й розвиток культури розумової праці стають основою розвитку культури особистості загалом. Основою її формування є пізнавальна діяльність учня, яка, своєю чергою, стимулює розвиток пізнавальних мотивів та інтересів, інтелектуальних здібностей, ціннісного ставлення до знань, оволодіння раціональними способами й прийомами сприйняття навчального матеріалу, самостійного використання отриманої інформації.

Порівняльний аналіз авторських концепцій діяльності, що побутують в сучасній психологічній науці, засвідчує, що вони різняться між собою не сутнісним змістом, а, швидше, структурою: тобто тією кількістю елементів, які використовуються для опису діяльності. Класичну тріаду «мета – засіб – результат», що становить собою загальну структуру діяльності, науковці, залежно від свого провідного завдання, доповнюють різними регуляторними й смисловими складовими, як-от: мотив – мета – засіб – соціальна ситуація – результат – оцінка (С. Рубінштейн); мета – завдання – матеріал – засіб – процедура – продукт (Г. Щедровицький); мотив-мета-програма, інформаційні основа-ухвалення рішення-формування потрібних якостей (В. Шадріков); потреба-мотив-об'єкт-мета-умови середовища-засоби-склад-контроль-оцінка-продукт (В. Мільман). Найбільше нам імпонує підхід В. Давидова, який запропонував модель навчальної діяльності, що складається з чотирьох компонентів: потреба – мотив – завдання – спосіб дії. Ми також вважаємо за доцільне застосувати схему процедурно-діяльнісного аналізу навчання О. Анісімова [1].

Слідування цій схемі дає можливість структурувати навчальну діяльність як з боку вчителя, так і з боку учня за допомогою педагога. Таким чином формування культури розумової праці учнів відбуватиметься через певні етапи, що виокремлюються завдяки добору стимулів інтелектуальної діяльності особистості: потреба в оволодінні культурою розумової праці – виникнення мотиву як образу навчальної роботи – формування мети як уявлення про навички, що ними варто оволодіти – звична дія як перша спроба оволодіння культурою розумової праці – осмислення утруднень в діяльності – самовизначення в навчальній ситуації – трансформація дії – перетворена повторна дія – зміни в собі через перетворення дії – самовиховання позитивного ставлення до культури розумової праці.

Але перш ніж вибудувати стратегію розвитку культури розумової праці молодшого школяра, варто проаналізувати ті компоненти, що входять у структуру цього психологічного феномена. Підходи російських, білоруських і деяких вітчизняних дослідників до визначення сутності й змістового наповнення поняття «культура розумової праці» дозволяють виокремити такі складові її структури, як *мотиваційний, когнітивний, емоційний і діяльнісний*. Натомість аналіз підходів зарубіжних дослідників описуваного явища спонукає до виокремлення таких компонентів, як *когнітивний, стратегічний, рефлексивний*. Приміром, шотландські педагоги Дж. Нісбет і Дж. Шаксмітон обґрунтували положення «стратегії наuczіння», згідно з якою учні повинні навчитися об'єктивно оцінювати власні успіхи, можливості, уміти аналізувати власні дії, сам процес наuczіння і його результати. Таким чином, «набування здатності навчатися» є однією з найважливіших основ оволодіння новим знанням [9]. Відомий британський психолог Дж. Флейвейл запропонував такий термін, як «метапізнання», тобто розуміння людиною своїх мислительних процесів. На його погляд, коли людина починає розуміти, що має труднощі в заучуванні чогось, вона вступає у метапізнання, намагаючись зрозуміти, чому виникли ці труднощі. Таке постійне самоспостереження й здатність використовувати надалі отримані висновки потрібні навіть на ранніх стадіях навчання, вже в початковій школі [15].

Подекуди це самоспостереження відбувається інтуїтивно, але школяр має бути спроможними перейти від інтуїтивно здійснюваної дії до свідомого сприйняття, віднайти джерело утруднень і намітити стратегію його усунення. Основні аспекти цієї стратегії можуть виглядати так: постановка питань (осмислення складових частин і дій) – планування (вибір тактики, розподіл завдань на складові компоненти) – спостереження за ходом діяльності (усі виконувані дії мають підпорядковуватися конкретній меті) – реєстрація (первинне оцінювання виконаної роботи і її результатів – перегляд (можливе перепланування й включення переглянутих цілей) – самоперевірка (кінцева оцінка результату самим перевіряючим).

Американський дослідник Дж. Кербі говорить про те, що корисно розділяти «стратегії наuczіння» на мікростратегії і макростратегії. Принагідно зауважимо, що пропонувані науковцем макростратегії входять до більш широкої сфери пізнання і дій, тісно пов'язаних із емоційними і мотиваційними факторами, а

мікростратегії поєднані з певними завданнями і здібностями [16]. Саме тому, ведучи мову про виховання культури розумової праці молодших школярів, ми маємо на увазі комплексний розвиток усіх універсальних навчальних дій, що входять у це поняття, дозволяють будувати мікро- і макростратегії пізнання, а також особистісні якості, ставлення до розумової діяльності, загальнонавчальні вміння й навички, раціональні прийоми й способи роботи.

У широкому значенні термін «універсальні навчальні дії» означає вміння навчатися, тобто здатність суб'єкта до саморозвитку й самовдосконалення шляхом свідомого й активного засвоєння нового соціального досвіду. У більш вузькому значенні цей термін можна визначити як сукупність способів діяльності учня (а також пов'язаних із ними навичок навчальної роботи), що забезпечують самостійне засвоєння нових знань, формування умінь і ціннісного ставлення до власного пізнання.

Спроможність школяра самостійно успішно засвоювати нові знання, формувати вміння і навички, компетентності, включно з умінням вчитися, забезпечується тим, що універсальні навчальні дії як дії узагальнювальні відкривають для дитини можливість широкої орієнтації як у різних предметних галузях, так і в побудові власної пізнавальної діяльності, що включає її цільову спрямованість, ціннісно-сміслові й операціональні характеристики. Таким чином, досягнення учнем уміння вчитися означає повноцінне освоєння учнем всіх компонентів освітньої діяльності, а саме: мотиви пізнання й учіння, навчальну мету, навчальні дії та операції (орієнтування, перетворення матеріалу, контроль і оцінка). Уміння вчитися – суттєвий фактор підвищення ефективності опанування учнями предметних знань, формування умінь, навичок, компетентностей, загальної картини світу.

Чимало освітян переконані в тому, що найкращі умови формування універсальних навчальних дій, уміння вчитися, а відтак і культури розумової праці молодших школярів створює розвивальне навчання.

Широке розповсюдження ідей розвивального навчання в практиці масової школи, особливо в останні роки, породило систему поглядів на освіту як на навчання, засноване на психологічних закономірностях. Розвивальне навчання звернене до особистості, але важливо визначити, яку роль відіграє особистість у процесі здобуття освіти – чи є вона засобом, чи є метою? У традиційних підходах до освітнього процесу особистість використовується в якості засобу для досягнення цілей, заданих ззовні. А розвиток особистісних функцій і механізмів здійснюється паралельно і мимовільно відповідно до їхньої затребуваності в соціальному житті. Скажімо, обравши за мету навчання досягнення певного рівня знань з якоїсь предметної галузі, учитель зонайперше перейматиметься якісними показниками навчальних досягнень учнів, менше його турбуватимуть сформованість чи відсутність таких особистісних якостей школярів, як, приміром, порядність чи працелюбність, або рівень інтелектуальних чи творчих здібностей, котрі потенційно можуть бути розвинені у ході навчання.

Натомість прихильники розвивального навчання потрактовують «механізми» особистісного існування людини – рефлексію, творчість, відповідальність, автономність тощо – як самоцілі освіти, досягненню яких у кінцевому підсумку підпорядковані змістові й процесуальні компоненти освітнього процесу [6, с.24].

У методології розвивального навчання і освіти, орієнтованої на розвиток, пріоритетним є «особистісне», а вже педагогічна дія – це непомітне вирощування суб'єктності в іншій людині, це залучення людини до смислів, а не тільки до знань. Відповідно дидактичними методами, якими послуговуються освітяни-прихильники розвивального навчання, будуть ті, котрі передусім спрямовані на розкриття потенційних інтересів і здібностей, на творчу самореалізацію учня. Особливості організації дидактичного матеріалу, так само і як освітнього процесу в контексті розвивального навчання, полягають у тому, що центр активності в навчальній діяльності зміщений з учителя на учня. Таким чином дидактичні методи і прийоми є не допоміжним, а основним засобом в розумовому й загальному розвитку дитячої особистості. Тому акцентуємо на тому, що важливо поєднувати зорові відчуття з моторними, – що виявляється необхідною умовою розумового розвитку молодшого школяра, у якого формується система око-рука, шліфуються корисні в освітньому процесі навички дрібної моторики. Недаремно свого часу геній педагогічної думки В. Сухомлинський сказав: «Розум дитини – на кінчиках її пальців».

Ми пропонуємо такі способи формування культури розумової праці молодшого школяра, які, відповідно до логіки розгортання процесу розвивального навчання, зумовлюють: формування умінь встановлювати взаємозв'язки між явищами, об'єктами реальної дійсності; виділяти ознаки або властивості об'єктів на основі порівняння й зіставлення його з іншими об'єктами дійсності; уміти вести спостереження; узагальнювати й класифікувати об'єкти за заданими параметрами, критеріями, аналізувати отримані дані, формулювати відповідні висновки.

Ефективність розвивального навчання і уроків, побудованих на його принципах в процесі формування культури розумової праці, у кінцевому підсумку визначається методиками проведення, а також формами організації навчальної діяльності учнів. У цьому аспекті особливої актуальності набирає питання вибору доцільних дидактичних прийомів, які в своїй сукупності моделюють урок, допомагають реалізації конкретних методів й принципів навчання. Саме це і буде предметом наших подальших наукових пошуків.

Література

1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С.Анисимов. – Москва, 1991.
2. Грищенко О. В. Классификация умственного труда / О.В.Грищенко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2015. – №1. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-umstvennogo-truda> (дата звернення: 27.10.2019)
3. Ерастов Н.П. Культура умственного труда. Беседы о рациональной организации познавательной деятельности / Н.П. Ерастов. – Ярославль: Верх.- Волж.кн.изд-во, 1973. – 192 с.
4. Зубра А.С. Культура умственного труда студента: пособие для студентов высших учебных заведений / А.С. Зубра. – Минск: Дикта, 2006. – 228 с.
5. Кулагина И.Ю. Младшие школьники / И.Ю. Кулагина. – Москва : Эксмо, 2009. – 176 с.
6. Лебедева В.П. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию / Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 24-26 с.
7. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів: навч. посіб. / В.І. Лозова. – Харків: «ОВС», 2000.– 164 с.
8. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 448 с.
9. Нисбетт Р. Что такое интеллект и как его развивать. Роль образования и традиций / Нисбетт Р // Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count. – М.: Альпина нон-фикшн, 2016. – 344 с.
10. Сачава К.Д. Формування культури розумової праці молодших підлітків / Сачава К.Д. // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 3. – P. 132-135.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
12. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации / Чуприкова Н. И.– М.: “Столетие”, 1997 – 480 с.
13. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение : психологические основы развивающего обучения / Н.И. Чуприкова. – Москва : Столетие, 1995. – 192 с.
14. Щербанова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников / Е.И. Щербанова //Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С.111-122.
15. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence / J.H.Flavell; ed. by L.B.Resnick. – Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976.- 238 p.
16. Kirby J.R. Cognitive Strategies and Educational Performance L.; N. Y. 1986 / J.R. Kirby. – 2006. [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://www.crie.org.nz/research/paper/> (дата звернення: 27.10.2019).

References

1. Anisimov O. S. Metodologicheskaya kultura pedagogicheskoy deyatel'nosti i myshleniya / O.S.Anisimov. – Moskva, 1991.
2. Grishenko O. V. Klassifikatsiya umstvennogo truda / O.V.Grishenko // Vestnik Taganrogs'kogo instituta imeni A.P. Chehova. – 2015. – №1. [Elektronniy resurs] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-umstvennogo-truda> (data zvernennya: 27.10.2019)
3. Erastov N.P. Kultura umstvennogo truda. Besedy o racionalnoj organizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti / N.P. Erastov. – Yaroslavl: Verh.- Volzh.kn.izd-vo, 1973. – 192 s.
4. Zubra A.S. Kultura umstvennogo truda studenta: posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij / A.S. Zubra. – Minsk: Dikta, 2006. – 228 s.
5. Kulagina I.Yu. Mladshie shkolniki / I.Yu. Kulagina. – Moskva : Eksmo, 2009. – 176 s.
6. Lebedeva V.P. Praktiko-orientirovannye podhoda k razvivayushemu obrazovaniyu / Lebedeva V.P., Orlov V.A., Panov V.I. // Pedagogika. – 1996. – № 5. – S. 24-26 s.
7. Lozova V.I. Tsilisnyi pidkhdid do formuvannia piznavalnoi aktyvnosti shkoliariv: navch. posib. / V.I. Lozova. – Kharkiv: «OVS», 2000.– 164 s.
8. Menchinskaya N.A. Problemy obucheniya, vospitaniya i psicheskogo razvitiya rebenka : izbrannye psihologicheskie trudy / N. A. Menchinskaya. – Moskva : Institut prakticheskoy psihologii ; Voronezh : MODEK, 1998. – 448 s.
9. Nisbett R. Chto takoe intellekt i kak ego razvivat. Rol obrazovaniya i traditsij / Nisbett R // Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count. – М.: Alpina non-fikshn, 2016. – 344 s.
10. Sachava K.D. Formuvannia kultury rozumovoi pratsi molodshykh pidlitkiv / Sachava K.D. // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 3. – R. 132-135.
11. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta: Paradoksy issledovaniya / M.A. Holodnaya. – SPb.: Piter, 2002. – 272 s.
12. Chuprikova N. I. Psihologiya umstvennogo razvitiya: Princip differenciacii / N.I.Chuprikova.– М.: “Stoletie”, 1997 – 480 s.
13. Chuprikova N.I. Umstvennoe razvitie i obuchenie : psihologicheskie osnovy razvivayushego obucheniya / N.I. Chuprikova. – Moskva : Stoletie, 1995. – 192 s.
14. Sheblanova E.I. Dinamika kognitivnyh i nekognitivnyh lichnostnyh pokazatelej odarennosti u mladshih shkolnikov / E.I. Sheblanova //Voprosy psihologii. – 1998. – №4. – S.111-122.
15. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence / J.H.Flavell; ed. by L.B.Resnick. – Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976.- 238 p.
16. Kirby J.R. Cognitive Strategies and Educational Performance L.; N. Y. 1986 / J.R. Kirby. – 2006. [Elektronnyi resurs] : Rezhym dostupu: <http://www.crie.org.nz/research/paper/> (data zvernennia: 27.10.2019).

УДК 378.36.043.2

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-29-33

СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

О. В. Акімова

orcid.org/0000-0001-6988-6258

М. В. Кондратова

orcid.org/0000-0002-4192-5144

У статті розкривається питання ставлення до праці як ціннісна складова формування студентської молоді. Зауважується, що ціннісна орієнтація особистості слугує якістю, яка визначає специфіку соціальної системи, її структурні одиниці. У статті потрактовується ціннісне ставлення до праці як невід'ємна частина особистості, здатної створювати матеріальні і духовні багатства, забезпечувати розвиток виробництва і суспільства, активно брати участь в пізнавальній і трудовій діяльності. Акцентується увага на тому, що ціннісне ставлення до праці є важливою складовою змісту виховання особистості. Ціннісне ставлення передбачає усвідомлення соціальної значущості праці, розвинену потребу в трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства та засобів їх розв'язання, готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації за умов ринкових відносин, сформованість працелюбності.

Ключові слова: ставлення до праці; виховання молоді; трудова активність; цінності; ціннісні орієнтації.

THE STUDENT YOUTH'S WORK ATTITUDE IN THE VALUE ORIENTATION SYSTEM: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

O. Akimova, M. Kondratova

The article makes clear the issue of work attitude as a value component of the student youth formation. It is noted that the individual's value orientation serves as a quality that determines the specifics of the social system, its structural units. Different classifications of values in the pedagogical discourse are known. Material and spiritual values in the most general approach to them, should be distinguished. The relevance of the study is due to the social need to shape the younger generation's work attitude as a kind of value. The article deals with the value attitude to work as an integral part of the individual, capable of creating material and spiritual wealth, ensuring the development of production and society, actively participating in cognitive and work activities. In general, the value of values for human life is first and foremost in the production and maintenance of social connections between people, facilitating their identification, facilitating the orientation of people in difficult life situations, creating an atmosphere of confidence in human relationships, etc. It is noted that the attitude to work as one of the fundamental values of any society is one of the dominant factors that influence the individual's professional self-determination. Choosing a profession, refining in it, the person imagines the very work related to a particular profession. Attitude to a particular job or work as a whole is thus an important factor in professional self-determination. Labor is the only way of humanity survival, so in any society the values systems that explain not just the need for labor, but its value and the highest meaning are created and formed. Emphasis is placed on the fact that value attitude to work is an important component of the content of personal education. Value attitude implies an awareness of the social importance of work, a developed need for labor activity, initiative, a propensity for entrepreneurship; economic laws and society problems understanding and their means of solving, readiness for creative activity, competitiveness and self-realization in the conditions of market relations, diligence formation.

Keywords: attitude to work; youth education; labor activity; values; value orientations.

У ситуації перебудови моральних і духовних цінностей в суспільстві особливо зростає роль праці в особистісному становленні студентської молоді. Реформування традиційних основ деяких професій передбачає подолання розриву в процесах трансляції та відтворення професійної культури, її ціннісного компонента. Протягом багатьох століть вітчизняних мислителів та педагогів хвилювало питання про роль і значення праці в житті людини, його місці в суспільному розвитку; формувалося ціннісне ставлення до праці, як важливої якості особистості, здатної «створювати матеріальні і духовні багатства, забезпечувати

розвиток виробництва і суспільства, активно брати участь в пізнавальній і трудовій діяльності» [7]. Підхід до праці як цінності науковці вважають одним з найважливіших умов існування і розвитку суспільства. Професійна й трудова діяльність в сучасних умовах різноманітна як за змістом, так й за складністю, в ній посилюється спеціалізація, інтелектуалізація й інші умови світової інтеграції праці. Ці явища, на думку науковців [7], покликані вирішувати проблеми оновлення виробництва, забезпечувати перехід на новітні технології, посилювати вплив науково-технічного прогресу на виробництва світового рівня.

Мета статті – розглянути особливості ставлення до праці у системі ціннісних орієнтацій студентської молоді у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі.

Проблема ціннісних орієнтацій постала на межі кількох наукових дисциплін: у філософсько-соціальних науках ці орієнтації співвідносяться з категоріями норм і цінностей, нормативно-ціннісних систем і соціальної дії; у конкретно-соціологічних дисциплінах – з категоріями мотивації та управління; в загальній і соціальній психології – з категоріями, що відображають механізм поведінки й регуляції діяльності людини [6]. У зарубіжній науці ціннісне ставлення до праці переважно розглядається як єдина ланка між суспільними цінностями й особистою світоглядною позицією індивіда. Відповідно до теорії соціальних систем Т. Парсонса, суспільний порядок залежить від існування загальних для всіх членів соціуму цінностей, що вважаються легітимними та обов'язковими, виступаючи як стандарт, за допомогою якого відбираються цілі дії. Зв'язок між соціальною системою і системою особистості здійснюється шляхом інтерналізації цінностей у процесі соціалізації. Ціннісна орієнтація особистості, таким чином, виступає якістю, яка об'єднує людей у систему та визначає специфіку соціальної системи й її структурні одиниці: діючу особистість, інших і культурні одиниці (символічні елементи культурних традицій, ідей, вірувань, ціннісних зразків) [8].

У сучасній зарубіжній науковій літературі [5, с. 4] ключовою для багатьох теоретичних та емпіричних досліджень цінностей є теорія Ф. Клакхона та Ф. Стродбека, розроблена з метою опису культурних патернів у людських динамічних системах. Згідно з їхнім визначенням, ціннісні орієнтації – це складні, певним чином згруповані принципи, що узгоджують різноманітні мотиви людської діяльності у процесі вирішення загальнолюдських проблем (зокрема, у таких сферах, як відносини між людиною і природою, ставлення до часу, стосунків, дії та розуміння людського ества). Ціннісні орієнтації особистості є складним утворенням, яке має багатокомпонентну структуру. Дослідники виокремлюють різні компоненти у структурі ціннісних орієнтацій, зокрема: емоційний, когнітивний, поведінковий (Л. Антілогова, В. Драченко) інтелектуальний, поведінковий, мотиваційний, оцінно-емоційний (А. Іващенко і Н. Фролова). У зарубіжній педагогіці визначені функції ціннісних орієнтацій, серед яких А. Бітуєва виокремлює сенсоутворюючу та регуляційну. Успішна реалізація регуляційної функції передбачає формування повноцінної мотиваційної структури, що містить актуальне переживання на відносно високому рівні значущості: 1) бажаного рівня життєдіяльності і відповідних позитивних уявлень; 2) небажаного рівня життєдіяльності та відповідних негативних уявлень; 3) діяльнісної готовності, включаючи активацію функціонального потенціалу і готовність до необхідних витрат (часових, функціональних, матеріальних) [3].

У зарубіжній педагогіці (Ф. Клакхон та Ф. Стродбек) [15, с. 375] аналізуються культурні ціннісні орієнтації, які ототожнюються з ціннісним ставленням. Виокремлюють певні кластери культурних ціннісних орієнтацій: 1) орієнтації, пов'язані з уявленнями про людську природу (йдеться про те, чи є людина за природою доброю або злою); 2) орієнтації, пов'язані з уявленнями про характер стосунків між людиною і природою (хто посідає верхню позицію); 3) орієнтації, пов'язані зі стосунками між людьми (індивідуальні, групові, родові); 4) орієнтації, пов'язані з уявленнями про особистість (розуміння існування в термінах «робити», «бути», «зростати»); 5) часові орієнтації (минуле, теперішнє або майбутнє). Деяко іншу класифікацію ціннісних орієнтацій пропонує Дж. Хофстеде, який виокремлює такі ціннісні орієнтації: 1) орієнтації, що визначають стосунки між людьми (індивідуалістична або колективістична орієнтація); 2) орієнтації, які пов'язані зі ставленням до життя, часу та бажаних осіб (орієнтація на короткотривалу і довготривалу перспективу); 3) фемінна чи маскулінна орієнтація. Щодо цієї проблеми в зарубіжній науці накопичено достатню кількість теоретичного матеріалу щодо ціннісних орієнтацій (М. Вугт, Дж. Каджицибасі, У. Кім, Г. Тріандіс, Дж. Хофстеде, С. Хьюї, С. Шварц, Т. Шуйт та ін.). Зокрема, аналізуючи соціальні ціннісні орієнтації під час досягнення певної мети у діяльності, американські дослідники Т. Шуйт і М. Вугт виокремлюють такі їх різновиди: просоціальна, індивідуалістична та конкурентна [12]. Просоціальна ціннісна орієнтація ґрунтується на прагненні порівняти свій результат з результатом іншого (мінімалізація різниці). Індивідуалістична ціннісна орієнтація полягає у прагненні досягнення найкращого результату діяльності лише для себе, що супроводжується повною байдужістю до результатів іншої людини (максимум для себе).

На думку О. Удич [14], аналіз сутності поняття «ціннісні орієнтації» засвідчив, що дослідники розуміють його як відношення, розглядають крізь структуру особистості, поняття «цінності»; деякі

дослідники пов'язують з цілями, перспективами, ідеалами, інші – з соціальними явищами. На підставі узагальнення розглянутих положень О. Удич [14] пропонує таке визначення: ціннісні орієнтації – важливий та динамічний компонент структури особистості, який зумовлює мотиваційно-регулятивну систему її життєдіяльності. Це визначення охоплює найважливіші аспекти цього складного, багатогранного феномена.

Поняття «ціннісні орієнтації» охоплює такі компоненти: 1. Когнітивний – загальні інтелектуальні здібності, вербальна креативність, здатність до рефлексії, прагнення до пізнання та саморозвитку, успішність професійного навчання. 2. Емоційно-оцінний – ставлення до себе, інших людей, розвиненість оціночного ставлення до явищ, вміння аналізувати й оцінювати їх, здатність до емоційно-образної інтерпретації явищ, постановки і прийняття творчих завдань, захопленість діяльністю. 3. Операційно-діяльнісний – вміння диференціювати цінності, готовність діяти відповідно до інтеріоризованих цінностей, відповідальність, цілеспрямованість дій з оволодіння структурними складовими діяльності. На нашу думку, саме для педагога ціннісні орієнтації – важливий компонент структури особистості, що є стратегічною метою його діяльності, скеровує мотиваційно-регулятивну систему поведінки та професійну діяльність, впливає на зміст і спрямованість його потреб, мотивів та інтересів. Цінності є невід'ємною складовою духовного життя людини, обґрунтовують ідеали і норми, єднають суспільство духовно. І, не дивлячись на багатовимірність аксіологічної проблематики, цінності завжди є людськими. Особливе місце, на думку науковців [11], серед цінностей займають *найвищі цінності*. Найвищі цінності: людське життя, право на вибір життєвого призначення, свобода [12].

У педагогічному дискурсі відомі різні класифікації цінностей, перш за все – це поділ на матеріальні й духовні цінності, підставою виділення яких є відповідно матеріальні і духовні потреби. Вони різняться також функціями: для матеріальних цінностей домінуючою є утилітарна функція, пов'язана з виробництвом речей, необхідних для розвитку людини; домінуючою функцією для духовних цінностей – є духовне відтворення і розвиток людини. Матеріальні цінності виступають засобами створення духовних цінностей, а духовні цінності – засобами виробництва матеріальних цінностей; як матеріальні, так і духовні цінності є визначальними детермінантами продуктивної самореалізації особистості. На основі цільового критерію й засобів реалізації [1] науковці виокремлюють термінальні або фінальні цінності (цінності-цілі) та інструментальні цінності (цінності-засоби). Цінності класифікують також в залежності від структури суспільства: вітальні цінності (життя, здоров'я, безпека, добробут), соціальні (статус, робота, сім'я, соціальна активність, професіоналізм, правопорядок, толерантність), політичні (громадянські свободи, гарантії соціальної справедливості), моральні (добро, любов, дружба, честь, вірність), естетичні (краса, ідеал, гармонія), когнітивні (істина, методи пізнання, практика). Ігнорування людиною зазначених позитивних цінностей визначає його життєву орієнтацію на негативні цінності (соціальна пасивність, ненависть, потворне). До загальнолюдських цінностей відносять: життя людини, його самореалізація, здоров'я, творчість; їх називають вищими тому, що вони є параметрами й орієнтирами людського буття. Ці цінності розуміються людьми по-різному, залежно від ставлення до таких цінностей як істина, добро, справедливість [1].

У західній педагогічній науці сучасні ціннісно-сміслові метаморфози вивчаються за допомогою як відповідних концептуальних моделей, так і всеосяжних емпіричних досліджень. У цьому сенсі загальновідомими є міжнародні проекти, що здійснюють вивчення ціннісної зміни в сучасному світі: всесвітні дослідження цінностей (WVS), європейські дослідження цінностей (EVS), європейське соціальне дослідження (ESS) [10, с. 172]. Шляхом синтезу різних визначень поняття «цінність» можна зробити висновок, що цінність – це спрямованість на певні ідеальні або матеріальні явища, що мають особливе значення для людини (у контексті формування особистості), професійної групи або суспільства в цілому з метою подальшого їх здійснення як життєвих орієнтирів. Значення цінностей для людського життя науковці вбачають, перш за все, у підтримці соціальних зв'язків між людьми, сприянні їхньої ідентифікації, орієнтуванні людей у складних ситуаціях, створенні атмосфери впевненості тощо. Важливим при цьому є використання психологічних механізмів виховання задля актуалізації пріоритетної ролі цінностей, бо виховання має ціннісні орієнтир за основу [2, с. 9].

Деякі дослідники, керуючись критеріями віднесеності категорії цінностей до сфери професійної діяльності, виділяють три групи цінностей, а саме: I – цінності, що реалізуються безпосередньо в професійній діяльності; II – ті, що зреалізуються за рахунок професійної діяльності, III – ті, котрі здійснюються поза професійної діяльності [4, с. 256]. Ціннісне ставлення до праці є важливою складовою змісту виховання особистості. Воно передбачає усвідомлення соціального значення праці, потребу в трудовій активності, ініціативності; знання економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, здатність до творчої діяльності та самореалізації [9, с. 10].

Ставлення до праці студентської молоді як однієї з основних цінностей особистості та суспільства є однією з домінант, які впливають на професійне самовизначення майбутніх фахівців. Обираючи професію,

вдосконалюючись в ній, майбутній фахівець бере за основу трудову діяльність, пов'язану з конкретною професією, тому можна сказати, що, професійно самовизначаючись, індивід вибирає той чи інший вид діяльності. Ставлення до конкретної праці або праці як такої [13], слугує важливим фактором професійного самовизначення. Праця є єдиним способом виживання людства, тому в будь-якому суспільстві створюються, формуються системи цінностей, що пояснюють не просто необхідність праці, а її цінність, вищий сенс.

Висновки. Таким чином, ціннісне ставлення до фахової праці або праці в цілому слугує важливим фактором професійного самовизначення. Ставлення студентської молоді до праці як однієї з основних цінностей суспільства вважається однією з домінант, котрі впливають на професійне самоствердження особистості. Освітнє середовище закладу освіти має сприяти розвитку ціннісного ставлення до праці у студентів – майбутніх фахівців. Перспективним вважаємо дослідження умов, котрі сприятимуть формуванню ціннісного ставлення до праці у майбутніх будівельників.

Література

1. Бакіров В. С. Соціологія цінностей сьогодні [Електронний ресурс] / Бакіров В. С., Ручка А. О. // Матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми розвитку соціологічної теорії: концептуалізація ціннісних змін у сучасному суспільстві». 2 листопада 2012 року (м. Київ). – Режим доступу: http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/newsfiles/9_sociology_conf_2012
2. Битугева А. В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций [Электронный ресурс] / А. В. Битугева // Credo New. – 2000. – № 3. Режим доступа : <http://credonew.ru/content/view/184/25/>
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Головаха Е. И. // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 256–269.
4. Драченко В. В. Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Драченко В. В. – К., 2008. – 24 с.
5. Дьяконов І. Зміст поняття «ціннісна орієнтація» / Дьяконов І. // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури. – 2004. – №43.
6. Лось Ю. А. Формирование отношения к труду как ценности у учащихся педучилищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лось Ю. А. – Армавир, 1998. – 235 с.
7. Парсонс Т. Система современных обществ / Парсонс Т. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 266 с.
8. Пашков О.Г. Праця як засіб виховання / Пашков О.Г. // Педагогіка. – 1992. – № 7–8. – С. 3–10.
9. Ручка А. Цінності та ціннісна зміна у сучасному суспільстві / Ручка Анатолій // Культурологічна думка. Щорічник наукових праць. – К.: Інститут культурології Національної академії мистецтв України, 2013. — №6. — С. 172-179.
10. Філософія. Матеріали «Аксіологія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://philosophvsm.jimdo.com/>
11. Федух І.С. Визначення змісту поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці [Електронний ресурс] / Федух І.С. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_3_25
12. Удалова Е. С. Ценность труда и трудовые ценности как фактор профессионального самоопределения личности [Электронный ресурс] / Удалова Е. С. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/.../tsennost-truda-i-trudovye-tsennosti-kak-faktor-professionaln>
13. Удич О. Ціннісні орієнтації: багатогранність наукових трактувань [Електронний ресурс] / Удич О. // Рідна школа. – 2014. – №11 (листопад). – Режим доступу: file:///D:/rsh_2014_11_7.pdf
14. Van Lange P. From games to giving: social value orientation predicts donations to noble causes / P. Van Lange, R. Bekkers, T. Schuyt // Basic and applied social psychology. – 2007. – № 29 (4). – P. 375–384.

References

1. Bakirov V. S. Sotsiologhiia tsinnostei sohodni [Elektronnyi resurs] / Bakirov V. S., Ruchka A. O. // Materialy IKh Vseukrainskoi naukovo-praktychna konferentsii «Problemy rozvytku sotsiologichnoi teorii: kontseptualizatsiia tsinnisnykh zmin u suchasnomu suspilstvi». 2 lystopada 2012 roku (m. Kyiv). – Rezhym dostupu: http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/newsfiles/9_sociology_conf_2012
2. Bitueva A. V. Osobennosti strukturnogo stroeniya cennostnyh orientacij [Elektronnyj resurs] / A. V. Bitueva // Credo New. – 2000. – № 3. Rezhim dostupa : <http://credonew.ru/content/view/184/25/>
3. Golovaha E. I. ZHiznennaya perspektiva i cennostnye orientacii lichnosti / Golovaha E. I. // Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov / Sost. L. V. Kulikov. – SPb. : Piter, 2000. – S. 256–269.
4. Drachenko V. V. Vykhovannia moralno-tsinnisnykh oriientatsii pidlitkiv zasobamy tvoriv svitovoi khudozhnoi kultury : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 «Teoriia i metodyka vykhovannia» / Drachenko V. V. – K., 2008. – 24 s.
5. Diakonov I. Zmist poniattia «tsinnisna oriientatsiia» / Diakonov I. // Multyversum. Filosofskiyi almanakh. – K.: Tsentr dukhovnoi kultury. – 2004. – #43.
6. Los' YU. A. Formirovanie otnosheniya k trudu kak cennosti u uchashchihsya peduchilishch : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Los' YU. A. – Armavir, 1998. – 235 s.
7. Parsons T. Sistema sovremennyh obshchestv / Parsons T. – M. : Aspekt Press, 1998. – 266 s.

8. Pashkov O.H. Pratsia yak zasib vykhovannia / Pashkov O.H. // Pedagogika. – 1992. – # 7–8. – S. 3–10.
9. Ruchka A. Tsinnosti ta tsinnisna zmina u suchasnomu suspilstvi / Ruchka Anatolii // Kulturolohichna dumka. Shchorichnyk naukovykh prats. – K.: Instytut kulturolohii Natsionalnoi akademii mystetstv Ukrainy, 2013. — #6. — S. 172–179.
10. Filosofiia. Materialy «Aksiolohiia» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://philosophvsm.jimdo.com/>
11. Fedukh I.S. Vyznachennia zmistu poniattia «tsinnisna oriiientatsiia» u suchasni psykhologo-pedahohichni nautsi [Elektronnyi resurs] / Fedukh I.S. // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. – 2011. – Vyp. 3. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_3_25
12. Udalova E. S. Cennost' truda i trudovye cennosti kak faktor professional'nogo samoopredeleniya lichnosti [Elektronnyi resurs] / Udalova E. S. – Rezhim dostupu: <https://cyberleninka.ru/.../tsennost-truda-i-trudovye-tsennosti-kak-faktor-professionaln>
13. Udych O. Tsinnisni oriiientatsii: bahatohrannist naukovykh traktuvan [Elektronnyi resurs] / Udych O. // Ridna shkola. – 2014. – #11 (lystopad). – Rezhym dostupu: file:///D:/rsh_2014_11_7.pdf
14. Van Lange P. From games to giving: social value orientation predicts donations to noble causes / P. Van Lange, R. Bekkers, T. Schuyt // Basic and applied social psychology. – 2007. – № 29 (4). – P. 375–384.

УДК 373.3.015.31:17.022.1

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-33-38

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ: ПРОВІДНІ ДОМІНАНТИ ПРОЦЕСУ

О. П. Поліщук

У статті охарактеризовано сутнісні ознаки низки провідних домінант формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної виховної роботи. Визначено ефективні наукові підходи щодо організації позакласної виховної роботи в закладах початкової освіти. Розглянуто авторську класифікацію принципів конструювання змісту позакласної виховної роботи щодо формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів. Виокремлено й схарактеризовано основні функції позакласної виховної роботи для формування досліджуваного феномена.

Ключові слова: молодші школярі, заклади початкової освіти, морально-ціннісні орієнтації, позакласна виховна робота, Нова українська школа, принципи, навчально-виховний процес.

FORMATION OF MORAL AND VALUE ORIENTATIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL WORK: LEADING DOMINANT OF THE PROCESS

O. Polishchuk

The article characterizes the essential features of a number of leading dominants of the formation of moral and value orientations of younger students in the process of extracurricular educational work. The first leading dominant is the use of personally oriented, value-motivational, competent, personally active and socially adaptive approaches in creating effective conditions for younger students to build with the help of teachers and independently personal trajectory of life-creation; the second leading dominant is the refusal, in the conditions of introduction of the New Ukrainian School, from the traditional view of moral development and becoming of younger students as a component only of their predominantly intellectual growth, to its educational aspect; the third leading dominant – is a set of requirements for the organization of extracurricular educational work, the purpose of which is to form the moral and value orientations of younger students; The fourth leading dominant is the actualization of the modern paradigm of education and upbringing of pupils in primary education institutions in the context of the New Ukrainian School. Effective scientific approaches to the organization of extracurricular educational work in primary education establishments have been determined. The author's classification of principles of constructing the content of extracurricular educational work on the formation of moral and value orientations of younger students is considered. The main functions of extracurricular educational work on formation of the phenomenon under study are distinguished and characterized: the first function – is to have a leading role of educational influence on the personality of the younger schoolboy in the course of carrying out educational, cognitive, search and research activity or specific socially meaningful social work; the second function – reveals the priority of extracurricular educational work in the effective formation of moral and value orientations of younger students; the third function – activates cooperation and co-creation in the system of relations “junior schoolboy – student collective – teacher” aimed at enhancing reflexive processes and creating situations of success.

Keywords: younger students, elementary education institutions, moral values, extracurricular educational work, New Ukrainian school, principles, educational process.

Аналіз сучасних теоретичних засад і практики виховної роботи закладів початкової освіти дає підстави стверджувати про побудову на гуманістичній (культурологічній) парадигмі Нової української школи цілісну за своїм змістом і теоретико-прикладними напрямками реалізації позакласну виховну роботу, що має ціннісно-орієнтоване спрямування на самоактуалізацію й самодетермінацію особистості молодшого школяра. Такий підхід в умовах реформування освітнього простору держави має забезпечити ефективне формування їхніх морально-ціннісних орієнтацій, основою яких є особистісні потреби, мотиви, бажанням, інтереси, переконання та вже сформовані ідеали.

Аналізуючи сутність культурологічної парадигми Нової української школи, ми дійшли висновку, що її основою, і навіть відзеркаленням у часі, є педагогічна спадщина В. Сухомлинського, який надавав важливого значення вихованню дитини не тільки на уроці, але й не менше в позаурочний час. Особливу увагу потрібно надавати створенню належних умов для залучення дітей до занять в різних гуртках, обов'язково спортивних секціях, шкільному хорі або оркестрі, практичній роботі на навчально-дослідних земельних ділянках, шкільному саду та безпосередньо в природі. Саме така діяльність учнів, на думку педагога, створювала найбільш ефективні умови для задоволення їхніх інтересів, освітніх запитів і бажань, надавала змогу реалізувати потенційні можливості, а головне укріплювала віру в свої сили [9].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблему виховання моральних цінностей молодших школярів в процесі позакласної виховної роботи досліджували багато вчених. Так, у низці наукових робіт відображено важливі аспекти означеної проблеми: загальнотеоретичні засади морального виховання молодших школярів у позакласній роботі викладені у працях Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського; психологічні аспекти морального виховання розкриті у працях Р. Павелківа, І. Беха, М. Боришевського, О. Киричука, Г. Костюка; сутність та структура моральних цінностей у сучасній вітчизняній системі виховання обґрунтовані в роботах Т. Аболіної, О. Вишневецького, Е. Корнієнко, О. Сухомлинської. Позашкільну освіту та позаурочну діяльність, як засобу формування всебічно розвиненої особистості, розглядали Г. Пустовіт та Т. Сущенко. Проблеми морального виховання молодших школярів у системі позакласної діяльності присвячене дослідження О. Матвієнко.

Мета статті – визначити та проаналізувати основні домінанти формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної виховної роботи.

Педагогічно орієнтована позакласна виховна робота з молодшими школярами за своєю сутністю й педагогічною спрямованістю є альтернативою їхнього неорганізованого дозвілля. Обґрунтування теоретичних засад сучасної практики виховної роботи в закладах початкової освіти дали нам змогу визначити ефективні наукові підходи щодо організації такої роботи та схарактеризувати їхні сутнісні ознаки. Саме поєднання цих підходів у процесі організації й системної реалізації в закладах початкової освіти, логічно вибудованої за своїм змістом позакласної виховної роботи, спрямованої на формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів, за нашим переконанням, є *першою провідною домінантою* щодо формування досліджуваного феномена. Серед таких підходів, що є характерними для організації освітньо-виховного процесу в закладах початкової освіти визначено: *особистісно орієнтований* підхід – сутність якого полягає у створенні ефективних гуманістично орієнтованих організаційно-педагогічних і психолого-педагогічних умов для побудови молодшим школярем як за допомоги вчителів, так і самостійно, індивідуально-особистісної траєкторії життєтворчості; *ціннісно-мотиваційний* підхід забезпечує формування в молодшого школяра системи загальнолюдських й індивідуально вивірених часом і життям суспільства морально-духовних цінностей та важливих позитивних мотивацій; *компетентнісний підхід* передбачав спроможність молодшого школяра усвідомити й засвоїти системні знання морально-ціннісного спрямування, на їхній основі сформувані чіткі уявлення про моральні норми і правила суспільства, виробити уміння й навички їхнього застосування у власних вчинках, поведінці й діяльності та оцінюванні наслідків чи здобутих результатів; *особистісно діяльнісний* підхід має на меті створення комфортних умов для практичної як індивідуальної, так і соціально-значущої морально орієнтованої діяльності, що є основою морального й духовного зростання молодшого школяра; *соціально адаптаційний* підхід у процесі формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів у межах позакласної виховної роботи забезпечує адаптацію дитини до викликів та загроз сучасного суспільства. Основою цих процесів є сформовані самооцінні судження щодо відповідності результатів власних учинків, поведінки й діяльності, моральних норм і правил суспільства, дієвості чи не ефективності у цих процесах, застосування сформованих індивідуальних морально-ціннісних орієнтацій як рушійних чинників морально-орієнтованої життєдіяльності індивіда.

Сьогодні в межах освітньо-виховної парадигми педагогічного супроводу дозвіллевої діяльності молодших школярів у процесі позакласної виховної роботи *ще однією провідною домінантою* стає досить помітна відмова від традиційного погляду на їхній розвиток, що переважно в закладах початкової освіти трактується як інтелектуальний, а лише потім – виховний. Тобто, надання додаткових освітніх послуг,

розвиток вузько спеціалізованих умінь і навичок, що мають забезпечити молодшому школяреві набуття лише нових знань, переважно без їхньої морально-духовної інтерпретації [3].

Наступною *провідною домінантою* нами визначено комплекс вимог щодо організації позакласної виховної роботи, метою якої є формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів. У такому контексті, спираючись на фундаментальні наукові праці Ю. Бабанського [1], І. Беха [2], С. Гончаренка [4], Г. Пустовіта [10], О. Савченко [7], О. Сухомлинської [8], ці вимоги ми розглядаємо як провідні принципи морального виховання молодших школярів на основі сформованих морально-ціннісних орієнтацій у процесі позакласної виховної роботи, ураховуючи специфіку її організації й здійснення, індивідуальні й вікові особливості молодших школярів, соціальні виклики й провідні положення освітньо-виховної парадигми Нової української школи.

Окремо ми актуалізували ще одну важливу сучасну парадигму освіти і виховання учнів у закладах початкової освіти – діяльнісну парадигму. Актуалізацію цієї парадигми в умовах Нової української школи розглядаємо як *четверту домінанту* щодо формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної виховної роботи. Діяльнісна парадигма, ураховуючи сутність принципів побудови сучасного державного стандарту початкової освіти, серед яких провідними є положення про: забезпечення рівного доступу до освіти; відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру; організація пізнавального процесу, яка приносить радість дитині, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини; широке використання в освітньому процесі дослідницької та проектної діяльності; плекання самостійності та незалежного мислення, розвиток самоповаги, самостійності та впевненості у собі; створення атмосфери довіри і взаємоповаги, забезпечує ефективні умови формування досліджуваного феномена у процесі практичних дій, визначенні напрямів власних, як індивідуальних, так і колективних, морально орієнтованих учинків, поведінки й діяльності в межах особисто орієнтованої виховної роботи [6].

Сучасні вимоги щодо формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів, ураховуючи насамперед теоретико-прикладні положення Концепції Нової української школи [6], ми розглядаємо як принципи побудови змісту виховання й відповідних йому форм і методів реалізації в межах позакласної виховної роботи закладів початкової освіти.

Тим самим, в умовах Нової української школи принципи організації і здійснення позакласної виховної роботи, спрямованої на формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів, визначаються нами *п'ятою домінантою* у цьому процесі. За результатами аналізу теоретичних основ досліджуваної проблеми й практики виховної роботи в закладах початкової освіти, нами було обґрунтовано власну класифікацію принципів виховання відповідно до специфіки реалізації її змісту в процесах формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів.

Провідне місце у визначенні теоретичних основ запропонованої класифікації належить принципам партнерства та принципам реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти в умовах Нової української школи [6], спрямованих на побудову випереджувального процесу їхнього виховання з екстраполяцією на процеси «...збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей» [6].

Отже, можемо передбачити, що визначені нами принципи виховання мають забезпечити умови орієнтації змісту позакласної виховної роботи на реальні можливості найближчого соціального оточення щодо формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів та їхньої готовності до ефективного розв'язання як самостійно, так і за допомогою вчителів, батьків і однолітків власних життєвих проблем. Доцільність обґрунтованої нами класифікації як традиційних, так і специфічних принципів, притаманних саме позакласній виховній роботі закладів початкової освіти, підтверджується основними положеннями Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні.

Відтак, аналіз зазначеного вище дає змогу ще раз підтвердити сформульовану нами думку про динамічну сутність принципів виховання, які не є сталими константами в теорії і практиці організації позакласної виховної роботи, результатом якої є формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів. А тому, відповідно до певних умов виховного середовища, що набувають змін, принципи виховання можуть уточнюватись та удосконалюватись. Саме останнє детермінувало процес обґрунтування теоретичних основ і визначення переліку провідних принципів конструювання змісту позакласної виховної роботи щодо формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів, як одного з важливих елементів педагогічно спрямованої їхньої дозвіллевої діяльності (див. табл. 1).

Таким чином, авторська класифікація принципів конструювання змісту позакласної виховної роботи щодо формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів передбачає їхню єдність і, разом з

тим дає змогу надати позакласній виховній роботі динамічності й, власне, індивідуальної й соціально значущої спрямованості діяльності кожного з учнів.

Таблиця 1

Класифікація принципів конструювання змісту позакласної виховної роботи щодо формування морально-ціннісних орієнтацій молодших

Традиційні принципи	Специфічні принципи
<i>Загальнопедагогічні принципи:</i> природовідповідність, культуровідповідності, дитиноцентризм	
добровільність й доступність	демократизація
науковість й системність	гуманізація
наступність й систематичність	самостійність та активність особистості
варіативність й інтеграція	життєва смислотворча самодіяльність
практична спрямованість	позитивна мотивація й наслідування
	технологізація

Отже, сутнісними характеристиками визначених нами як традиційних і специфічних принципів виховання є наступні:

- *принцип добровільності й доступності* – передбачає право самостійного вибору молодшим школярем різноманітних форм власної участі в позакласній виховній роботі, зокрема тематики навчально-пізнавальної, дослідницької, конструкторської, суспільно корисної, масової чи добродійної роботи в межах діяльності гуртків, секцій, загонів, клубів тощо;

- *принцип науковості й системності* – забезпечує конструювання змісту позакласної виховної роботи, спрямованої на засвоєння, удосконалення та систематизацію здобутих морально орієнтованих знань, як складових сформованої наукової картини світу, набутого духовно-морального досвіду, вироблених умінь і навичок їхнього застосування у практичній як індивідуальній, так і колективній соціально значущій діяльності;

- *принцип наступності й систематичності* – забезпечує єдність, поглиблення й конкретизацію вже здобутих у початковій школі морально орієнтованих знань, наступність і систематичність їхнього вдосконалення в різних формах позакласної виховної роботи, що базуються на раніше засвоєних знаннях, сформованих умінь і навичках;

- *принцип варіативності й інтеграції* – забезпечує можливість конструювання поліваріантних інтегрованих освітньо-виховних програм гуртків, секцій, клубів, факультативів, чим сприяє створенню умов для самостійного вибору молодшими школярами інтегрованого морально орієнтованого змісту, форм, методів і засобів їхньої навчально-пізнавальної, пошукової і дослідницької діяльності [5];

- *принцип практичної спрямованості* – є одним із провідних принципів організації позакласної виховної роботи, оскільки забезпечує умови ефективної реалізації учнями молодшого шкільного віку у власній практичній діяльності, поведінці чи вчинках, здобутих морально орієнтованих знань, на основі вироблених умінь і навичок, основою і рушійним механізмом яких є сформовані морально-ціннісні орієнтації.

Окрему групу принципів виховання молодших школярів у межах позакласної виховної роботи, спрямованої на формування їхніх морально ціннісних орієнтацій, виокремлених нами, складають специфічні принципи, а саме:

- *принцип демократизації* – забезпечує в межах позакласної виховної роботи умови для розвитку різноманітних форм взаємодії, співробітництва та партнерства всіх учасників освітньо-виховного процесу: учнів молодшого шкільного віку, їхніх батьків, вчителів та громади, членами якої вони є і розглядається нами як демократичний і гнучкий засіб їхнього залучення до ефективної морально орієнтованої суб'єкт – суб'єктної взаємодії у відкритій освітньо-виховній системі, що сприяє соціальній адаптації й загалом соціалізації зростаючої особистості, формуванні її морально-ціннісних орієнтацій, відповідних моральних норм і правил індивідуальної поведінки, учинків та діяльності;

- *принцип гуманізації* – забезпечує створення комфортних умов участі учнів молодшого шкільного віку в різних формах позакласної виховної роботи, що ґрунтуються на повазі до особистості, доброзичливості й позитивному ставленні, довіри у відносинах, діалогу через взаємодію й взаємоповагу всіх учасників освітньо-виховного процесу закладів початкової освіти;

- *принцип самостійності та соціальної активності особистості* є одним з провідних принципів виховання в умовах Нової української школи, що сприяє створенню комфортної для учнів початкових класів психолого-педагогічної атмосфери на занятті гуртка, секції чи клубу, під час здійснення ними навчально-пізнавальної, пошукової й дослідницької діяльності чи конкретної суспільно корисної праці, участі в масових заходах та добродійній діяльності в межах позакласної виховної роботи;

- *принцип життєвої смислотворчої самодіяльності* – є характерним для організації ефективної позакласної виховної роботи з учнями молодших класів, оскільки його застосування забезпечує на: пропедевтичному рівні (учні 1-2 класів) усвідомлення себе як особистості, завдяки поступовому виробленню умінь і навичок лише часткового самостійного прийняття рішень і розуміння власної відповідальності за них, як моральної категорії; на основному рівні (учні 3 класів, частково 4 класів) уже помітна позитивна динаміка у формуванні конкретних умінь і навичок самостійного прийняття рішень і розуміння власної відповідальності за них, як обов'язкової моральної категорії; на вищому рівні (частково учні 3 і переважно 4 класів) простежується розуміння себе як особистості, що вже може вибудувати прогностичну модель своїх учинків, поведінки й діяльності та корегувати їхні результати відповідно до сформованих морально-ціннісних орієнтацій;

- *принцип позитивної мотивації й наслідування* – один із провідних принципів залучення молодших школярів до позакласної виховної роботи у відповідно до їхніх інтересів й індивідуальних вікових можливостей. Застосування цього принципу забезпечує формування позитивних якостей особистості завдяки активізації як самостійно, так і за допомогою вчителя, процесів усвідомлення, систематизації й закріплення наявних мотивів позитивного сприйняття окремих форм і напрямів такої роботи, за умови наслідування доцільних морально орієнтованих учинків і поведінки педагога, батьків чи окремих дорослих, а також однолітків чи старших учнів;

- *принцип технологізації* – в умовах Нової української школи набуває особливої актуальності, саме у процесі організації й здійснення позакласної виховної роботи, урахуваючи розмаїття форм і методик організації як індивідуальних, так і колективних занять чи соціально значущих морально орієнтованих справ.

Аналіз зазначеного вище дав змогу виокремити й схарактеризувати основні функції позакласної виховної роботи щодо формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів у всій сукупності їхньої життєдіяльності як в умовах закладу початкової освіти, так і за його межами. Відтак, сутність *першої функції* полягає у випереджальній ролі виховного впливу на особистість молодшого школяра у процесі здійснення навчально-пізнавальної, пошукової й дослідницької діяльності чи конкретній соціально значущій суспільно корисній праці, участі в масових і добродійних заходах. У межах *другої функції* реалізується пріоритетне значення позакласної виховної роботи в ефективному формуванні морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів, оскільки створюються комфортні умови для логічного поєднання й взаємодії всіх морально орієнтованих змістових і динамічних складових такої роботи. *Третьою функцією* позакласної виховної роботи є активізація співробітництва й співтворчості в системі відносин “молодший школяр – учнівський колектив – учитель”, спрямованого на посилення рефлексивних процесів та створення ситуацій успіху. Відтак, *четверта функція* позакласної виховної роботи полягає у забезпеченні умов соціальної адаптації молодших школярів до моральних норм і правил суспільства, побудови власних учинків і поведінки, у змісті яких здійснюється передача й засвоєння морально орієнтованих знань і соціального досвіду, тим самим відбуваються процеси соціалізації особистості молодшого школяра до викликів і загроз сучасного суспільства.

Висновки. Отже, визначені й схарактеризовані нами провідні домінанти, принципи і функції організації й здійснення позакласної виховної роботи, метою якої є формування морально-ціннісних орієнтацій молодших школярів, забезпечують не лише їхню соціальну адаптацію до реалій життя, а й сприяють реалізації потенційних можливостей для ефективного входження в суспільне життя, завдяки інтеграції та диференціації освітньо-виховного впливу на дитину.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: обще дидактический аспект / Ю. К. Бабанский – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наукове видання / І. Д. Бех – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 5 – 15.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – Київ: Либідь, 1987. – 373 с.
5. Концепція позашкільної освіти // Інформаційний збірник Міносвіти України. – 1997. – № 7. – С. 22 – 32.
6. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – Київ: ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2017. – 206 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко – Київ: Абрис, 1997. – 416 с.
8. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24 – 28.
9. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – Т. 2. – Київ: Рад. шк., 1976. – С. 419–654.

10. Формування ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах : монографія А. Е. Бойко, А. В. Корнієнко, О. В. Литовченко, О. І. Любич, В. В. Мачуський, О. В. Просіна, Г. П. Пустовіт [та ін.]; за ред. В. В. Мачуського. – Київ: Видавництво “Сталь”, 2017. – 220 с.

References

1. Babanskij Ju. K. Optimizacija processa obuchenija: obshhedidakticheskij aspekt / Ju. K. Babanskij – М.: Pedagogika, 1977. – 254 s.
2. Beh I. D. Vyhovannja osobystosti: u 2 kn. Kn. 1: Osobystisno orijentovanyj pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady: Naukove vydannja / I. D. Beh – Kyi'v: Lybid', 2003. – 280 s.
3. Beh I. D. Pedagogika uspihu: vyhovni vtraty ta i'h podolannja / I. D. Beh // Pedagogika i psihologija. – 2004. – № 4. – S. 5 – 15.
4. Goncharenko S. U. Ukraїns'kyj pedagogichnyj slovnyk / S. U. Goncharenko – Kyi'v: Lybid', 1987. – 373 s.
5. Koncepcija pozashkil'noi' osvity // Informacijnyj zbirnyk Minosvity Ukraїny. – 1997. – № 7. – S. 22 – 32.
6. Nova ukrai'ns'ka shkola: poradnyk dlja vchytelja / Pid zag. red. Bibik N. M. – Kyi'v: TOV “Vydavnychyj dim “Plejady”, 2017. – 206 s.
7. Savchenko O. Ja. Dydaktyka pochatkovoї shkoly / O. Ja. Savchenko – Kyi'v: Abrys, 1997. – 416 s.
8. Suhomlyn's'ka O. V. Suchasni cinnosti u vyhovanni: problemy, perspektyvy / O. V. Suhomlyn's'ka // Shljah osvity. – 1996. – № 1. – S. 24 – 28.
9. Suhomlyn's'kyj V. O. Sto porad uchytelvi / V. O. Suhomlyn's'kyj // Vybrani tvory: u 5-ty t. – T. 2. – Kyi'v: Rad. shk., 1976. – S. 419–654.
10. Formuvannja cinnisnyh orijentyriv navchal'no-vyhovnogo procesu u pozashkil'nyh navchal'nyh zakladah : monografija A. E. Bojko, A. V. Kornijenko, O. V. Lytovchenko, O. I. Ljubych, V. V. Machus'kyj, O. V. Prosina, G. P. Pustovit [ta in.]; za red. V. V. Machus'kogo. – Kyi'v: Vydavnyctvo “Stal”, 2017. – 220 s.

УДК 37.013.73:101

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-38-44

УЧИТИСЯ БУТИ ВІЛЬНИМ: СУБ'ЄКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК МЕТА ОСВІТИ

М. Д. Прищак

В статті здійснено аналіз суб'єктності особистості як важливого компонента формування мети освіти (вищої освіти). Уточнено означення поняття «суб'єкт» та «суб'єктність особистості», виділено інтегральні системоутворювальні компоненти суб'єктності особистості: мотиваційність, суб'єктна взаємодія (комунікація) «Я – Інший», свобода та творчість. Визначено роль властивостей суб'єктності та суб'єктності загалом в самореалізації особистості, зокрема в процесі освітньо-професійної діяльності студента. На основі дослідження суб'єктних факторів розвитку особистості, ролі освіти в розвитку суб'єктності особистості та особистості загалом, доведено необхідність визначення «розвитку суб'єктності особистості» метою освіти (вищої освіти). Подано визначення мети освіти та вищої освіти.

Ключові слова: освіта, мета освіти, суб'єкт, суб'єктність особистості, мотивація, суб'єктна взаємодія, внутрішня свобода, самостійність, творчість, духовність, соціальна компетентність, професійна компетентність.

LEARNING TO BE FREE: THE SUBJECTIVITY OF PERSONALITY AS A PURPOSE OF EDUCATION

M. Pryshchak

The article analyzes the subjectivity of personality as an important component of the formation of the purpose of education (higher education). The definitions of the concept of “subject” and “personality’s subjectivity” have been clarified. Subjectivity is a complex, multidimensional, integral phenomenon. But the key methodological condition for the definition, analysis of the phenomenon of subjectivity, is freedom (inner freedom). Subjectivity of personality has been defined as an integral property, which is a motivational, integrative, regulatory, coordination center of the creativity and vital activity of personality. The integral system-forming components of personality’s subjectivity have been highlighted: motivation, subjective interaction (communication) “I am the Different”, freedom and creativity. The role of the properties of subjectivity and subjectivity in general in the self-realization of the personality, in particular, in the process of the student’s educational and professional activity has been determined. In the context of the educational process, subjectivity is the condition, the coordinational center of self-organization, by the personality of developmental, educational, professional and tutorial activities. Therefore, we can define subjectivity, along with spirituality, social competence and interaction as the ontological, axiological, teleological and methodological basis of education. Based on the study of the subjective factors of personality development and the role of education in the development of personality’s subjectivity and personality in general, the necessity of defining “the

development of personality's subjectivity" with the purpose of education (higher education) has been proved. The definition of the purpose of education (higher education) has been given: The purpose of education is the development of personality, the essence of which is subjectivity, spirituality and social competence as the basis (condition, criterion) for effective interaction in the world. The purpose of higher education is to develop a personality, the essence of which is subjectivity, spirituality, social and professional competence as the basis (condition, criterion) for effective interaction in the world.

Keywords: *education, purpose of education, subject, personality's subjectivity, motivation, subjective self-interaction, inner freedom, independence, creativity, spirituality, social competence, professional competence.*

Процес трансформації свідомості українського суспільства в період незалежності проходить дуже повільно та болісно. В українців, у своїй більшості, ще не сформувалась установка свободи як ключової цінності та мотивації. Відомі нам вислови «мовою не накормиш», «свободою не накормиш», це підтверджують. Пориви свободи під час «померанчевої революції» (2004), «революції гідності» (2014), перших років боротьби проти російської агресії виявились, у більшості, лише емоційними поривами, які дуже швидко були приглушені російськими ідеологемами, популізмом та українським «моя хата з краю». В залишку знову стали «вільна та активна меншість».

Тривалий час у політологів, соціальних психологів, педагогів домінувала установка, що успішно розвиватися Україні заважає світогляд «совковості» значної частини українців. Тому, в процесі зміни поколінь, буде змінюватись свідомість українців і Україна швидко почне швидко рухатися по шляху європейських цінностей та стандартів розвитку економіки та життя людей. 2019 рік показав, що, значною мірою, це поки ілюзія. Роки незалежності України не змогли вирішити питання розвитку, у переважній частині молоді, патріотизму, історичної свідомості, усвідомлення того як проходять процеси політичних, економічних та соціальних трансформацій суспільства, а саме головне – не актуалізували потреби свободи, самостійності, активності, критичного мислення, інноваційності (за винятком інноваційності в інформаційно-ком'ютерній сфері) та відповідальності.

У чому причина? Генетична пам'ять чи освіта. Настав час освіти визнати, що, здебільшого, це вже її проблеми. Тому, головне завдання для освіти, по-перше, дати відповідь на питання, чому освіта не змогла за роки незалежності України вплинути на розвиток та домінування в молоді якостей, які є рушієм як розвитку «зрілої особистості» так і трансформації суспільства та держави, а по-друге, визначити принципи, створити умови, які забезпечать розвиток в молоді якостей свободи, патріотизму, самостійності, активності, критичного мислення, мотивованості, інноваційності, а головне – відповідальності.

Завдання багатогранне та складне, але ключові відповіді, на нашу думку, ми можемо знайти в напрямі досліджень таких особистісних явищ та понять як «суб'єкт» та «суб'єктність». Тільки особистість як суб'єкт може стати умовою успішної трансформації суспільства та держави.

У контексті дослідження ролі суб'єктності в розвитку особистості, ролі освіти в розвитку суб'єктності особистості, смисловими та телеологічними можуть бути головні ідеї одноіменних праць відомого представника гуманістичної психології К. Роджерса «вчитися бути свободним» [23] та «свобода вчитися» [24], які дають нам відповідь на питання про 1) головну проблему сучасної освіти та 2) мету, шлях, механізми, критерії трансформації освіти.

Останнім часом проблемам «суб'єкта» та «суб'єктності», зокрема в сфері освіти, почали приділяти більшу, хоча і не достатню увагу.

Ми не ставимо перед собою завдання дослідження всіх аспектів явищ та понять «суб'єкт» та «суб'єктність», а спробуємо визначити певні ключові методологічні аспекти зв'язку явища та поняття суб'єктності особистості з сутністю освіти, яка визначається метою освіти. Мета освіти є головним методологічним принципом, який визначає систему освіти. Тому, досліджувати проблему суб'єктності в педагогічному аспекті потрібно саме з визначення її зв'язку з метою освіти. Це також дасть можливість реалізувати системний підхід як до розгляду питання розвитку суб'єктності особистості так і освіти.

Дослідження питання суб'єктності особистості в контексті визначення мети освіти (вищої освіти) є метою статті. Але, спочатку зупинемось на короткому аналізі явищ та понять «суб'єктність» та «суб'єкт».

У зарубіжній західній психології поняття суб'єктності, як правило, уживається в контексті досліджень проблематики автономії або самодетермінації особистості (А. Маслоу [15], Ф. Перлз [19], К. Роджерс [23; 24], Е. Фромм [29] та ін. У російській психології основою для вивчення явища та категорії суб'єктності стала концепція людини як суб'єкта, розроблена С. Рубінштейном [25]. Подальші дослідження феномену суб'єктності пов'язані з іменами К. Абульханової-Славської [1], А. Брушлинського [3; 4; 5], С. Кашлева [11], О. Осницького [18], В. Петровського [20] та ін. Українська наукова традиція дослідження суб'єктності особистості, яка сформувалася на основі психологічних ідей Г. Костюка [13] та С. Максименка [14], активно розвивається в дослідженнях О. Бондаренка [2], І. Гуляс [6], З. Карпенко [10], С. Кузікової [12], І. Нікітіної [16], Л. Новик [17], В. Татенка [26; 27; 28;], С. Шехавцової [30] та ін.

Дослідженню проблеми суб'єктності особистості в контексті мети освіти в педагогічній науці увага не приділяється. Наведемо деякі характерні для наукових досліджень означення суб'єктності особистості:

«вищий рівень цілісності (системності), активності особистості» [3, с. 9]; «конститутивна характеристика особистості» [20, с. 11], «формовий інтенціональний волюнтаризм психіки» [10, с. 159], «здатність людини бути суб'єктом» [25, с. 153], «здатність індивіда до самодетермінації, до керування власним життям» [6, с. 5] «форма самобуття людини» [26, с. 372], «джерело саморозвитку особистості» [6, с. 5] та ін. Узагальнення поглядів учених на поняття суб'єктності дає можливість визначити її як «інтегральну якість (властивість) суб'єкта».

Що стосується поняття «суб'єкт», то в сучасній психологічній та педагогічній науці суб'єкт визначається як «творець своєї історії, вершитель свого життєвого шляху» [5, с. 15], «форма соціальної і життєвої зрілості особистості – вища форма її розвитку» [6, с. 5], «носій суб'єктності» [12, с. 15], «центр психіки» [9], «центр координації всіх психічних процесів, станів і властивостей особистості» [4, с. 34], «суб'єктне ядро психіки» [27, с. 331], «сутнісне ядро психіки» [27 с. 333] та ін.

Суб'єктність є складним, багатоаспектним, інтегральним явищем. Але ключовою методологічною умовою означення, аналізу явища суб'єктності є свобода (внутрішня свобода). На думку К. Роджерса, «Людина довго відчувала себе в житті маріонеткою – керованою силами економіки, силами несвідомого, силами навколишнього середовища. Її уневільнювали особи, інституції, теорії психологічної науки. Але тепер вона впевнено проголошує нову декларацію незалежності» [24, с. 223]. Суть внутрішньої свободи полягає в тому, щоб навчитися бути вільним, навчитися сприймати себе вільним, досягнути своєї волі від інших людей, від держави, соціуму та інших чинників, усвідомити свою відповідальність за волю. А це означає знайти в собі сили, щоб змогли сказати: «Я все більше стаю архітектором самого себе. Я вільний у прийнятті рішень та здійсненні вибору. Я здатний... реалізувати свою унікальність, свій потенціал» [23, 39]. Тому, мету «навчитися бути вільним» К. Роджерс визначав «одним з суттєвих завдань освіти» [23, с. 49].

На основі дослідження підходів до визначення суб'єктності особистості можемо дати таке визначення суб'єктності: суб'єктність особистості – інтегральна властивість, яка є мотиваційним, інтеграційним, регулятивним, координаційним центром життєтворчості та життєдіяльності особистості.

Суб'єктність є цілісною, системною якістю. Системоутворювальними, на нашу думку, є такі інтегральні компоненти (властивості, форми актуалізації) суб'єктності:

- мотиваційність як внутрішній стан, джерело детермінації, енергії (волі) та критерій розвитку суб'єктності особистості;
- суб'єктна взаємодія (комунікація) «Я – Інший» як комунікативна свідомість «Я – Інший», внутрішній стан, «інтерсуб'єктність», діалог, середовище, механізм та критерій розвитку суб'єктності особистості;
- свобода особистості (результат рефлексії «свобода – відповідальність») як внутрішній стан, середовище, механізм та критерій розвитку суб'єктності особистості;
- творчість особистості як внутрішній стан, механізм та критерій розвитку суб'єктності особистості.

Інші якості (форми актуалізації) суб'єктності є складовими визначених інтегральних компонентів.

Розвиток вище визначених якостей суб'єктності та суб'єктності особистості загалом не відбувається з «чистої сторінки». Дитина народжується з генетичними інтенціями психологічних явищ суб'єктності: інтенції мотиваційності (потреб, мотивованості), суб'єктної взаємодії «Я – Інший» (узаємодії, активності, любові), свободи особистості (самостійності), творчості (активності, потреба пізнання, інноваційності). Їх «паростки» ми можемо побачити відразу як дитина починає пізнавати світ.

Особливий унесок у дослідження розвитку суб'єктності особистості здійснив відомий український психолог В. Татенко. Він зазначає, що проблема «авторства» в психічному розвитку не може вирішуватися без урахування соціальної природи людського індивіда, без значення для його розвитку взаємодії із соціальним середовищем, системою суспільних відносин та інститутів соціалізації. Але ці фактори не є детермінуючими в розвитку психіки, вони є фоном, умовою розвитку індивіда як суб'єкта психічної активності. Дитина від початку визнається суб'єктом власного психічного розвитку, детермінованого «зсередини», що вступає в активну, ініціативну взаємодію із соціальним середовищем із позиції актуального й потенційного рівнів свого розвитку. Окремій людині притаманні суб'єктні інтенції і потенції, без яких вона просто неспроможна стати людиною, навіть у найкращому соціокультурному оточенні й при застосуванні найефективніших методів соціалізуючого впливу [27 с. 341]. Суб'єктні інтенції – це онтопсихологічні утворення, які «несуть у собі «сутнісний код» онтогенетичних перетворень індивіда в напрямку досягнення ним суто людського буття в світі» [26, с. 251].

Ці генетичні інтенції суб'єктності з розвитком індивіда розвиваються, ускладнюються, набувають «певної закріпленості», стають «стійкішими» перед зовнішніми впливами – стають якостями (властивостями) особистості. Якості суб'єктності особистості як системні елементи характеризуються взаємодією, узаємовизначальністю, узаємодоповнювальністю, узаємозалежністю та формують відповідну систему, механізм розвитку суб'єктності особистості.

Завдання освіти (на основі створення відповідних умов розвитку, навчання, виховання) допомоги, щоб ці психогенетичні інтенції актуалізувалися в процесі розвитку особистості, щоб на їхній основі сформувалися відповідні особистісні психосоціальні властивості суб'єктності (можливо несвідомі установки), які є ключовою смисловою, телеологічною та інструментальною основою розвитку суб'єктності особистості як основи та умови її успішної самореалізації (самоактуалізації).

Ми не будемо заглиблюватися в дослідження проблеми онтогенезу суб'єктності особистості, це тема окремого дослідження. У контексті предмету нашого дослідження важливим є те, що ми визначили роль суб'єктності в розвитку особистості та роль освіти в розвитку суб'єктності особистості. Тому таким логічним є розгляд суб'єктності особистості в контексті мети освіти.

Визначимо спочатку сутнісні та змістовні аспекти формування мети освіти. Людина народжується, розвивається. Яким поняттям ми можемо визначити стан дитини в контексті зовнішнього по відношенню до неї світу? Це – «узаємодія». Чому дитина поступово вчиться. Узаємодіяти з навколишнім світом (оточенням). Буде коректніше використовувати поняття «взаємодіяти у світі», так як людина є частиною світу.

Батьки, одразу після народження дитини, ставлять перед собою мету [21, с. 11]: навчати та виховувати дитину, розвивати в неї відповідні компетентності, розвивати дитину як особистість. Для чого? Щоб дитина ефективно могла взаємодіяти у світі, а в результаті – зуміла себе в цьому світі реалізувати. При цьому, потрібно звернути увагу на те, що батьки думають не тільки про взаємодію в теперішньому часі, а головне, про те як дитина буде жити (взаємодіяти) в майбутньому. Батьки готують дитину до самостійного життя, до самостійної взаємодії у світі. І тут важливо зазначити, що батьки думають про такий важливий для людини вид взаємодії як професійна взаємодія. Ми можемо визначити формулу взаємодії людини у світі [21; 22]: «Я – Інший».

Узагальнюючи, можемо зазначити, що життя людини – це взаємодія. Кінцевою метою всього є взаємодія. Усе в світі зводиться до взаємодії. Важливим методологічним аспектом аналізу освітніх (педагогічних) явищ взаємодії є її зв'язок з визначенням мети освіти.

На основі вищепроведеного аналізу взаємодії можемо дати таке визначення мети освіти: розвиток особистості, сутністю якої є соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії людини у світі. Але чи може нас повною мірою задовільнити таке визначення мети освіти? Коли ми говоримо про взаємодію людини у світі ми використовуємо поняття: «відповідна взаємодія», «взаємодіяти певним чином», «ефективно взаємодіяти». Що ми маємо на увазі? Взаємодія людини у світі це об'єктивний процес, незалежний від наших цінностей та бажань. Тому, коли ми ведемо мову про взаємодію, ми першочергово говоримо про критерії взаємодії – компетентності. Компетентності з одного боку, самі по собі є критеріями «ефективної взаємодії у світі», але з іншого, вони, щоб бути «ефективними», самі потребують відповідних критеріїв. Адже в основі взаємодії на основі компетентностей лежить технологічний аспект (навіть, якщо це взаємодія в етичній сфері, сфері культури). Але для ефективної взаємодії в світі цього недостатньо. Що ж ще потрібно? Для того, щоб взаємодія була ефективною потрібен розвиток не тільки технологічного, але і ціннісного, духовного, морального, естетичного буття людини [21, с. 13 – 14].

Тому, розширимо визначення мети освіти: розвиток особистості, сутністю якої є духовність та соціальна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Що стосується мети вищої освіти. Ми виділяємо професійний компонент компетентності з соціальної компетентності, урахувавши його особливості, значущість та домінантність при аналізі професійної освіти (вищої професійної освіти). Тому, метою вищої освіти є розвиток особистості, сутністю якої є духовність, соціальна та професійна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Проаналізуємо далі деякі аспекти офіційних підходів до визначення мети освіти та вищої освіти у Законі України «Про освіту» (2017) [8]. Закон метою освіти визначає «всесторонній розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян...».

Якщо порівнювати визначення мети освіти в законі та наше визначення, то в законі відсутнє поняття духовності та розуміто, через використання складових та чинників розвитку духовності, формується мета розвитку духовності. А ключове питання мети – узаємодія (комунікація) в світі – узагалі не піднімається.

Увагу до питання взаємодії зустрічаємо у визначенні мети повної загальної середньої освіти: «усесторонній розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою...». Але чому це важливо тільки для повної загальної середньої освіти? Адже процес розвитку здатності «до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою» далеко не завершується у віковий період отримання повної загальної середньої освіти. Розвиток цих «здатностей» більшою мірою характерний для вікового етапу здобуття вищої освіти.

Закон України «Про освіту» метою вищої освіти визначає: «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань». Ми не можемо погодитися з таким визначенням мети вищої освіти. Адже воно відкидає нас до практики освіти періоду домінування класичної парадигми освіти, теорії та практики раціоналізму, технократизму, технологізму.

І найголовніше, життєвий період набуття людиною вищої освіти здебільшого збігається з віковим періодом самовизначення людини, системного формування світогляду та критичного мислення, періодом набуття зрілості (фізіологічної, статевої, інтелектуальної), періодом активного набуття особистісної зрілості. Це дуже важливий період в розвитку особистості, її духовності, соціальної компетентності. Тому «викидати» з мети вищої освіти питання розвитку особистості, «викидати» духовність, «викидати» соціальну компетентність та зводити все до формування професійної компетентності, навіть при використанні поняття «загальні компетентності», є неправильним.

Здається, ми зробили «ефективне» визначення мети освіти (вищої освіти). Але аналіз сутнісних та змістових наповнень означення мети освіти (особливо офіційних визначень) показує певну «незавершеність означення особистості», не вистачає важливої характеристики, що визначає її буттєвість – людськість як самість, а з іншого боку, не вистачає характеристики, яка визначає джерело саморозвитку, активності та взаємодії особистості, визначає «організаційний центр» та механізм саморозвитку особистості, які роблять людину саме такою, яка закладена в меті освіти. Якщо акцентувати увагу на студентському віці розвитку особистості, те яким повинен бути механізм успішності самовизначення, професіоналізації студента, розвитку особистісної зрілості, а в кінцевому плані самореалізації (самоактуалізації) особистості? Психологія та педагогіка такою умовою, джерелом, психологічним механізмом, а в кінцевою плані критерієм, визначає – суб'єктність особистості, основою якої є свобода.

Особистість, на думку Т. Татенка, є творцем власної психіки і як творець проявів психічної активності, відповідальний за результати своїх творінь. Учений наполягає на необхідності відстояти «людську самість; право на ініціативу в здійсненні життєдіяльності, власної особистості та індивідуальності...» [28].

Саме суб'єктність є характеристикою особистості, яка актуалізує такі її якості: мотивованість, цілепокладання, самовизначення, потреба в самоактуалізації, внутрішня свобода, самодетермінованість, автономність, самостійність, самореалізація, самосвідомість, наявність комунікативної свідомості «Я – Інший», потреба та вміння суб'єктної взаємодії (комунікації), любов, співробітництво, активність, потреба в пізнанні, рефлексія, критичне мислення, інноваційність, творчість та ін.

Тому метою освіти є не тільки розвиток особистості, а розвиток суб'єктності особистості, яка «розвинувши», «залучивши», «активувавши» духовність та соціальну компетентність особистості, ставши їх організаційною основою та суб'єктом центром, актуалізує ефективну взаємодію особистості у світі. У контексті освітнього процесу, суб'єктність є умовою, координаційним центром самоорганізації особистістю розвивальної, навчально-професійної та виховної діяльності. Тому суб'єктність ми можемо визначити, на одному рівні з духовністю, соціальною компетентністю та взаємодією онтологічною, аксіологічною, телеологічною та методологічною основою освіти.

Що стосується місця суб'єктності в офіційних визначеннях мети освіти, то в Законі України «Про освіту» у визначенні мети освіти вводиться термін «самореалізація компетентностей» як результат розвитку особистості. Питання суб'єктності особистості частково порушується при визначенні мети повної загальної середньої освіти – «усебічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка... має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності».

Поява в меті загальної середньої освіти компонентів, які відносяться до сфери суб'єктності є позитивним кроком, але не можна погодитися з тим, що результатом повної середньої освіти є особистість, яка «має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності». Це нереально. Як ми вже це питання розглядали в контексті аналізу духовності, життєвий період набуття людиною вищої освіти здебільшого збігається з віковим періодом самовизначення людини, системного формування світогляду та критичного мислення, періодом набуття зрілості (фізіологічної, статевої, інтелектуальної), періодом активного набуття особистісної зрілості. Людина без цих характеристик не може повноцінно «прагнути» та «бути готовою» до актуалізації якостей, які визначені в меті загальної середньої освіти. У віковий період повної середньої освіти вище визначенні «прагнення» та «готовності», можуть тільки «суттєво розвинутися». Як результ, вони можуть поставати тільки у віковий період здобуття вищої освіти. Але у Законі України «Про вищу освіту» (2014) [7] питанню розвитку суб'єктності особистості приділяється недостатня увага.

На основі вище проведеного аналізу, дамо таке визначення мети освіти та вищої освіти: Метою освіти є розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність та соціальна компетентність як основа

(умова, критерій) ефективної взаємодії у світі. Метою вищої освіти є розвиток особистості, сутністю якої є суб'єктність, духовність, соціальна та професійна компетентність як основа (умова, критерій) ефективної взаємодії у світі.

Підсумовуючи результати нашого дослідження, зазначимо, що аналіз розвитку сучасного стану українського суспільства та держави засвідчує недостатній рівень розвитку суб'єктності особистості українців, яка, в своїй основі, визначається потребою «внутрішньої свободи» та її актуалізацією в різних сферах свого буття. Тільки особистість як суб'єкт може стати умовою успішної трансформації суспільства, держави. Успіх на шляху входження України в європейський цивілізаційний (економічний, культурний, освітній) простір значною мірою залежить від рівня розвитку суб'єктності українців.

Дослідження суб'єктних факторів розвитку особистості та ролі освіти в розвитку суб'єктності особистості та особистості загалом, підтверджує необхідність визначення «розвитку суб'єктності особистості» метою освіти.

Адже саме суб'єктність як мотиваційний, інтеграційний, регулятивний, координаційний центр життєтворчості та життєдіяльності особистості, актуалізує ефективну взаємодію особистості у світі. У контексті освітнього процесу, суб'єктність є умовою, координаційним центром самоорганізації особистості розвивальної, навчально-професійної та виховної діяльності. Тому суб'єктність ми можемо визначити, поряд з духовністю, соціальною компетентністю та взаємодією онтологічною, аксіологічною, методологічною основою освіти – визначити метою освіти.

Акцент на розвитку суб'єктності особистості як меті освіти стане потужним поштовхом розвитку особистості як суб'єкта життєтворчості та життєдіяльності, створить умови, які забезпечать розвиток у молоді якостей свободи, патріотизму, самостійності, комунікативної свідомості «Я – Інший», критичного мислення, мотивованості, інноваційності, активності, творчості, а головне – відповідальності.

Література

1. Альбуханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / Альбуханова-Славская К. А. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
2. Бондаренко О.Ф. Суб'єктність як етичний вимір : у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії / Бондаренко О. Ф. // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії : збірка статей. – К. : Либідь, 2006. – С. 52 – 59.
3. Брушлинский А. В. О критериях субъекта / Брушлинский А. В. // Психология индивидуального и группового субъекта. – М. : ПЕР СЕ, 2002. – С. 9 – 33.
4. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / Брушлинский А.В.– М.: Ин-т психологии РАО, 1994. – 109 с.
5. Брушлинский А. В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологи Тверского государственного университета 19 октября 2001 года) / Брушлинский А. В. // Психологический журн. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 15 – 17.
6. Гуляс І. А. Особистість як інтегральний суб'єкт аксіопсихіки / Гуляс І. А. // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 4 – 8.
7. Закон України «Про Вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Зеньковский В. В. Проблема психической причинности / Зеньковский В. В. – К: Тип. Императ. Универс. Св. Владимира, 1914 – 435 с.
10. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект / Карпенко З. С. // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії : збірка статей. – К. : Либідь, 2006. – С. 157 – 175.
11. Кашлев С. С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога / С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев, Н. И. Соколова // Вестник Международной академии наук. – 2011. – С. 20 – 25.
12. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Костюк Г. С. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
13. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / Кузікова С. Б. – Суми : МакДен, 2011. – 412 с.
14. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002.
15. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. – СПб : Евразия, 2001. – 478 с.
16. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молоді людини в період повноліття: монографія / Нікітіна І. В. – К. : КНТ, 2008. – 192 с.
17. Новик Л. М. Суб'єктність як складова розвитку особистості людини / Л. М. Новик // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Главник, 2008. – Т. X. – Вип. 4. – С. 103 – 109.
18. Осницький А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницький // Вопр. психологии. – 1996. – №1. – С. 5 – 19.
19. Перлз Ф. Внутри та вне помойного ведра. Практикум по гештальтпсихологии / Перлз Ф. – СПб : Петербург-XXI век. – М. : Академия, 1997. – 447 с.
20. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учебное пособие / Петровский В. А. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
21. Прищак М. Д. Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі: курс лекцій / М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська. – Вінниця : ВНТУ, 2019. – 150 с.

22. Прищак М. Д. Теоретико-методологічні основи педагогічної комунікації / Прищак М. Д. // Вісник "ВП". – 2010. – № 6. – С. 114 – 118.
23. Роджерс К. Вчитися бути вільним / Роджерс К. // Гуманістична психологія: Антологія: навч. посібник: У 3-х т. – К.: Пульсари, 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С. 37 – 59.
24. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
25. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.
26. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / Татенко В. А. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
27. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / Татенко В. О. // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії: збірка статей. – К.: Либідь, 2006. – С. 316 – 357.
28. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / Татенко В. А. // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23 – 35.
29. Фромм Э. Бегство от свободы / Фромм Э. – М.: Прогресс, 1995. – 253 с.
30. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика / Шехавцова С.О. – Полтава, 2016. – 414 с.

References

1. Albukhanova-Slavskaja K. A. O sub'ekte psichicheskoi deiatelnosti / Albukhanova-Slavskaja K. A. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. Bondarenko O.F. Subiektnist yak etychnyi vymir: u poshukakh vitchyznianoj tradytsii v psykhoterapii / Bondarenko O. F. // Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofsko-psykholohichni studii: zbirka statei. – К.: Lybid, 2006. – С. 52 – 59.
3. Brushlinskij A. V. O kriteriyah subekta / Brushlinskij A. V. // Psihologiya individualnogo i gruppovogo subekta. – М.: PER SE, 2002. – С. 9 – 33.
4. Brushlinskij A. V. Problemy psihologii subkta / Brushlinskij A.V. – М.: In-t psihologii RAO, 1994. – 109 с.
5. Brushlinskij A. V. Psihologiya subekta (lekciya, pročitannaya studentam, aspirantam i prepodavatelyam fakulteta psihologi Tverskogo gosudarstvennogo universiteta 19 oktyabrya 2001 goda) / Brushlinskij A. V. // Psihologicheskij zhurn. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 15 – 17.
6. Hulas I. A. Osobystist yak intehralnyi subiekt aksiopsykhiky / Hulas I. A. // Nauka i osvita. – 2010. – # 2. – С. 4 – 8.
7. Zakon Ukrainy «Pro Vyshchu osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Zenkovskij V. V. Problema psichicheskoy prichinnosti / Zenkovskij V.V. – К.: Tip. Imperat. Univers. Sv. Vladimira, 1914. – 435 с.
10. Karpenko Z. S. Kartohrafiia intehralnoi subiektnosti: post-postmodernistskyi proekt / Karpenko Z. S. // Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofsko-psykholohichni studii: zbirka statei. – К.: Lybid, 2006. – С. 157 – 175.
11. Kashlev S. S. Subektnost kak professionalnaya kompetentnost pedagoga / S. S. Kashlev, S. N. Glazachev, N. I. Sokolova // Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk. – 2011. – С. 20 – 25.
12. Kostyuk G. S. Izbrannye psichologicheskie trudy / Kostyuk G. S. – М.: Pedagogika, 1988. – 304 с.
13. Kuzikova S. B. Psykholohichni osnovy stanovlennia subiekta samorozvytku v yunatskomu vitsi: monohrafiia / Kuzikova S. B. – Sumy: MakDen, 2011. – 412 с.
14. Maksymenko S.D. Rozvytok psykhiky v ontogenezi: v 2 t. / S. D. Maksymenko. – К.: Forum, 2002.
15. Maslou A. Motivaciya i lichnost / Maslou A. – SPb.: Evraziya, 2001. – 478 с.
16. Nikitina I. V. Subiektne samovyznachennia molodoi liudyny v period povnolittia: monohrafiia / Nikitina I. V. – К.: KNT, 2008. – 192 с.
17. Novyk L. M. Subiektnist yak skladova rozvytku osobystosti liudyny / L. M. Novyk // Aktualni problemy psykhologii: zb. nauk. prats In-tu psykhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. – К.: Hlavnuk, 2008. – Т. Kh. – Vyp. 4. – С. 103 – 109.
18. Osnickij A. K. Problemy issledovaniya subektnoj aktivnosti / A. K. Osnickij // Vopr. psihologii. – 1996. – №1. – С. 5 – 19.
19. Perlz F. Vnutri ta vne pomojnogo vedra. Praktikum po geshtaltpsihologii / Perlz F. – SPb.: Peterburg-HHI vek. – М.: Akademiya, 1997. – 447 с.
20. Petrovskij V. A. Lichnost v psihologii: paradigma subektnosti: uchebnoe posobie / Petrovskij V. A. – Rostov n/D: Feniks, 1996. – 512 с.
21. Pryshchak M. D. Pedagogika, psykhologhiia ta metodyka vykladannia u vyshchii shkoli: kurs leksii / M. D. Pryshchak, O. B. Zaliubivska. – Vinnytsia: VNTU, 2019. – 150 с.
22. Pryshchak M. D. Teoretyko-metodolohichni osnovy pedagogichnoi komunikatsii / Pryshchak M. D. // Visnyk "VPI". – 2010. – # 6. – С. 114 – 118.
23. Rodzhers K. Vchytysia buty vilnym / Rodzhers K. // Humanistychna psykhologhiia: Antolohiia: navch. posibnyk: U 3-kh t. – К.: Pulsary, 2001. Том 1: Humanistychni pidkhody v zakhidnii psykhologii KhKh st. – С. 37 – 59.
24. Rodzhers K. Svoboda uchitsya / K. Rodzhers, D. Frejberg. – М.: Smysl, 2002. – 527 с.
25. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshej psihologii / Rubinshtejn S. L. – SPb.: Piter, 1998. – 688 с.
26. Tatenko V. A. Psihologiya v subktnom izmerenii / Tatenko V. A. – К.: Vidavnichij centr «Prosvita», 1996. – 404 с.
27. Tatenko V. O. Subiektno-vchynkova paradyhma v suchasnii psykhologii / Tatenko V. O. // Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofsko-psykholohichni studii: zbirka statei. – К.: Lybid, 2006. – С. 316 – 357.
28. Tatenko V. A. Subekt psichicheskoy aktivnosti: poisk novoj paradigmy / Tatenko V. A. // Psihologicheskij zhurnal. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23 – 35.
29. Fromm E. Begstvo ot svobody / Fromm E. – М.: Progress, 1995. – 253 с.
30. Shekhavtsova S. O. Subiektnist u pedagogichnomu aspekti: teoriia i praktyka / Shekhavtsova S. O. – Poltava, 2016. – 414 с.

УДК: 378.147:796.012.656

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-45-49

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАРОДНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

О. М. Гомонюк, В. Л. Хіміч

У статті визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, майбутні вчителі, фізична культура, професійна діяльність, народне хореографічне мистецтво, міждисциплінарна інтеграція.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO USE MEANS OF FOLK CHOREOGRAPHIC ART

O. Gomonuk, V. Khimich

New paradigm of education of Ukraine is oriented on person's development and needs, changes in social sphere and education. This defines necessity to change the structure and content of training of future specialists. Key role in the process of education modernization is played by qualified, trained teachers. That is why there is a need in a competent teacher of physical culture who is able to act efficiently, be mobile, creative, and can use means of folk choreographic art in professional activity.

The state has set the task for higher educational establishments to provide qualified training of staff that would be competitive on present-day labor market, able to use knowledge and skills in specific situations, think creatively, and independently make right decisions. One of the key features of quality training of future teachers of physical culture is ability to use folk choreographic art in professional activity. Analysis of psychological and pedagogical references showed that the issue of preparedness of future teachers of physical culture for professional activity is still urgent. Training of future teachers of physical culture to use means of folk choreographic art in professional activity is a complex and long process. That is why it calls for definition and realization of specific conditions that envisage engagement of students in studying national heritage of Ukraine, folk dance elements. In the context of the research, the specifics of pedagogical conditions of training of future teachers of physical culture to use means of folk choreographic art in professional activity lies in special creation of pedagogical conditions that contain a system of pedagogical means and improve the process of students' training. An important pedagogical condition of training of future teachers of physical culture has been distinguished; interdisciplinary integration of the content of humanities and vocational subjects has been defined. Pedagogical conditions of training of future teachers of physical culture to use means of folk choreographic art in professional activity have been defined in the article.

Keywords: pedagogical conditions, future teachers, physical culture, professional activity, folk choreographic art, interdisciplinary integration.

Нова парадигма освіти України зорієнтована на розвиток і потреби особистості людини, що викликає необхідність зміни структури та змісту підготовки майбутнього фахівця. Ключова роль у процесі модернізації освіти належить кваліфікованим, підготовленим згідно вимог сьогодення педагогам. Тому постала потреба в компетентному вчителю фізичної культури, який здатний ефективно діяти, бути мобільним, творчим та використовувати засоби народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дослідженням питань підготовки висококваліфікованих кадрів займаються такі науковці, як: В. Андрущенко, А. Бондар, Л. Бусва, Н. Винник, Р. Гуревич, С. Гончаренко, В. Кремень, В. Кудін та ін. Професійну підготовку фахівців в умовах реалізації компетентно-орієнтованої освітньої парадигми розкривають у своїх дослідженнях Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, В. Шахов та ін. Значну увагу підготовці до танцювальної діяльності вчителя приділяли такі вчені: М. Батіщева, Д. Бермудес, Н. Войнаровська, І. Кушнірчук, С. Паршук, І. Степанова та ін. Використання національної спадщини у підготовці майбутніх учителів фізичної культури досліджували О. Алексєєв, Л. Гальченко, О. Таранцева, С. Легка, О. Притула та ін.

Метою статті є визначення й обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності.

Для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності доцільно уточнити зміст поняття «умова». Словник української мови дає декілька визначень цьому поняттю, зокрема: це взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір; за цих умов (за цієї умови) – при наявності певних сприятливих обставин, чинників; після здійснення чогось [13].

Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття «умова» визначає таким чином: взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь, угода, договір; вимога, пропозиція, що висувуються однією зі сторін, які домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору; взаємні зобов'язання сторін, що домовляються, запропоновані для укладання, дотримання угоди; необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого не будь або сприяє чомусь; сукупність даних положення, що лежить в основі чого-небудь [3, с. 1506].

У «Філософському словнику» умова розглядається як чинник (лат. factor – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу [15].

Тлумачний словник за редакцією С. Ожегова дефініцію «умова» трактує як «необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [9].

У психології поняттям «умова» позначено сукупність явищ зовнішнього чи внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища, котре опосередковується активністю особистості, групою людей [7]. Ми погоджуємося з М. Савельєвим, який зазначає, що у філософському та лексичному трактуванні умова розглядається як деякі зовнішні й внутрішні обставини, які забезпечують, пролонгують, сприяють виникненню, протіканню певного явища. Усереднене тлумачення досліджуваного поняття досить гармонійно інтегрується до процесу професійної підготовки майбутнього учителя, оскільки існування низки умов може призвести до якісних змін у цьому процесі. Тобто умови, які забезпечують функціонування певних педагогічних процесів, обґрунтовано можна назвати педагогічними умовами [12, с. 94].

Термін «педагогічні умови» представлений у науковій літературі різними трактуваннями й має деякі відмінності від терміну «умова». Так Словник-довідник з професійної педагогіки за редакції А. Семенова та В. Стасюка «педагогічні умови» трактує як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, груп людей [14, с. 243].

Науковець І. Мельничук зазначає, що від педагогічних умов організації навчально-виховного середовища, вибору спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є умовами, які організуються викладачем, у яких відбувається діяльність викладача і студента та реалізуються заплановані завдання, залежить результат педагогічного процесу у вищій школі [8, с. 295]. Дослідниця Т. Алексінцева трактує педагогічні умови як сукупність факторів, спрямованих на створення оптимального середовища для реалізації педагогічних завдань. Під педагогічними умовами, необхідними для формування готовності майбутніх викладачів навчальних закладів до застосування засобів розуміємо ті, які сприятимуть досягненню студентами рівня знань, умінь та навичок, компетенцій, що забезпечать успішність зазначеної діяльності [2, с. 105].

У дослідженні розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки Т. Чопик зазначає, що «педагогічні умови» – це сприятливе середовище організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що забезпечує ефективні спільні дії учасників педагогічного експерименту для досягнення поставленої мети [17, с. 70].

Науковець Є. Павлюк під педагогічними умовами професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у фаховій підготовці розуміє сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища – чинників, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються в навчально-виховному процесі вищого закладу освіти, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою покращення ефективності професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у фаховій підготовці і зумовлюють удосконалення процесу фахової підготовки майбутніх фахівців [10, с. 230].

Ми погоджуємося з науковцем О. Алексєєвим, який у своїй роботі зазначає, що педагогічні умови спрямовуються на вирішення проблем, які виникають під час здійснення цілісного педагогічного процесу. По-перше, педагогічні умови – це сукупність певних заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища (комплекс заходів, зміст, методи (прийоми) і організаційні форми навчання і виховання); сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань; сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу. По-друге, пов'язують педагогічні умови з

конструювання педагогічної системи, в якій вони є одним із компонентів: компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, що забезпечують її ефективне функціонування та подальший розвиток. По-третє – це планомірна робота для уточнення закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження. Відтак, реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи [1, с.95].

У контексті нашого дослідження специфіка педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності полягає в спеціальному створенні педагогічних обставин, які містять систему педагогічних засобів і удосконалюють процес підготовки студентів.

Важливою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності визначаємо міждисциплінарну інтеграцію змісту гуманітарних та фахових дисциплін, що означає взаємопроникнення знань з різних предметів. Погоджуємося з дослідником А. Колотом, що сучасне викладання неможливе без зміни формату, збагачення методології досліджень, наповнення її інструментарієм міждисциплінарного характеру. Він розглядає міждисциплінарність з різних позицій, як узаємопроникнення, взаємозбагачення підходів і методів різних наук (дисциплін); можливість виявити, розпізнати сприйняти те, що було прихованим у надрах окремо взятої науки за умови використання методів та інструментарію інших наук; розширення міждисциплінарних зв'язків як протитрути надмірному звуженню предмета, сфери наукових досліджень; науково-педагогічна новація, що породжує здатність бачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним у межах окремо взятої науки з її специфічним, вузько орієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження; у широкому, функціональному її розумінні – це синергія різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання [6, с. 18].

Міждисциплінарний підхід проводить «мости» між різними науками, неформально об'єднує їх, не порушуючи їхньої окремоті, унікальності та своєрідності.

Науковець О. Волобуєва зазначає, що міждисциплінарність можна визначити як сукупність цих дисциплін і наявність між ними певних зв'язків. Міждисциплінарні зв'язки є принципом дидактики, що об'єднує знання з різних дисциплін у цілісну систему через методично обґрунтоване використання та дозволяє охопити всі аспекти предмета, явища або процесу, а також забезпечити поступовість в освіті [4, с. 27].

Дослідниця Л. Покудіна розглядає міждисциплінарність, як форму організації наукового знання, заснованого на певних зв'язках між науковими дисциплінами (галуззями знань), методами і технологіями, що забезпечують розв'язання комплексних науково-технічних проблем. Міждисциплінарність характеризується властивостями інтегративності дисциплін, що передбачає перенесення методів досліджень з однієї дисципліни в іншу. Міждисциплінарність вимагає синтезу одержаних результатів у рамках різних наукових дисциплін [11, с. 89].

Науковець І. Козловська зазначає, що народне мистецтво – багатогранне художнє явище, а тому практичне навчання фахівців має ґрунтуватися на спеціальних принципах навчання, які глибоко інтегровані за змістом і розкривають сутність народного мистецтва, зокрема на принципах: традиційності; наступності та наслідування в засвоєнні художнього досвіду; регіональності; єдності колективної та індивідуальної творчості тощо [5, с. 312]. Погоджуємося з авторкою, що інтеграція (міжпредметність) знань дає можливість осмислено вивчати їхні окремі елементи, оскільки студенти бачитимуть місце та призначення кожного елемента знань у системі.

Контент-аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів середньої освіти з професійною кваліфікацією вчитель фізичної культури показав, що серед навчальних дисциплін, які здійснюють підготовку майбутніх учителів фізичної культури, найбільше сприяють засвоєнню знань щодо використання засобів народного хореографічного мистецтва такі навчальні дисципліни: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Історія фізичної культури», «Етнографія», «Ритміка і хореографія», «Українське державотворення» та ін.

Погоджуємося з науковцем М. Фіцулою, який зазначає, що міжпредметні зв'язки педагогіки – її зв'язки з іншими науками, що дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси. Тому студенти мають вивчати народну педагогіку – галузь педагогічних знань і досвіду народу, що виявляється в домінуючих у нього поглядах на мету, завдання, засоби і методи виховання та навчання [16, с. 23].

У фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури навчальна дисципліна «Педагогіка» відіграє важливу роль. Адже студенти, вивчаючи методи, прийоми, засоби, форми навчання і виховання учнів, мають можливість під час проходження виробничої практики апробувати їх у загальноосвітніх

навчальних закладах. Нами доповнено зміст цієї дисципліни матеріалом, пов'язаним з використанням засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності, із засвоєнням цінностей збереження та зміцнення здоров'я.

Через те, що навчальним планом підготовки майбутніх учителів фізичної культури не передбачено вивчення таких дисциплін, як «Вікова психологія» та «Педагогічна психологія», нами запропоновано доповнити зміст навчальної дисципліни «Психологія» матеріалом, що розкриває індивідуальні та вікові особливості учнів старшого шкільного віку, психологічні аспекти викладання фізичної культури старшокласникам.

Також ми розробили спецкурс «Танцювальний хортинг», що передбачає допомогу в опануванні елементами народного хореографічного мистецтва та вправ класичного танцю, танцювальних кроків і рухів народних танців.

Знайомство з методикою навчання елементарним рухам класичного танцю й народного хореографічного мистецтва значно розширить компетентності майбутніх учителів фізичної культури й допоможе успішно освоїти варіативний модуль «Танцювальний хортинг» навчальної програми з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів для 10 – 11 класів.

Елементи класичної хореографії та народного хореографічного мистецтва у шкільній програмі зумовлено їх дією на розвиток організму школярів. Вони сприяють формуванню правильної постави, гарної ходи, розвитку ритмічності, координації, пластичності та виразності рухів. Перелічені якості потрібні людині так само, як і фізичні якості (сила, швидкість, витривалість, гнучкість, координація). Хореографічні й танцювальні вправи урізноманітнюють уроки фізичної культури, підвищують її естетично-виховне значення.

Майбутні вчителі фізичної культури вивчали два типи конструювання програм і проведення занять з використанням засобів народного хореографічного мистецтва, а саме вільний (фрістайл) і структурний (хореографічний).

У вільному методі конструювання програм під час проведення занять, відбувається спонтанний підбір вправ, широко використовується імпровізація в рухах і комбінація найпростіших кроків, що виконуються під час певного танцювального фрагмента. При застосуванні вільного (фрістайлу) методу музичний супровід та виконання танцювальних вправ можуть відрізнитися в подальшому на заняттях.

У структурному (хореографічному) методі конструювання програм здійснюється за запланованим заздалегідь планом-конспектом заняття, при цьому використовуються спеціально підготовлені музичні фонограми, виконуються хореографічні вправи та хореографічні комбінації, що складаються з класичних вправ хореографії й народного хореографічного мистецтва. Вони повторювалися в певному порядку, із заданим темпом, кількістю рухів й відповідно до музичного супроводу. Такі заняття повторюються протягом певного циклу занять, для вивчення та вирішення конкретних завдань.

Отже, сучасна підготовка вчителя фізичної культури потребує оновлених форм, методів та прийомів навчання, розширення міжпредметних зв'язків, що сприятиме розвитку та одержанню знань про народне хореографічне мистецтво. У цьому може допомогти міждисциплінарний підхід, який дає змогу пов'язувати та неформально об'єднувати й не порушувати їх окремість, унікальності та своєрідності, а навпаки, – сприяти пізнанню народного хореографічного мистецтва зі всіх сторін, для застосування його у професійній діяльності.

Висновки. Здійснене дослідження дало можливість зробити такі висновки: підготовка майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності значно покращиться за такої педагогічної умови, як міждисциплінарна інтеграція змісту гуманітарних та фахових дисциплін.

Література

1. Алексеев О.О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування здорового способу життя підлітків на традиціях українського козацтва: дис..канд.пед.наук 13.00.04 / Алексеев О.О. – Харків, 2016. – 290с.
2. Алексінцева Т.В. Формування готовності майбутнього викладача початкових мистецьких навчальних закладів до застосування засобів артпедагогіки у професійній діяльності: дис. канд.пед.наук.: 13.00.04 / Т.В. Алексінцева Т.В. – Луцьк, 2019. – 299с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. Ред.. В.Т.Бусел. – Київ; Ірпінь: Перун, 2005.– VII, 1728 с.
4. Волобуєва О.Ф. Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки під час підготовки майбутнього фахівця: психологічний аспект/ О.Ф.Волобуєва // Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України, серія: психологічні науки. – 2015. – №1. – С.26- 42.
5. Козловська І.М. Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів у професійно-технічних навчальних закладах / І.М.Козловська // Науковий вісник НЛТУ України. –2013. – Вип. 23.18. – С.311 – 315.

6. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти / А.Колот // Вісник Київського національного університету ім. Т.Шевченка. Економіка. – 2014. – №5 (158). – С.18-22.
7. Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л. А. Карпенко, под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1999. – 512 с.
8. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Мельничук І.М.; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 585 с.
9. Ожегов С. И. Орфографический словарь русского языка : Более 50000 слов / С. И. Ожегов. – М. : Локид – Пресс, 2006. – 799 с.
10. Павлюк Є.О. Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів – викладачів у процесі фахової підготовки: дис.. док.пед.наук: 13.00.04 / Є.О.Павлюк. – Хмельницький, 2017. – 629 с.
11. Покудіна Л.С. Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування: дис.. канд.пед.наук: спец. 13.00.04 / Л.С. Покудіна. – Хмельницький, 2018. – 312 с.
12. Савельєв М.Г. Наступність у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»: дис.. канд.. пед.. наук : 13.00.04 / М.Г.Савельєв. – Рівне, 2018.– 321с.
13. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970 – 1980) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/umova/>
14. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
15. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. – 768 с.
16. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Фіцула М.М. – К. : Академвидав, 2003. – 528 с.
17. Чопик Т.В. Розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки: дис.. канд.. пед..наук: 13.00.04 / Т.В.Чопик.– Хмельницький, 2014. – 250с.

References

1. Alekseev O.O. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do formuvannya zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv na tradytsiiakh ukrainskoho kozatstva: dys..kand.ped.nauk 13.00.04 / Alekseev O.O. – Kharkiv, 2016. – 290s.
2. Aleksintseva T.V. Formuvannya hotovnosti maibutnoho vykladacha pochatkovykh mystetskykh navchalnykh zakladiv do zastosuvannya zasobiv artpedahohiky u profesiinii diialnosti: dys. kand..ped.nauk.: 13.00.04 / T.V. Aleksintseva T.V. – Lutsk, 2019. – 299s.
3. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: 250000 / uklad. ta holov. Red.. V.T.Busel. – Kyiv; Irpin: Perun, 2005.– VII, 1728 s.
4. Volobuieva O.F. Mizhdystsyplinarni (mizhpredmetni) zviazky pid chas pidhotovky maibutnoho fakhivtsia: psykholohichni aspekty / O.F.Volobuieva // Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, seriia: psykholohichni nauky. – 2015. – #1. – S.26- 42.
5. Kozlovska I.M. Intehratyvnyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv narodnykh khudozhnikh promysliv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh / I.M.Kozlovska // Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy. –2013. – Vyp. 23.18. – S.311 – 315.
6. Kolot A. Mizhdystsyplinarnyi pidkhid yak peredumova rozvytku ekonomichnoi nauky ta osvity / A.Kolot // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. T.Shevchenka. Ekonomika. – 2014. – #5 (158). – S.18-22.
7. Kratkij psihologicheskij slovar / [red.-sost. L. A. Karpenko, pod. obsh. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo]. – 2- e izd., rassh., ispr. i dop. – Rostov n/D : Izd-vo «Feniks», 1999. – 512 s.
8. Melnychuk I.M. Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii: dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.04 / Melnychuk I.M.; Ternopilskyi nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. – Ternopil, 2011. – 585 s.
9. Ozhegov S. I. Orfograficheskij slovar russkogo yazika : Bolee 50000 slov / S.I. Ozhegov.– M.: Lokid–Press, 2006. – 799 s.
10. Pavliuk Ye.O. Teoretychni i metodychni zasady profesiinoho stanovlennia maibutnikh treneriv – vykladachiv u protsesi fakhovoi pidhotovky: dys.. dok.ped.nauk: 13.00.04 / Ye.O.Pavliuk. – Khmelnytskyi, 2017. – 629 s.
11. Pokudina L.S. Mizhdystsyplinarnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh bakalavriv z finansiv, bankivskoi spravy ta strakhuvannya: dys..kand.ped.nauk: spets. 13.00.04 / L.S. Pokudina. – Khmelnytskyi, 2018. – 312 s.
12. Saveliev M.H. Nastupnist u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv tekhnolohii v umovakh navchalno-naukovoho kompleksu «koledzh-universytet»: dys.. kand.. ped.. nauk : 13.00.04 / M.H.Saveliev. – Rivne, 2018.– 321s.
13. Slovnyk ukrainskoi movy. Akademichnyi tлумачnyi slovnyk (1970 – 1980) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://sum.in.ua/s/umova/>
14. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky / [red.-uporiad. A.V. Semenova]. – Odesa : Palmira, 2006. – 272 s.
15. Filosofskyi slovnyk / [za red. V.I.Shynkaruka]. – K.: Holovna redaktsiia Ukrainskoi radianskoj entsyklopedii, 1986.– 768 s.
16. Fitsula M.M. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchychkh pedahohichnykh zakladiv osvity / Fitsula M.M. – K. : Akademvydav, 2003. – 528 s.
17. Chopyk T.V. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti maibutnikh treneriv-vykladachiv u protsesi fakhovoi pidhotovky: dys.. kand.. ped..nauk: 13.00.04 / T.V.Chopyk.– Khmelnytskyi, 2014. – 250s.

УДК 378.011.3-057.175:001.895

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-50-54

ФОРМИ Й МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ НАУКОВОЇ ПУБЛІКАЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПРОДУКТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Є. В. Громов, А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць

У статті проаналізовані різні системи рейтингування університетів. З'ясовано, що показники наукової публікаційної активності суттєво впливають на конкурентоспроможність ЗВО не лише на регіональному, а й на міжнародному рівні. Показано, що для того, щоб університету отримати міжнародне визнання, потрапити в світові рейтинги і зайняти там відповідні позиції, кожному викладачу українських ЗВО потрібно знати про критерії рейтингування університетів і намагатись сприяти підвищенню показників діяльності закладу, в якому вони працюють. Запропоновано можливі форми й методи підвищення наукової публікаційної активності та продуктивності викладачів вищої школи. За результатами порівняння показників наукової діяльності університету за останні кілька років доведена ефективність системи проведених заходів (семінарів, вебінарів, консультацій, створення наукових профілів, запровадження індивідуального рейтингування та преміювання). Підтверджено, що активізація публікаційної активності кожного викладача вищої школи сприяє підвищенню показників науково-педагогічних працівників є ефективною лише за умови комплексного впровадження в діяльність університету всіх зазначених у статті форм і методів.

Ключові слова: викладач вищої школи, наукова діяльність, наукометричні бази, публікаційна активність, рейтинг університетів.

FORMS AND METHODS OF THE HIGHER SCHOOL TEACHERS' PUBLISHING ACTIVITY AND SCIENTIFIC PRODUCTIVITY INCREASE

Y. Gromov, A. Kolomiets, D. Kolomiets

The authors have analyzed the different systems of the universities rankings. It has been found out that the indices of the teachers' scientific publishing activity significantly influence a higher education institution's competitiveness not only on a regional but on the international levels. The authors' analysis of several dozen international university rankings has shown that, despite of some differences, high indices of a university scientific activity is a compulsory criterion for its international recognition. There are also specialized rankings which take into account mainly the quality of higher education institutions' scientific activities. As a rule, the total score of each higher education institution is calculated by the following indicators: number of scientific articles, number of citation, total number of documents, cumulative impact of articles, cumulative impact of citations, as well as international cooperation. It has been shown that in order to obtain an international recognition and to occupy the corresponding high positions in the world rankings, every teacher of any Ukrainian higher education institution must be aware of the universities' rankings criteria and try to contribute to the native university's scientific indices increase. The authors have proposed the possible forms and methods of increase of publishing activity and scientific productivity of the higher school teachers. Basing on the comparison of the university's scientific activity main indices of the several recent years, the effectiveness of such actions as scientific conferences, seminars, web-seminars, consultations, creation of the teachers' scientific profiles, introduction of the system of individual ranking and awarding bonuses has been proved. It has been also confirmed that stirring up publishing activity of every higher school teacher fosters the increase of the scientific activity indices of the university at large. The authors of the article came to the conclusion that the proposed (and successfully tested) system of stimulating the university staff's publishing activity may be effective only on condition of complex implementation of all the mentioned forms and methods into the university working activity.

Keywords: higher school teacher, scientific activity, scientometric databases, publishing activity, ranking of universities, international recognition.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується особливою інтенсивністю і масштабами перетворень, обумовлених не тільки актуальними потребами соціально-економічного розвитку конкретних країн, а й залученням їх систем освіти в інтеграційні процеси, що відбуваються в умовах інтернаціоналізації та глобалізації. Упродовж останнього десятиліття глобалізація торкнулася не лише політики, економіки, а й освіти і науки. Процеси глобалізації в освіті та науці призвели до виникнення конкуренції між університетами світу, а тому кожний заклад вищої освіти (ЗВО) намагається підвищувати показники своєї діяльності, особливо ті, що впливають на рейтинг.

Міжнародні рейтинги університетів нині є основним засобом підвищення конкурентоспроможності ЗВО на світовому ринку освітніх послуг. До найпопулярніших рейтингів наразі належать такі: рейтинг Шанхайського університету ARWU, QS World University Ranking, Webometrics Ranking of World University,

а також Times Higher Education, uniRank University Ranking, «Best Global Universities Rankings», Green Metric World University Rankings, Рейтинг університетів країн з економікою, що розвивається, та інші.

На жаль, на даний час до цих рейтингів потрапляють лише поодинокі університети з України. Так, наприклад, КНУ імені Тараса Шевченка – єдиний український ЗВО, що увійшов до рейтингу «Best Global Universities Rankings», зайнявши в 2019 році 1023 місце з 1250 закладів вищої освіти зі всього світу. URL: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=5825>.

У 2019 році в рейтинг кращих вузів світу World University Rankings потрапили лише 4 українських ЗВО, до рейтингу The Times Higher Education World University Rankings 2020 – 6 українських ЗВО, до рейтингу Green Metric World University Rankings увійшло лише 10 українських ЗВО. На жаль, у багатьох інших світових рейтингах українських університетів немає взагалі.

У різних рейтингах укладачі використовують різні критерії та показники. Наприклад, рейтинг Green Metric World University Rankings вимірює ставлення ЗВО до довкілля у розрізі шести груп критеріїв: формування сприятливого еко-ландшафтного середовища, економії енергії, ощадного використання водних ресурсів, поводження з відходами, використання Zero-Emission транспортних засобів, провадження освітньої діяльності та наукових досліджень у галузі сталого розвитку.

Розробники рейтингу Webometrics враховують такі показники, як кількість сторінок у домені установи; кількість зовнішніх джерел, які містять зворотні покликання на веб-сторінки університету; кількість цитувань науковців установи; кількість статей науковців, які працюють в університеті, що входять до кращих 10% найбільш цитованих видань.

Проте здійснений нами аналіз кількох десятків міжнародних рейтингів університетів показав, що, незважаючи на деякі відмінності, обов'язковим критерієм міжнародного визнання університету є високі показники його наукової діяльності. Є і окремі рейтинги, які враховують переважно показники наукової діяльності. Зокрема, університетське ранжування за академічною ефективністю University Ranking by Academic Performance (URAP) базується на інформації аналітичного інструменту InCites бібліометричної бази даних Web of Science. У рейтингу використовуються дані 2500 ЗВО з усього світу. Загальний бал кожного ЗВО вираховується за шістьма показниками: кількість наукових статей, цитування, загальна кількість документів, сукупний вплив статей, сукупний вплив цитування, а також міжнародна співпраця.

Отже, показники наукової публікаційної активності суттєво впливають на конкурентоспроможність ЗВО. Для того, щоб отримати міжнародне визнання, потрапити в світові рейтинги і зайняти там відповідні позиції, кожному викладачу українських ЗВО потрібно про них знати і намагатись сприяти підвищенню показників діяльності закладу, в якому вони працюють.

Світова практика формування рейтингів університетів, визначення найбільш об'єктивних критеріїв та індикаторів оцінювання описано в статті [10], де автори І. Є. Татарінов і О. В. Герасимов зробили висновок, що «з метою порівняння різних університетів може бути використана лише досить вузька група універсальних, об'єктивних і спільних для всіх вищих навчальних закладів критеріїв та індикаторів» [10, с. 114].

В Україні рейтингування університетів визнано як один із механізмів підвищення якості освітніх послуг [5], як механізм стратегічного управління закладом вищої освіти [4]. Окремі шляхи підвищення позицій вітчизняних вищих навчальних закладів у міжнародних рейтингах пропонує А. В. Бардась [1], визнаючи необхідність підвищення показників наукової діяльності університетів.

У статті В. П. Рибачука проаналізовано проблеми реалізації урядових рішень щодо переходу на міжнародні критерії оцінювання праці вчених. Акцент автором зроблено на аналізі методичних підходів, що характеризують публікаційну активність дослідників і наукових установ [9, с. 47]. Автор вказує на необхідність «ретельного методологічного й економічного обґрунтування шляхів реалізації урядових рішень щодо запровадження з 2016 р. системи наукометричного оцінювання результативності наукової діяльності та публікаційної активності наукових працівників» [9, с. 48].

Частково погоджуючись з В. П. Рибачуком, що «закордонні наукометричні бази даних, зокрема Web of Science та Scopus, не можуть поки що використовуватись для рейтингового оцінювання науковців і наукових установ України» [9, с. 48], вважаємо, що стимулювання науковців до публікування в зарубіжних виданнях сприятиме міжнародному визнанню досягнень українських науковців.

Публікаційну активність, як складову наукової активності, українські дослідники Ю. В. Діденко та А. І. Радченко визначають як комплекс заходів і дій, продуману стратегію, що передбачає спрямування зусиль на входження до рейтингових баз даних якомога більшої кількості українських наукових видань, а також на підвищення їх якісних показників. Науковці визнають, що «упровадження систем стимулювання і моніторингу публікаційної активності є важливим чинником залучення наукової спільноти країни до світової наукової комунікації та підвищення рейтингів вітчизняної науки» [2, с. 81].

У багатьох університетах України показники наукової та професійної активності відображені на веб-сторінках кожного з викладачів, що сприяє відкритості інформації про наукову роботу закладу для всієї

освітнянської спільноти. Проте ми не знайшли публікацій, у яких було б запропоновано та доведено ефективність конкретних шляхів підвищення наукової активності викладачів вищої школи.

Мета статті – проаналізувати можливі форми й методи підвищення наукової публікаційної активності та продуктивності викладачів вищої школи та за результатами порівняння показників наукової діяльності університету за останні кілька років визначити найбільш ефективні.

Зазвичай укладачі рейтингу основними визначають такі показники, як результати наукових досліджень співробітників закладів вищої освіти (ЗВО), а також його світову й регіональну репутацію. Про високу ефективність наукової діяльності, що здійснюється викладачами університету, свідчать не стільки показники їхньої наукової активності, як наукової продуктивності, тобто результати публікаційної діяльності. Зокрема, на міжнародне визнання результатів наукової діяльності вказує кількість праць, опублікованих у виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних базах Scopus і Web of Science, а також кількість цитувань і індекс Гірша в цих базах (показники наукової продуктивності).

На відміну від показників *наукової активності* науково-педагогічного працівника (наявність наукових публікацій у закордонних періодичних виданнях; наявність наукових публікацій у наукових фахових виданнях України; наявність виданого підручника чи навчального посібника, що рекомендований МОН України; наукове керівництво (консультування) здобувача, який одержав документ про присудження наукового ступеня; участь у міжнародному науковому проекті; робота у складі експертних рад з питань проведення експертизи дисертацій; виконання функцій наукового керівника або відповідального виконавця наукової теми (проекту), або головного редактора (члена редакційної колегії) наукового видання, що є в переліку наукових фахових видань України, або іноземного рецензованого наукового видання; керівництво студентом, який зайняв призове місце, або робота у складі організаційного комітету/журі/апеляційної комісії Міжнародної студентської олімпіади, II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади (Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт); участь в атестації наукових кадрів як офіційного опонента або члена спеціалізованої вченої ради; присудження наукового ступеня доктора наук або присвоєння вченого звання професора; присудження наукового ступеня доктора філософії або присвоєння вченого звання доцента), саме показники наукової публікаційної продуктивності впливають на міжнародне визнання університету.

До показників *наукової публікаційної продуктивності* науково-педагогічних працівників університету належать:

- кількість публікацій, проіндексованих у базах Scopus, Web of Science;
- кількість цитувань у цих базах;
- індекс Гірша – число h , яке вказує кількість праць автора, на які є більше, ніж h посилань;
- індекс $i10$ – кількість праць, на які є більше, ніж 10 посилань.

Такі показники є найбільш надійними й об'єктивними, оскільки вони автоматично визначаються в наукових профілях викладача, створених у міжнародних наукометричних базах Scopus і Web of Science у профілях кожного автора та в профілі університету.

І хоч вебметричний критерій оцінювання науковців і установ часто піддається критиці, оскільки дещо нівелює інші результати наукової діяльності, але його застосування для стимуляції публікаційної активності викладачів вищої школи, як показали наші спостереження, дає позитивні результати й суттєво впливає на показники наукової діяльності університету в цілому.

Упродовж кількох років у Вінницькому державному педагогічному університеті Михайла Коцюбинського було здійснено ретельний моніторинг наукової діяльності університету [6; 7; 8], розроблено й апробовано систему критеріїв, методом експертного опитування визначено вагові коефіцієнти кожного з показників, впроваджено систему рейтингування кафедр і факультетів. З року в рік сильніші кафедри займали вищі місця в рейтингу, а слабші пасли задніх. З метою унаочнення та донесення до науково-педагогічних працівників ідеї цінності процедури систематичного моніторингу та необхідності постійного використання його результатів під час організації роботи педагогічного університету ми використовували графічні зображення результатів моніторингу (гістограми, діаграми, графіки тощо).

Проте, як показав аналіз одержаних результатів, суттєвих зрушень у загальних показниках наукової діяльності університету не відбувалось. І хоч загалом публікаційна активність поступово зростала (за кількістю друкованих аркушів), за окремими важливими показниками, зокрема й щодо публікаційної активності й продуктивності у міжнародних наукометричних базах Scopus і Web of Science, числові значення показників залишались занадто низькими (рис. 1), а значна частина викладачів не визнавала необхідності публікуватись у зарубіжних виданнях.

Проведене нами дослідження показало, що 84,3% викладачів нічого не знають про ці бази; 13,2% мають лише деякі уявлення; тільки 2,5% викладачів мають статті у цих базах; окремі викладачі не знали, що мають статті в цих базах; 73,2 % викладачів взагалі ніколи не публікувались у закордонних виданнях. Таку статистику пояснюємо тим, що тривалий час МОН України не вимагало публікацій у цих базах,

українські ЗВО не мали до них доступу, лише поодинокі українські наукові журнали з природничо-математичних наук були проіндексовані в Scopus або Web of Science, а до науково-педагогічних працівників не повною мірою була донесена інформація про важливість таких показників для іміджу університету. Лише із загостренням конкуренції між університетами, коли їх стали порівнювати за різними показниками, кожний ЗВО почав вживати рішучих дій для підвищення показників своєї діяльності, зокрема й наукової.

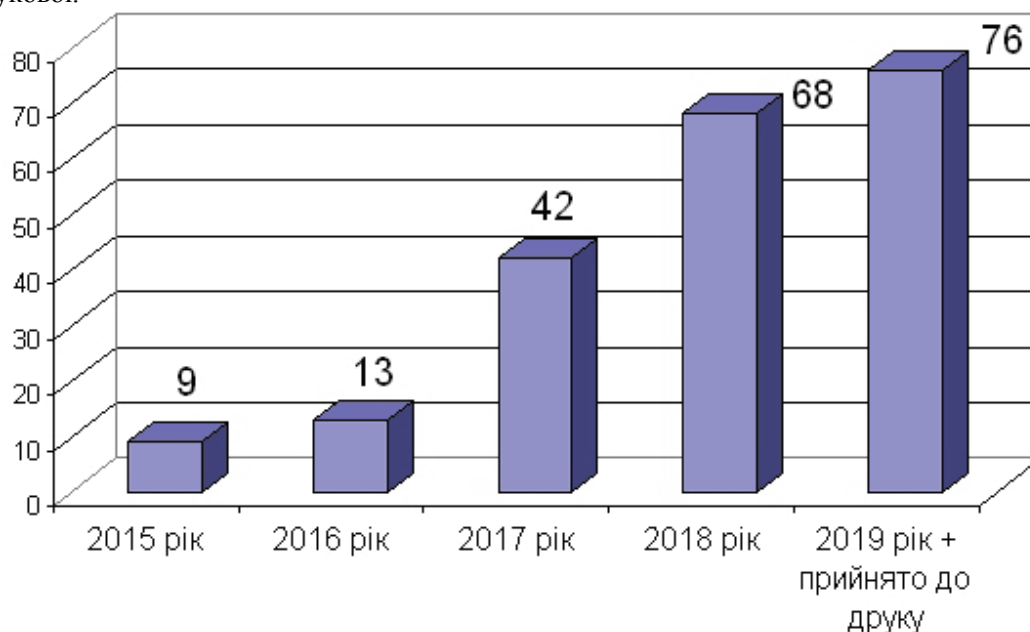


Рис. 1. Динаміка публікаційної активності викладачів у виданнях, що індексуються наукометричними базами Scopus та Web of Science.

У Вінницькому державному педагогічному університеті Михайла Коцюбинського для інтенсифікації публікаційної активності також було здійснено низку заходів, зокрема:

- на кожній кафедрі проведено семінари з питань міжнародних наукометричних баз;
- здійснено реєстрацію усіх науково-педагогічних працівників у наукометричній базі Google Scholar;
- організовано участь викладачів у семінарах стосовно особливостей підготовки статей для опублікування у виданнях, що індексуються базою Scopus;
- організовано участь викладачів у вебінарах стосовно особливостей підготовки статей для опублікування у виданнях, що індексуються базою Web of Science;
- створено профілі викладачів, які мають публікації у Web of Science;
- налагоджено систему консультування викладачів працівниками наукового відділу та бібліотеки;
- створено систему індивідуального рейтингування за показниками наукової діяльності, на яку в 2019 році було отримано свідоцтво про реєстрацію авторського права;
- впроваджено систему преміювання за найвищі досягнення в науковій діяльності.

Усі названі заходи сприяли тому, що показники публікаційної активності та продуктивності науково-педагогічних працівників у виданнях з міжнародних наукометричних баз Scopus і Web of Science значно зросли. Зокрема, порівняння показників 2016 та 2019 років вказало на такі результати:

- у 6 разів збільшилась кількість статей у виданнях, що індексуються базами Scopus і Web of Science;
- у 4 рази збільшився індекс Гірша університету в базі Scopus;
- у 2 рази збільшився індекс Гірша університету в базі Web of Science;
- у 10 разів збільшився індекс Гірша університету в базі Google Scholar.

Якщо зважити на те, що в педагогічному університеті здійснюються наукові дослідження переважно гуманітарного характеру, то така динаміка числових показників є досить суттєвою.

Окрім того, ми спостерігали й інші позитивні зрушення, що опосередковано залежали від проведених заходів, зокрема: викладачі почали частіше публікуватись у закордонних виданнях, готуючи статті англійською мовою; підготовка статті до такого видання стимулювала ознайомлення авторів не лише з вимогами зарубіжних видань, а й з результатами наукових досліджень авторів з інших країн; дотримання жорстких вимог до якості й підтвердження вірогідності одержаних результатів сприяло підвищенню якості науково-дослідної роботи в цілому.

Висновок. Отже, стимуляція публікаційної активності кожного викладача вищої школи сприяє підвищенню показників наукової діяльності університету в цілому. Запропонована й апробована нами система стимуляції публікаційної активності науково-педагогічних працівників є ефективною лише за умови комплексного впровадження в діяльність університету всіх зазначених у статті форм і методів.

Література

1. Бардась А. В. Шляхи підвищення позицій вітчизняних вищих навчальних закладів у міжнародних рейтингах / Бардась А. В. // Управління якістю підготовки кадрів з вищою освітою через удосконалення процедур ліцензування, акредитації та рейтингування: Матеріали конференції. – Дніпропетровськ: Видавництво НГУ, 2012. – С. 109-113.
2. Діденко Ю. В. Публікаційна активність як спосіб наукової комунікації та гонитви за рейтингами / Ю. В. Діденко, А. І. Радченко // Вісник Національної академії наук України. – 2017. – № 9. – С. 82-98.
3. Коломієць А. М. Механізми самооцінювання наукової активності та наукової продуктивності викладачів вищої школи / Коломієць А.М. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 47. – С. 14-18.
4. Курбатов С. В. Про формування рейтингів університетів в Україні / С. В. Курбатов // Педагогіка та психологія. – 2009. – № 3 (64). – С. 111–120.
5. Михайліченко М. В. Рейтингування як механізм оцінювання якості освітніх послуг / М. В. Михайліченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2011. – Вип. 27. – С. 180-184.
6. Моніторинг наукової діяльності у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. 2015 рік: інформаційно-аналітичний збірник / С. В. Подолянчук, Н. І. Лазаренко, І. Є. Руснак, С. В. Громов. – Вінниця: ФОП Легкун В. М., 2016. – 111 с.
7. Моніторинг наукової діяльності у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. 2016 рік: інформаційно-аналітичний збірник / С. В. Подолянчук, Н. І. Лазаренко, А. М. Коломієць, С. В. Громов. – Вінниця: ФОП Легкун В. М., 2017. – 111 с.
8. Моніторинг наукової діяльності у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. 2017 рік: інформаційно-аналітичний збірник / С. В. Подолянчук, Н. І. Лазаренко, А. М. Коломієць, С. В. Громов. – Вінниця: ФОП Легкун В. М., 2018. – 111 с.
9. Рибачук В. П. Методологічні проблеми оцінювання продуктивності наукової діяльності / В. П.Рибачук // Наука та наукознавство. – 2013. – № 2. – С. 46-52.
10. Татарінов І. Є., Герасимов О. В. Світова практика формування рейтингів університетів: визначення найбільш об'єктивних критеріїв та індикаторів оцінювання / І. Є. Татарінов, О. В. Герасимов // Український соціум. – 2013. – № 1 (44). – С. 100-115.

References

1. Bardas A. V. Shliakhy pidvyshchennia pozytzii vitchyznianskykh vyshchykh navchalnykh zakladiv u mizhnarodnykh reitynhakh / Bardas A. V. // Upravlinnia yakistiu pidhotovky kadriv z vyshchoiu osvitoiu cherez udoskonalennia protsedur litsenzuvannia, akredytatsii ta reitynhuvannia: Materialy konferentsii. – Dnipropetrovsk: Vydavnytstvo NHU, 2012. – S. 109-113.
2. Didenko Yu. V. Publikatsiina aktyvnist yak sposib naukovoi komunikatsii ta honytvy za reitynhamy / Yu. V. Didenko, A. I. Radchenko // Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy. – 2017. – # 9. – S. 82-98.
3. Kolomiets A. M. Mekhanizmy samootsiniuvannia naukovoi aktyvnosti ta naukovoi produktyvnosti vykladachiv vyshchoi shkoly / Kolomiets A.M. // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia. – 2016. – Vyp. 47. – S. 14-18.
4. Kurbatov S. V. Pro formuvannia reitynhiv universytetiv v Ukraini / S. V. Kurbatov // Pedahohika ta psykholohiia. – 2009. – # 3 (64). – S. 111–120.
5. Mykhailichenko M. V. Reitynhuvannia yak mekhanizm otsiniuvannia yakosti osvitnikh posluh / M. V. Mykhailichenko // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. – 2011. – Vyp. 27. – S. 180-184.
6. Monitorynh naukovoi diialnosti u Vinnytskomu derzhavnomu pedahohichnomu universyteti imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. 2015 rik: informatsiino-analitychnyi zbirnyk / S. V. Podolianchuk, N. I. Lazarenko, I. Ye. Rusnak, Ye. V. Hromov. – Vinnytsia: FOP Lehkun V. M., 2016. – 111 s.
7. Monitorynh naukovoi diialnosti u Vinnytskomu derzhavnomu pedahohichnomu universyteti imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. 2016 rik: informatsiino-analitychnyi zbirnyk / S. V. Podolianchuk, N. I. Lazarenko, A. M. Kolomiets, Ye. V. Hromov. – Vinnytsia: FOP Lehkun V. M., 2017. – 111 s.
8. Monitorynh naukovoi diialnosti u Vinnytskomu derzhavnomu pedahohichnomu universyteti imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. 2017 rik: informatsiino-analitychnyi zbirnyk / S. V. Podolianchuk, N. I. Lazarenko, A. M. Kolomiets, Ye. V. Hromov. – Vinnytsia: FOP Lehkun V. M., 2018. – 111 s.
9. Rybachuk V. P. Metodolohichni problemy otsiniuvannia produktyvnosti naukovoi diialnosti / V. P.Rybachuk // Nauka ta naukoznavstvo. – 2013. – # 2. – S. 46-52.
10. Tatarinov I. Ye., Herasymov O. V. Svitova praktyka formuvannia reitynhiv universytetiv: vyznachennia naibilsh obiektyvnykh kryteriiv ta indykatoriv otsiniuvannia / I. Ye. Tatarinov, O. V. Herasymov // Ukrainyskiy sotsium. – 2013. – # 1 (44). – S. 100-115.

УДК 378.796.071.4

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-55-60

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

С. В. Гуменюк

orcid.org/0000-0003-0872-1470

У статті розглянуто педагогічні умови забезпечення професійної спрямованості процесу формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури на основі компетентнісного підходу, сутність якої полягає у спрямованості освітнього процесу на розвиток ключових і предметних компетентностей. З'ясовано, що в досвіді зарубіжних країн ключова компетенція відповідає найширшому колу специфіки, вона універсальна для різних видів педагогічної діяльності і може бути умовно названою як «здатність до діяльності». З метою практичного запровадження компетентнісного підходу запропоновано ієрархію компетентностей.

Ключові слова: компетентність, педагогічна умова, професійна спрямованість, продуктивне педагогічне мислення, учителі фізичної культури, студенти.

ENFORCEMENT OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL FOCUS FORMATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PRODUCTIVE PEDAGOGICAL THINKING ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

S. Gumenyuk

The article deals with the pedagogical condition of enforcement the professional focus of the process of forming productive pedagogical thinking of future physical education teachers based on a competence approach, the essence of which is the focus of the educational process on the development of key and subject competences. It has been defined that under the pedagogical conditions of professional training a set of interdependent elements of the educational environment is understood. They are the factors that are determined and understood by the participants of pedagogical cooperation, realized in the educational process of higher education and cause the efficiency of the process of professional preparation of students. It has been found that in the experience of foreign countries the key competence corresponds to the wide range of specificities, it is universal for different types of pedagogical activity and can be referred to as 'ability for activity'. Thus, the concept of competence is an integrative phenomenon that includes the following aspects: readiness for goal setting; readiness for evaluation; readiness for action; readiness for reflection. Professionally important qualities of future teachers of physical education include: motivation, determination, cognitive qualities, communicative qualities, emotional and volitional qualities, individual and psychological qualities as well as abilities of general and professional character. A hierarchy of competencies has been proposed to put the competency approach into practice. The first group includes "key" or "core" competencies, which consist of common operations and are indicators of their development. The second hierarchical group of competences consists of "general subject" competences, which are defined for each subject and are developed through out the term of study. They have a high degree of generalization and complexity. The third group of "unique subject" competences is defined for each subject and year of study and is based on the "general subject" competences.

Keywords: competence, pedagogical condition, professional focus, productive pedagogical thinking, physical education teachers, students.

Сучасні завдання, які ставляться перед вищою школою, спрямовані на розвиток продуктивного мислення, яке допоможе майбутнім педагогам самостійно здобувати нові знання й застосовувати їх на практиці. Педагогічна діяльність потребує від учителя фізичної культури компетентного вирішення навчальних ситуацій, пов'язаних із процесом фізичного виховання школярів, які складно вирішити лише за допомогою певних стандартних алгоритмів дій, вони є полем вияву продуктивного мислення. Натомість багато учителів такі рішення приймають на підставі стандартних дидактико-методичних схем і шаблонів шкільної практики фізичного виховання, у результаті вони не є виявом відповідної мисленнєвої діяльності та продуктивного підходу до прийняття педагогічного рішення. Тому формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури пов'язане з пошуком нових шляхів фахової підготовки студентів.

Водночас, освітній процес повинен будуватися з визначенням й дотриманням певних педагогічних умов професійної підготовки студентів у вищій школі та на основі компетентнісного підходу з урахуванням інших науково-методологічних підходів, які лежать в основі інших наук. Актуальність

вирішення проблеми формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичною культурою полягає у визначенні й обґрунтуванні педагогічних умов їхньої реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблемі формування продуктивного мислення присвячені праці, як закордонних авторів: М. Вертгеймера, К. Мура, К. Тенка, Т. Харсона, Дж. Чаффі, так і вітчизняних дослідників: О. Акімової, В. Вихрущ, О. Дубасенюк, А.Зубик, О. Кулик, Л. Турищевої. Вище перелічені автори розкрили роль і місце продуктивного мислення педагога у структурі фахової діяльності та з'ясували вплив педагогічного мислення на діяльність учителя. Проте в існуючих дослідженнях не відображено особливостей формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури та педагогічних умов їхньої реалізації.

Таким чином, **мета** нашої статті полягає у визначенні й обґрунтуванні педагогічних умов забезпечення професійної спрямованості процесу формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури на основі компетентнісного підходу.

Віддзеркаленням ефективності освіти в закладах вищої освіти є створення умов, за яких студент може зайняти активну позицію та повністю проявити себе як суб'єкт освітньої діяльності. Тобто створення умов осмисленості навчання, залучення до нього студента на рівні не лише інтелектуальної, але й особистісної та соціальної активності [9]. Термін «умова» у філософії визначається як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він не може існувати. Умови є тим середовищем, в якому явище виникає, існує та розвивається. «В умові відображається відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує» [2]. У науковій психолого-педагогічній літературі умови розуміють як сукупність заходів (об'єктивних можливостей) освітнього процесу, які забезпечують досягнення студентами вищого рівня діяльності.

Зважаючи на вище сказане, під педагогічними умовами професійної підготовки ми розуміємо сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища – факторів, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної співпраці, реалізуються в освітньому процесі вищої школи та спричиняють підвищення ефективності процесу професійної підготовки студентів.

Розглядаючи теоретичну модель формування продуктивного педагогічного мислення, ми виходили із загальної структури педагогічної діяльності майбутніх учителів фізичної культури, яка спрямована на формування навичок оперувати власними спортивно-педагогічними знаннями й уміннями, професійно й адекватно організовувати процес фізичного виховання школярів, швидко приймати рішення в складних педагогічних ситуаціях. Тому наша перша умова передбачає: забезпечення професійної спрямованості процесу формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури на основі компетентнісного підходу.

Орієнтуючись на сучасні парадигми освіти, ми скеровували професійну підготовку на формування педагогічних компетентностей, і першочергово на продуктивне педагогічне мислення, як одну з ключових компетентностей майбутніх спортивних педагогів. Тому педагогічною умовою ми визначили спрямованість професійної підготовки на основі компетентнісного підходу, сутність якої ми розглядаємо як спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових і предметних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури. Такі характеристики ми формували у студентів в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного, спортивно-педагогічного, медико-біологічного циклу та практичної підготовки.

Коло компетенцій майбутніх учителів фізичної культури можна визначити двома групами вимог:

- вимогами до виконання майбутніми учителями фізичної культури певних професійних функцій, що потребує відповідного рівня професійної компетентності;
- вимогами професійного спрямування майбутніх учителів фізичної культури, що визначається відповідним рівнем готовності до професійної діяльності.

По своїй суті, «готовність до виконання професійної діяльності» і «професійна компетентність» є поняттями практично однаковими за змістом. Відтак можна говорити про формування професійної компетентності в процесі навчання, що передбачає в результаті готовність випускника закладу вищої освіти до фахової діяльності.

Сформованість професійної компетентності передбачає наявність у майбутніх фахівців комплексу особистісних якостей, котрі є результатом цілеспрямованого освітнього процесу у вищій школі [5, с. 243]. Цей процес характеризується активною взаємодією суб'єктів освітнього середовища, варіативністю, тривалістю і «поліфакторністю» взаємодія містить у собі: способи організації навчання; способи реалізації визначених педагогічних умов; особливості взаємин, які складаються в мікро- та макрогрупах; індивідуальні особливості студентів [6].

До згаданих професійно важливих якостей майбутніх учителів фізичної культури можна віднести:

- *мотивацію*, яка ґрунтується на потребах, професійних інтересах, ідеалах, ціннісних орієнтаціях майбутніх учителів фізичної культури;

- *цілеспрямованість* у набутті професійної компетентності, що знаходить вияв у визначенні завдань для досягнення поставленої мети, організації та контролі процесу фізичного виховання школярів;
- *когнітивні якості*, засновані на сприйнятті, розвитку продуктивного педагогічного мислення, уваги, уваги, уваги тощо;
- *комунікативні якості*, котрі виявляються в контактності, відкритості, емоційній стійкості, культурі спілкування майбутніх учителів фізичної культури;
- *емоційно-вольові якості*, які знаходять вияв у здатності майбутніх учителів фізичної культури приймати відповідальні рішення, оперативній готовності до професійної діяльності, фахових навичках саморегуляції, самоконтролю, стресостійкості, почутті відповідальності, толерантності, емпатійності;
- *індивідуально-психологічні якості*: урівноваженість характеру, рішучість, наполегливість, дисциплінованість;
- *здібності* загального і професійного характеру.

Розширення сфери професійної діяльності, кола компетенцій ставить нові якісні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. З урахуванням сучасних динамічних змін у суспільстві від фахівця вимагається застосування варіативного підходу до виконання професійних дій. Тому, відбувається реалізація на практиці процесу формування професіоналізму через систему сформованих умінь, що ґрунтуються на теоретичній і практичній підготовці студентів. Цей процес може оптимізуватися за певних педагогічних умов. Акмеологічні та акмесинергетичні підходи до формування професіоналізму [7; 8] дають змогу згрупувати професійні вміння майбутніх учителів фізичної культури таким чином:

- *гностичні* – уміння аналізувати літературні джерела та наукові концепції; досліджувати об'єкт, процес і результат своєї педагогічної діяльності; аналізувати педагогічні ситуації та їхній вплив на розвиток особистості учнів; вивчати індивідуальні та вікові особливості різних школярів, мотиви їхньої поведінки;
- *проектувальні* – уміння формулювати мету й систему завдань для оптимального виконання професійної діяльності, прогнозувати програму індивідуального розвитку, моделювати зміст, форми і методи діяльності й можливі педагогічні ситуації, моделі поведінки школярів;
- *конструктивні* – уміння реалізувати педагогічні завдання, обирати продуктивні форми, методи і прийоми в роботі з різними школярами, визначати мету і планувати способи удосконалення професійної діяльності;
- *комунікативні* – вміння конструювати оптимальні стосунки, виявляти толерантність, доброзичливість, емоційну стійкість та оптимізм за будь-яких умов;
- *організаторські* – уміння створити умови для процесу фізичного виховання школярів, навчати учнів самостійно займатися фізичними вправами, різним способом орієнтації в різних соціальних ситуаціях та вирішення особистісних проблем, приймати оптимальні самостійні рішення;
- *оцінювальні* – уміння визначати результативність власної педагогічної діяльності, контролювати свої дії, психологічний стан, поведінку та професійні стосунки.

Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури здійснюється в процесі їхньої професійної підготовки. У зв'язку з цим актуалізується проблема вибору педагогічних умов, за яких відбувається впровадження активних форм, методів навчання, що складають основу засобів інноваційних технологій і є складовими, котрі прискорюють розвиток системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, виводячи її на більш якісний рівень функціонування.

Про правильність вибору методики підготовки майбутніх фахівців свідчить характер діяльності та взаємовідносин викладачів і студентів, глибина й міцність набутих знань, умінь і навичок, рівень готовності студентів до виконання професійної діяльності, а також те, якою мірою педагогічна технологія викликає пізнавальну, емоційну та практичну активність студентів, формуючи в них мотивацію вчитися.

Для визначення сутності продуктивного педагогічного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя ми проаналізували перелік ключових компетенцій, які вироблені в країнах Західної Європи, сюди входять такі складові:

- вивчати (вміти отримувати вигоду з досвіду; організовувати взаємозв'язок своїх знань і упорядковувати їх; організовувати свої власні прийоми вивчення; вміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням);
- шукати (замовляти різні бази даних; отримувати інформацію; вміти працювати з документами і класифікувати їх);
- думати (організовувати взаємозв'язок минулих і сучасних подій; займати позицію в дискусіях і формувати свою особисту думку; вміти оцінювати твори мистецтва і літератури);
- співпрацювати (вміти співпрацювати в групі; приймати рішення; залагоджувати конфлікти);

- братися до справи (включатися в проект; входити в групу або колектив і робити свій внесок; уміти організовувати свою роботу);

- адаптуватися (вміти користуватися новими технологіями інформації; виявляти гнучкість перед швидкими змінами; показувати стійкість перед труднощами; вміти знаходити нові рішення) [1, с. 109-110].

Проаналізувавши дані компетентності можна побачити, що головною їх особливістю є креативна спрямованість. Що стосується освітніх компетенцій, то до них належать: ціннісно-смилова компетенція; загальнокультурна компетенція; навчально-пізнавальна компетенція; інформаційна компетенція; комунікативна компетенція; соціально-трудова компетенція; компетенція особистісного самовдосконалення [1, с. 115-117].

Науковці Європейських країн визначають поняття компетентностей як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях. Експерти програми «DeSeCo» визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Поняття компетентності трактується ЮНЕСКО як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень. Під час міжнародної конференції у 2004 р. дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособових відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми як у соціальному контексті, так і в професійних ситуаціях. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань й умінь, всього, що можна мобілізувати для активної діяльності. [3].

На основі аналізу реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн О. Пометун зазначає, що ключова компетенція відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів педагогічної діяльності й може бути умовно названою як «здатність до діяльності». Таким чином поняття компетенція є інтегративним явищем, що містить в собі такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії. До основних компетентностей, як зазначає авторка, європейські науковці відносять такі:

- продемонструвати продуктивне (творче) мислення;
- застосувати різні види належності до різних видів спільнот;
- довести здатність пристосування до різних ситуацій;
- сприяти створенню якісного життя;
- зрозуміти й відповідно використати технології;
- розвивати здатність досліджувати та набувати власного досвіду;
- засвоєння комплексу індивідуальних і соціальних цінностей та орієнтація на них у власній поведінці і кар'єрі [4].

Наявність продуктивного мислення в переліку важливих компетентностей в Європейських країнах підтвердило нашу гіпотезу щодо формування продуктивного педагогічного мислення як ключової компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Поряд з іншими ключовими компетентностями продуктивне мислення, формується через професійну підготовку в галузі фізичної культури і спорту, освоюючи педагогічну діяльність, яка пов'язана з освітніми завданнями та змістом цієї галузі. В нашому дослідженні ми вивчали особливості компетентності «продуктивне педагогічне мислення» в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного, спортивно-педагогічного, медико-біологічного циклу та практичної підготовки.

Таким чином, продуктивне педагогічне мислення як ключова компетенція майбутніх учителів фізичної культури в нашому дослідженні розглядається як поєднання певного комплексу знань, умінь та навичок, що набувається протягом засвоєння всього змісту професійного спрямування, які дозволяють студенту ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для процесу фізичного виховання школярів.

З метою практичного запровадження компетентнісного підходу ми пропонуємо певну ієрархію компетентностей. У першу групу входять «ключові» або «базові» компетентності, які складається із загальних операцій і є показниками їх розвиненості. В контексті нашого дослідження, вони передбачають використання знань й умінь професійного спрямування майбутніх учителів фізичної культури, оцінювання й постійне покращення власної педагогічної майстерності у процесі фізичного виховання школярів, формування й застосування навичок креативного і критичного мислення, які є складовими продуктивного педагогічного мислення.

Другу ієрархічну групу компетентностей складають «загальнопредметні» компетентності, які визначаються для кожного навчального предмета і розвиваються протягом усього терміну вивчення. Вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності. В нашому випадку це загальнопредметна компетентність із різних циклів навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-

економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки. Крайня третя група «спеціальнопредметні» компетентності визначаються для кожного предмету та року навчання, ґрунтуючись на «загально предметних» компетентностях. В нашому дослідженні це навчальні дисципліни професійного спрямування та практичної підготовки.

Таким чином, дотримання даної педагогічної умови у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури дало змогу формувати продуктивне педагогічне мислення, вчитися приймати швидкі та адекватні рішення в різних педагогічних ситуаціях, організувати більш ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу, реалізувати навчальне співробітництво на основі особистісно-діяльнісного підходу, створило основи для гуманізації і демократизації вищої школи, що відповідає потребам сучасної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

У результаті нашого дослідження можна зробити **висновки**, що педагогічні умови професійної підготовки- це сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної співпраці, реалізуються в освітньому процесі вищої школи та спричиняють підвищення ефективності процесу професійної підготовки студентів.

Поняття компетенція є інтегративним явищем, що містить в собі такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії. У зарубіжних країнах ключова компетенція відповідає найширшому колу специфіки, вона універсальна для різних видів педагогічної діяльності й може бути умовно названою як «здатність до діяльності». До професійно важливих якостей майбутніх учителів фізичної культури ми відносимо: мотивацію, цілеспрямованість, когнітивні якості, комунікативні якості, емоційно-вольові якості, індивідуально-психологічні якості а також здібності загального і професійного характеру.

З метою практичного запровадження компетентнісного підходу пропонуємо ієрархію компетентностей: перша група включає «ключові» або «базові» компетентності, які складається із загальних операцій і є показниками їх розвиненості; друга ієрархічна група компетентностей містить «загальнопредметні» компетентності, які визначаються для кожного навчального предмета й розвиваються протягом усього терміну навчання; третя група «спеціальнопредметні» компетентності визначаються для кожного предмету та року навчання, ґрунтуючись на «загально предметних» компетентностях.

Література

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. –2003. –№10. – С. 8-14.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», –2009.–1736 с.
3. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Роман Михайлович Горбатюк. –Т., 2011. –498 с.
4. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання : навч. посіб. /О.І. Пометун. – Київ, 2007. –144 с.
5. Трофімов Ю. Л. Психологія : навч. посіб. / Ю.Л.Трофімов, М.І. Алексеева, П.А.Гончарук, Т.С. Кириленко. – Київ : «ЛИБІДЬ»,1999. –558 с.
6. Трушнікова Т. Г.Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства / Т.Г. Трушнікова // Человек и образование. –2006. –№7. – С. 71-72.
7. Турик Л.А. Педагогические технологии в теории и практике : учебное пособие /Л.А. Турик, Н.А. Осипова. – Ростов н/Д: Феникс,2009. –281 с.
8. Турищева Л.В. Педагогічне мислення як об'єкт дослідження психологічної служби / Л.В.Турищева // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія.– 2013. – Вип. 46(2). –С. 248-252.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., доповн. / М.М. Фіцула. – Київ: Академвидав, 2010. – 456 с.

References

1. Bolotov V.A. Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy programne / V.A.Bolotov, V.V.Serikov // Pedagogika. – 2003. –#10. – S. 8-14.
2. Vely'ky'j tлумachny'j slovny'k suchasnoyi ukrayins'koyi movy` / uklad. i golov. red. V.T. Busel. – K.; Irpin`: VTF «Perun», –2009.–1736 с.
3. Gorbatyuk R. M. Teorety`ko-metody`chni zasady` profesijnoyi pidgotovky` majbutnix inzheneriv-pedagogiv komp'yuternogo profilyu: dy`s. ... dok. ped. nauk: 13.00.04 / Roman My`xajlovy`ch Gorbatyuk. –T., 2011. –498 s.
4. Pometun O.I. Ency`klopediya interakty`vnogo navchannya : navch. posib. /O.I. Pometun. – Ky`yiv, 2007. –144 s.
5. Trofimov Yu. L. Psy`xologiya : navch. posib. / Yu.L.Trofimov, M.I. Aleksyeyeva, P.A.Goncharuk, T.S. Ky`ry`lenko. – Ky`yiv : «LY`BID`»,1999. –558 s.
6. Trushnikova T. G.Sistemnyiy podhod v pedagogike kak innovatsionnaya osnova formirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva / T.G. Trushnikova // Chelovek i obrazovanie. –2006. –#7. – S. 71-72.

7. Turik L.A. Pedagogicheskie tehnologii v teorii i praktike : uchebnoe posobie /L.A. Turik, N.A. Osipova. – Rostov n/D: Feniks,2009. –281 s.
8. Tury`shheva L.V. Pedagogichne my`slennya yak ob'yekt doslidzhennya psy`xologichnoyi sluzhby` / L.V.Tury`shheva // Visny`k Harkivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu im. G.S. Skovorody`. Psy`xologiya.– 2013. – Vy`p. 46(2). –S. 248-252.
9. Ficzula M. M. Pedagogika vy`shhoyi shkoly` : navchal`ny`j posibny`k dlya stud. vy`shh. navch. zakl. 2-ge vy`d., dopovn. / M.M. Ficzula. – Ky`yiv: Akademvy`dav, 2010. – 456 s.

УДК [378.013.75:001.82]:172.15

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-60-65

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ

К. Є. Дроздова-Кучерук

У статті розглядаються особливості проведення педагогічного експерименту з проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів. Представлені результати експериментальної перевірки педагогічних умов формування готовності майбутніх

Ключові слова: педагогічний експеримент, структурно-функціональна модель, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва, національна самосвідомість.

ANALYSIS OF EXPERIMENTAL RESULTS FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART FOR EDUCATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS

К. Drozdova-Kucheruk

The article deals with the peculiarities of conducting a pedagogical experiment on the problem of forming the readiness of future teachers of music art to educate students' national consciousness. The results of the experimental verification of the pedagogical conditions of forming the readiness of future music teachers to educate students' national consciousness are presented. Analysis of psychological-pedagogical literature on the problem of research and analysis of the results of the statement stage of the experiment allowed to substantiate the pedagogical conditions : purposeful development of students 'motivation to educate students' national consciousness; providing samples of the educational environment in the process of co-creation of teachers and students; selection and systematization of musical repertoire. The implementation of the pedagogical conditions in the educational process of institutions of higher education influenced the formation of positive motivation in students-musicians, the focus on the education of national-patriotic feelings and national consciousness of students, the awareness of the role of the national musical culture as effective tool in education of future citizen-patriots of Ukraine. The conclusions about the performance of the model are confirmed by validating the data using the Pearson's chi-squared test.

The analysis of the results of the experimental study revealed the positive dynamics of the readiness of future music teachers to educate the students' national consciousness. In particular, the number of students with high levels of readiness increased (by 21%), while the number of students with low levels decreased significantly (by 34 %). Thus, the results of the experimental study confirmed the effectiveness of the methodology of forming the readiness of future teacher-musicians to educate the national consciousness of student youth.

Keywords: pedagogical experiment, structural-functional model, readiness of future teachers of music art, national consciousness.

Одним із актуальних завдань мистецької освіти є вдосконалення професійної підготовки учителів музичного мистецтва до виховання національно-патріотичних почуттів підрастаючого покоління. У зв'язку з цим, необхідно застосовувати нові методи, засоби та форми навчання, спрямовані на розвиток мотивації студентів-музикантів до виховання майбутніх громадян-патріотів. Ефективність означених пропозицій перевіряється за допомогою педагогічного експерименту, організованого в умовах навчально-виховного процесу закладів вищої освіти та дає можливість визначити ефективність впровадження нових методик удосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значний інтерес науковців до проблеми організації педагогічного дослідження та педагогічного експерименту: С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Сисоєва

та ін. Шляхи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національно-патріотичних почуттів та національної самосвідомості досліджували Л.Альшевська, С. Борисова, І. Газіна, Г. Гуменюк, Л. Кандиба, Л. Коваль, О.Красовська, Ю. Мандрик, Л. Масол, Р. Осипець, Л. Побережна, Л. Стрюк, Р.Ткач, Д. Тхоржевський та ін. Разом з тим, недостатньо дослідженою є проблема організації педагогічного експерименту з метою формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів у процесі їх професійної підготовки.

Тому **метою статті** є аналіз та оцінка результатів педагогічного дослідження формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів.

Експериментальна робота виконувалась у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського впродовж 2015-2019 років і складалась з чотирьох етапів: аналітичного, констатувального, формувального і контрольного. На аналітичному етапі здійснювався пошук, теоретичний аналіз, узагальнення та систематизація філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; сформовано мету та головні завдання дослідно-експериментальної роботи. Констатувальний етап (2016-2017) проводився зі студентами II-IV курсів денної та заочної форми навчання, напряму підготовки «Музичне мистецтво», загальною кількістю 114 осіб.

Діагностика початкового рівня готовності студентів-музикантів до виховання національної самосвідомості учнів вимагала уточнення критеріїв та показників, що характеризують сформованість її структурних компонентів та передбачала використання відповідних методів та засобів.

У нашому педагогічному дослідженні *«готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів»* тлумачимо як стійку особистісну характеристику майбутнього учителя, що містить високий рівень мотивації, наявність знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного виховання національно-свідомих школярів, спроможних брати участь у розбудові та захисті нашої незалежної держави. Цей феномен охоплює наступні структурні компоненти: мотиваційний (інтерес та мотивація до виховання національно-патріотичних почуттів на національній самосвідомості підростаючого покоління); когнітивний (знання, уміння та навички, які необхідні для виховання майбутніх патріотів засобами музичного мистецтва); емоційний (сформованість ціннісних орієнтацій, національного ідеалу, духовних та моральних почуттів); рефлексивний (здатність до самовдосконалення та професійного зростання).

На основі аналізу характеристик структурних компонентів нами було визначено критерії сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів та їх показники: мотиваційно-цільовий (усвідомлення необхідності цілеспрямованого розвитку патріотичних почуттів школярів, їхньої причетності до нації, її культурного життя; наявність інтересів, мотивів, потреб, що спонукають майбутніх педагогів-музикантів до виховання національної самосвідомості учнів; усвідомлення цінностей вітчизняного музичного мистецтва та здатність його використовувати у виховній роботі), когнітивно-інформаційний (рівень інформованості майбутніх учителів музичного мистецтва щодо структурних компонентів національної самосвідомості, усвідомлення ролі сучасних музично-педагогічних засобів і методів її розвитку; системність фахових знань, умінь, здатність до тематичного узагальнення інформації для рішення виховних завдань засобами культурної спадщини українського народу), емоційно-ціннісний (сформованість ціннісних орієнтацій, ідеалів, почуття власної національної гідності, гордості за приналежність до національної спільноти, любов до рідної держави, емпатійне співпереживання, толерантне ставлення та розуміння інших народів, повага до їх культури), рефлексивно-оцінювальний (самооцінка набутих фахових знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного виховання національної самосвідомості учнів; здатність до професійного зростання та самовдосконалення).

Під час констатувального етапу педагогічного експерименту нами було проведене комплексне діагностування, яке містило тестування, анкетування на виявлення рівня позитивної мотивації до виховання національної самосвідомості учнів, анкетування для самооцінювання рівня набутих знань, творчі завдання. На основі критеріїв та показників, для оцінки початкового рівня сформованості готовності майбутніх педагогів-музикантів до означеного виду діяльності було виокремлено високий, середній та низький рівні, і зазначено, що на низькому рівні перебувало 50 % осіб КГ та 45 % осіб ЕГ, на середньому – 42 % респондентів КГ та 44 % ЕГ і на високому – 9 % опитаних КГ та 11 % ЕГ (рис. 1).

Отже, аналіз результатів початкової діагностики свідчать про те, що рівень сформованості готовності у студентів-музикантів контрольної та експериментальної групи був приблизно однаковий. Врахування даних результатів науково-теоретичного аналізу дозволило зробити висновок про важливість створення педагогічних умов та структурно-функціональної моделі для покращення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів.

Після проведення констатувального етапу, нами було теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної

самосвідомості учнів: цілеспрямований розвиток мотивації студентів до виховання національної самосвідомості учнів; забезпечення зразків освітньо-виховного середовища у процесі співтворчості учителів та студентів; відбір і систематизація музичного репертуару.

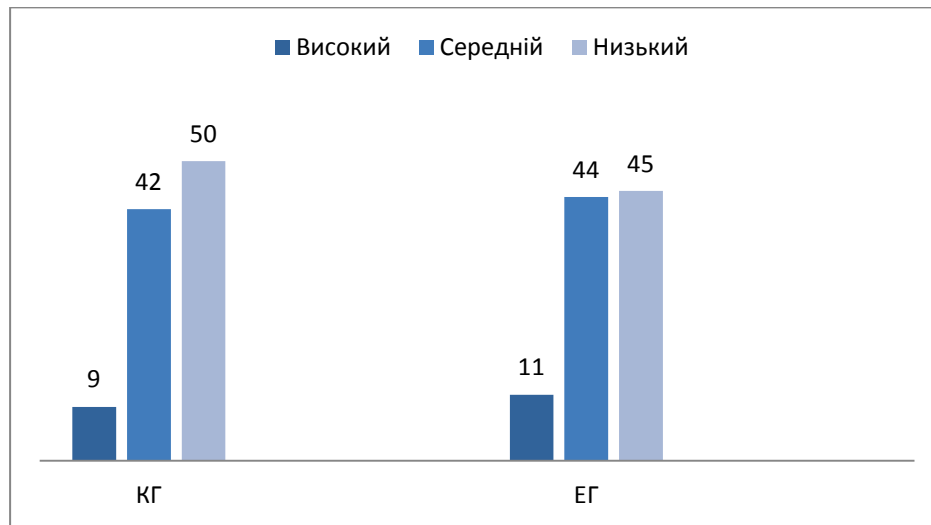


Рис. 1. Узагальнені результати початкової діагностики готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів під час констатувального етапу експерименту.

З метою ефективного формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів нами розроблено структурно-функціональну модель, яку ми розуміємо як цілісну структуру, що містить в собі мету та завдання, компоненти готовності майбутніх педагогів-музикантів, науково-методологічні підходи, навчально-дидактичні принципи, педагогічні умови для досягнення поставленої мети, комплекс методів, форм та засобів, необхідних для виховання підростаючого покоління засобами вітчизняного музичного мистецтва.

Перевірка ефективності педагогічних умов здійснювалась в ході формувального експерименту, який тривав протягом 2017-2019 н.р. та був впроваджений у процес підготовки студентів-музикантів ЕГ (студенти КГ навчалися за традиційною методикою).

Основними завданнями експериментального дослідження були:

- розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва позитивної мотивації: усвідомлення важливості виховання національно-патріотичних почуттів учнівської молоді, необхідність опанування засобами виховного впливу в процесі музичної діяльності (мовленнєвий вплив, володіння співацьким голосом, диригентськими жестами, грою на музичних інструментах);
- спрямування студентів на оволодіння системою знань про сутність та структурні компоненти національної самосвідомості;
- формування здатності до самоаналізу, комунікативної рефлексії, оцінки своєї підготовки до майбутньої виховної діяльності, зокрема виховання національної самосвідомості школярів.

Ці завдання вирішувались за допомогою використання комплексу наступних методів: пояснювально-ілюстративних, проблемного викладу навчального матеріалу; активізації зорових, слухових і дотикових асоціацій, частково-пошукового (евристичного), тютерських лекцій, проектних технологій, використання мультимедійних презентацій, відеофільмів, комп'ютерних програм.

Методику реалізації педагогічних умов в процес підготовки студентів-музикантів здійснювали у три послідовних етапи: професійно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, творчо-діяльнісний.

Формування позитивної мотивації майбутніх педагогів-музикантів до виховання національної самосвідомості учнів та установка на розвиток власної готовності до даної діяльності здійснювалась у процесі вивчення таких навчальних дисциплін: вокально-хорової підготовки («Хорового класу», «Хорового диригування», «Постановки голосу»); «Теорії і методики музичної освіти»; «Практикуму з народного співу». На даному етапі були розроблені змістові доповнення до вищезазначених дисциплін, зокрема дисципліну «Теорія і методика музичної освіти» додали темою – «Роль вітчизняного музичного фольклору у розбудові та розвитку національної музичної освіти»; Практикум з народного співу доповнили наступними темами – «Патріотична тематика українського пісенного фольклору, зокрема аналіз образного змісту історичних пісень, народних дум, козацьких пісень», «Значення пісенного фольклору у вихованні національної самосвідомості учнів».

Слід підкреслити, що використання індивідуальної форми організації навчальної діяльності має найкращі умови для формування готовності студентів-музикантів до виховання патріотичних почуттів та національної самосвідомості учнів. Адже тут є можливість для вільного спілкування з педагогом, виявляючи особистісний художньо-емоційний, інтелектуальний рівень та власний духовний досвід. Так, під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування» та «Інструментального виконавства», студенти спілкувались з вітчизняними музичними творами, аналізуючи їх образний зміст, музичне рішення, виховне значення. Тому майбутні педагоги знайомились з кращими вокальними, вокально-хоровими та інструментальними творами, в яких була втілена національна ідея, оспівані кращі духовні якості нашого народу, його щирість, людяність, вільнолюбивий дух.

На інформаційно-змістовому етапі нами було впроваджено авторський спецкурс «Основи виховання національної самосвідомості учнів», головною метою якого було ознайомлення студентів із сутністю феномену «національна самосвідомість», його складовими компонентами, значенням у системі розвитку особистості. Водночас, студенти-музиканти мали можливість самостійно аналізувати потенціал вітчизняного музичного мистецтва з метою виховання національної самосвідомості учнівської молоді. Тому, зміст, методи і форми роботи спецкурсу були спрямовані на розв'язання таких завдань: актуалізацію у майбутніх учителів музичного мистецтва позитивної мотивації до виховання національної самосвідомості учнів; усвідомлення ними ролі вітчизняного музичного мистецтва як ефективного засобу національно-патріотичного виховання шкільної молоді; оволодіння практичними вміннями та навичками виховання національної самосвідомості шкільної молоді у закладах загальної середньої освіти.

Відповідно до вищезазначених завдань, нами були використані такі методи роботи: бесіди, дискусії, творчі роботи, застосування рольових ігор, інформаційно-комунікативні технології, метод наочності, метод Веб-квесту, музичні вікторини, метод аналізу, педагогічних ситуацій.

Третій етап – творчо-діяльнісний зорієнтовувався на втілення набутого студентами досвіду спілкування з національним музичним мистецтвом у практичній діяльності (під час проходження педагогічної практики, концертно-виконавської діяльності, участі у науково-практичних конференціях).

Під час контрольного етапу експерименту було здійснено порівняння результатів в експериментальних та контрольних групах. Отримані результати свідчать, що в експериментальних групах, на відміну від контрольних, суттєво збільшилась кількість студентів із середнім і високим рівнями сформованості готовності до виховання національної самосвідомості учнів. Одночасно зменшилась кількість студентів, яким притаманний низький рівень сформованості готовності до виховання національної самосвідомості учнів. Для наочності порівняємо зміни стану сформованості готовності студентів-музикантів до виховання національної самосвідомості учнів за сумою усіх критеріїв після проведення формувального експерименту (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка змін стану готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів КГ та ЕГ групах (%)

Критерії	Рівні	На початку експерименту		Динаміка	Після експерименту		Динаміка
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ	
Мотиваційно-цільовий	високий	5	8	+3	11	27	+16
	середній	43	44	+1	45	61	+16
	низький	52	48	-4	44	12	-32
Когнітивно-інформаційний	високий	11	12	+1	12	27	+15
	середній	43	43	0	45	49	+4
	низький	46	45	-1	43	24	-19
Емоційно-ціннісний	високий	9	10	+1	18	33	+15
	середній	42	43	+1	43	63	+20
	низький	49	47	-2	39	4	-35
Рефлексивно-оцінювальний	високий	9	12	+3	12	39	+27
	середній	39	47	+8	52	53	+1
	низький	52	41	-11	36	8	-28
За всіма критеріями	високий	9	11	+2	13	32	+16
	середній	41	44	+3	46	57	+11
	низький	50	45	-4	41	12	-27

Аналіз результатів свідчить, що після формувального етапу експерименту рівень розвитку мотиваційно-цільового, когнітивно-інформаційного, емоційно-ціннісного та рефлексивно-оцінювального критерію набув змін в експериментальних групах порівняно з контрольними. Так, у респондентів ЕГ відбулася позитивна динаміка: високий рівень до експерименту становив 11 %, після 32 %, середній – 44 % – 57 %, низький рівень 45 % – 12 %.

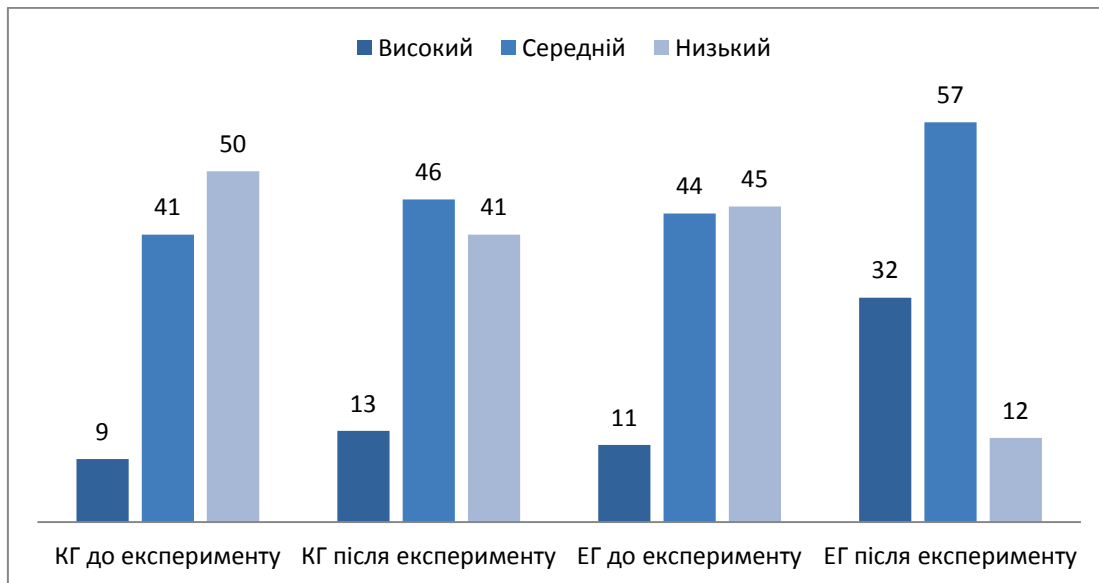


Рис. 2. Динаміка змін стану готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів.

Перевірку статистичної значущості змін, які відбулися у показниках сформованості готовності студентів-музикантів КГ та ЕГ ми здійснили за допомогою критерія узгодженості

2. Дроздова К. Є. Науково-методологічні підходи до виховання національної самосвідомості учнів у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва / К. Є. Дроздова, Василевська-Скупа Л. П. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Київ. – 2019. – Вип. 26. – С. 29–34.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. (дата звернення: 11.03.2019).
4. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 440 с.

References

1. Vasylevska-Skupa L. P.. Formuvannya komunikativnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva : monohrafiia / L. P. Vasylevska-Skupa. – Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2014. – 208 s.
2. Drozdova K. Ye. Naukovo-metodolohichni pidkhody do vykhovannia natsionalnoi samosvidomosti uchniv u konteksti fakhovoi pidhotovky maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva / K. Ye. Drozdova, Vasylevska-Skupa L. P. // Naukovy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 14. Kyiv. – 2019. – Vyp. 26. – S. 29–34.
3. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. (data zvernennia: 11.03.2019).
4. Otych O. M. Mystetstvo u rozvytku indyvidualnosti pedahoha: istorychnyi i metodolohichniy aspekty : monohrafiia / O. M. Otych. – Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2008. – 440 s.

УДК 371.31.001.63 : [377.6-054.87 : 61]

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-65-70

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Л. Л. Коношевський

orcid.org/0000-0002-7710-1251

Н. Л. Черчик

orcid.org/0000-0002-7644-2572

У статті висвітлено теоретико-методичні аспекти проектної технології й особливості її впровадження в біоетичну підготовку майбутніх фельдшерів у медичних коледжах. Обґрунтовано метод проектів як один із ефективних методів формування професійних компетентностей та особистісних якостей майбутнього фельдшера, що дозволяє розв'язати конкретну біоетичну проблему внаслідок самостійних дій студентів із обов'язковою презентацією результатів. Наголошено про необхідність впровадження методу проектів у навчання з метою підвищення мотивації та якості освіти, розкриття індивідуальних можливостей майбутніх фельдшерів в освоєнні нових і застосуванні одержаних знань.

Ключові слова: дослідницька діяльність, метод проектів, проектна діяльність, проектні технології, самостійна діяльність студентів, самостійна робота студентів.

PROJECT ACTIVITY IN THE FUTURE NURSE PRACTITIONERS TRAINING AT MEDICAL COLLEGE

L. Konoshevskiy, N. Cherchik

The article deals with theoretical and methodical aspects of project technology and peculiarities of its implementation into bioethical training of future nurse practitioners at medical colleges. The project method is proved to be one of the most efficient ones in developing professional competencies and personal skills of the future nurse practitioner and allows solving the bioethical issues as a result of students' individual activity including obligatory presentation of the results. The necessity to implement project method in the curriculum in order to boost motivation and quality of education, open individual possibilities of future nurse practitioners in grasping and using obtained knowledge was emphasized. It was shown that the project method encompasses the development of cognitive skills, the ability to independently form their professional knowledge and navigate in the mass media sphere, development of critical and creative thinking. The project method is a joint activity of a lecturer and a student aimed at looking for the solution for the field issue that appeared. The solution for it lies in the implementation of the project methodology into the curriculum at the medical college that would lead to an increase in the amount of research activity of future nurse practitioners in the educational process. The key point here is not a "global" breakthrough but mastering the research work by the student, ability to navigate in the vast world of information, work in a team and individually, develop a personal opinion, present the results of work. The developing method of cooperation during project

activity is aimed at nurse practitioners obtaining the experience of joint actions during organisation of and planning cognitive activity, formulation and solving educational tasks, modelling the ways of obtaining and processing information. Studying with using project method, students decide on the sequence of nurse practitioner's actions at non-typical situations, acquire a skill to make decisions, analyse their actions, develop the abilities to organise joint activity based on the principles of cooperation.

Keywords: *research activity, project method, project activity, project technologies, students' individual activity, students' individual work.*

В сучасних умовах скорочення аудиторного навантаження й зростаючої ролі самостійної роботи студентів медичного коледжу як ефективні методи біоетичної освіти зарекомендували себе метод проектів і технологія співпраці.

Метод проектів – це сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють розв'язати конкретну біоетичну проблему внаслідок самостійних дій майбутніх фельдшерів із обов'язковою презентацією цих результатів. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок майбутніх фельдшерів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення. Для нього характерні такі прийоми: визначення джерел інформації; засобів її отримання й аналізу, а також встановлення способу презентації результатів (форм звіту). Встановлюються процедура і критерії оцінювання результату і розроблення проекту, обов'язковий розподіл завдань і обов'язків між членами команди.

Актуальною у цьому зв'язку є думка А. М. Гуржія: «Важлива роль на всіх етапах діяльності відводиться педагогу, котрий з одного боку, є організатором проекту, а з іншого, рівноправним членом робочої групи і висуває власні цілі, аналізує ситуацію, пропонує цікаві ідеї для обговорення. Наставники можуть поділитися власним життєвим досвідом, допомогти учням (студентам) відшукати різнобічні джерела інформації щодо проблеми дослідження, посприяти у контакті з фахівцями» [6, с. 309].

Проект – це метод навчання, який може бути використаний у вивченні будь-якої теми, він завжди орієнтований на самостійну діяльність тих, хто навчається – індивідуальну, парну, групову і на реальний кінцевий результат – продукт, виріб. Мета проекту – реалістичність досягнення результату, розкрити індивідуальні можливості майбутніх фельдшерів в освоєнні нових і застосуванні одержаних знань.

Питання проектної діяльності висвітлювалися такими закордонними науковцями, як: Д. Дьюї, Д. Жак, У. Кілпатрик, Є. Коллінгс, Т. Левін, О. Олексюк, О. Полат, Д. Фрід та ін. Теоретичні та концептуальні положення розв'язання цієї проблеми в українській педагогіці вивчають К. Баханов, Н. Борисова, Р. Гуревич, І. Дичківська, І. Єрмаков, Г. Ісаєва, М. Кадемія, Л. Калініна, Т. Качеровська, О. Коваленко, А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота, О. Пометун, Г. Романова, С. Сисоєва, Л. Шевченко, С. Шевцова й ін. Водночас, використання проектних технологій у медичних коледжах ще потребує додаткових професійних досліджень.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності методу проектів, що використовуються в навчанні студентів, і визначенні особливостей застосування проектних технологій під час підготовки майбутніх фельдшерів у медичному коледжі.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку вони виконують упродовж певного відрізка часу. З іншого боку, метод проектів – це спільна діяльність викладача та студента, спрямована на пошук розв'язання проблеми, що виникла. Вирішенням цієї проблеми є впровадження проектної методики в канву заняття, що дозволяє збільшити долю дослідницької діяльності в освітньому процесі.

Звичайно, подібне рішення вимагає від викладача особливо ретельної підготовки під час організації проектної діяльності. Тема, яка виноситься на проектування, в цій ситуації має бути посиленою, та її дослідження не повинно вимагати занадто значного обсягу роботи, що пов'язано з короткими термінами виконання. Проте, проект від цього не програє, оскільки первинне значення має не блискуче відкриття «світового масштабу», найголовнішим буде оволодіння студентами навичками дослідницької роботи, що передбачає певну послідовність дій, уміння орієнтуватися у величезному світі інформації, діяти в команді і самостійно, виробляти власну думку, презентувати результати своєї роботи.

«Результатом індивідуальної роботи студента може бути не лише реферат, а й повідомлення, звіт, методична розробка, проект, програма, педагогічний програмний засіб, презентація, модель, комплект дидактичних навчальних матеріалів, змонтований за власним сценарієм навчальний аудіо- або відео-фрагмент тощо. Головною вимогою й критерієм підсумкової оцінки індивідуальної роботи є самостійний творчий підхід студента до розкриття її змісту» [7, с. 9].

«У межах проекту в умовах квазіпрофесійного навчання забезпечується ефективне формування в студентів інтелектуальних умінь: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Аналізуючи завдання дослідницького характеру, студенти визначають послідовність дій фельдшера у нестандартних ситуаціях, набувають уміння приймати самостійні рішення, проводити рефлексію власних дій» [10, с. 12].

Метод проектів у викладанні природничо-наукових дисциплін дозволяє вдало поєднувати риси дослідницького, творчого, інформаційного проекту й одночасно орієнтувати його на міждисциплінарні зв'язки філософії й етики, біології та медицини. Водночас, вивчення теоретичного матеріалу проводиться у формі самостійної роботи студентів на випереджаючій основі. Це означає, що майбутні фельдшера вивчають тему програми, яка раніше могла бути не опрацьована на занятті, за допомогою підручників, посібників, довідників, медичної літератури, інших джерел, освітніх інтернет-ресурсів.

«Проектна діяльність дозволяє вивчати матеріал, який виходить за межі навчальної програми, використовувати інформацію, як з традиційних джерел (книг, словників, енциклопедій), так і з мережі Інтернет. У процесі цього учні (студенти) навчаються працювати в мережі, здійснювати пошук інформації, використовувати різноманітні пошукові системи» [5, с. 211].

«Особливий інтерес становить використання матеріалів Інтернет у процесі роботи над проектом. Викладач може знайти різну, часом навіть суперечливу інформацію в Інтернет з проблеми, що підлягає в даний період часу обговоренню, дослідженню. Пропонуючи подібні матеріали студентам у малих групах, викладач може поставити завдання – відібрати відповідну для обговорюваної проблеми інформацію, погодитися з нею, взяти до відома в роботі над проектом, або, навпаки, оспорити її, зрозуміло, аргументовано, для чого також необхідні факти, інформація. Причому кожній групі, що працює над своєю проблемою, можна запропонувати відповідний матеріал з проблеми обговорення» [7, с. 242].

Метод проектів зазвичай передбачає, розв'язання конкретної біоетичної проблеми медичної діяльності. Реалізація цього методу в біоетичній освіті спрямовує на застосування так званої технології співпраці. Мета цієї технології полягає у формуванні умінь ефективно працювати спільно в тимчасових командах і групах та домагатися якісних результатів. Це така організація заняття, в процесі якого в майбутніх фельдшерів формуються інформаційно-комунікативні компетентності, розвиваються розумові здібності в результаті розв'язання проблемної ситуації, підготовленої викладачем. Робота студентів будеється навколо ключових проблем, визначених викладачем.

Навчаючись із використанням проектною технології, майбутні фельдшера розвивають здібності організувати спільну діяльність, засновану на принципах співпраці. Під час цього в них формуються такі особистісні якості, як толерантність до різних точок зору та поведінки, відповідальність за загальні результати роботи, формуються уміння поважати чужу точку зору, слухати партнера, вести ділове обговорення, досягати згоди в конфліктних ситуаціях і спірних питаннях, – словом, усі ті якості, котрі потрібні для ефективної командної роботи.

Для проектною технології характерна постановка завдань, які важко виконати в індивідуальному порядку, і для яких потрібна кооперація, об'єднання майбутніх фельдшерів із розподілом внутрішніх ролей у групі (6-8 осіб), причому формування мети, планування, виконання практичних завдань і оцінювання дій для рефлексії проводиться самим студентом, тобто він стає суб'єктом власної освітньої діяльності. В групі має бути «лідер», «генератор ідей», «функціонер», «опонент», «дослідник». Творчі групи можуть бути постійними і тимчасовими. Вони динамічні, тобто майбутнім фельдшерам дозволяється переходити з однієї групи в іншу, спілкуватися з членами інших груп. Під час цього майбутні фельдшера мають проявити ерудицію, логічні навички та риторику. Якщо наявних знань у студентів недостатньо, викладач перериває дискусію і дає потрібну інформацію в лекційній формі. Основними прийомами цієї технології навчання є: індивідуальне, потім парне, групове, колективне генерування цілей; планування навчальної роботи; колективна реалізація плану; конструювання моделей навчального матеріалу; конструювання плану власної діяльності; самостійний підбір інформації, навчального матеріалу; ігрові форми організації навчання.

Для реалізації цих прийомів викладач робить три технологічні кроки.

Перший крок: спираючись на наявні в майбутніх фельдшерів знання, викладач ставить навчальну проблему і пропонує її розв'язати групі студентів. Обов'язковий елемент практичного заняття – саме введення в проблему, коли кожний учасник усвідомлює необхідність її розв'язання. Цим досягається початкова пізнавальна активність майбутніх фельдшерів і первинна актуалізація їхніх внутрішніх цілей.

Другий крок спрямований на підтримку необхідного рівня активності студентів. Їм надається можливість для самостійної діяльності. Об'єднані в творчі групи (по 6-8 осіб), майбутні фельдшера повторно, але цього разу вже самостійно, в спілкуванні актуалізують (уточнюють, прояснюють) свою внутрішню мету, осмислюють поставлене завдання, визначають предмет пошуку, виробляють спосіб спільної діяльності, відпрацьовують і відстоюють свої позиції, приходять до розв'язання проблеми.

Третій крок передбачає загальне обговорення, в якому викладач націлює майбутніх фельдшерів на доказ істинності розв'язку. Кожна група активно відстоює свій шлях розв'язання проблеми, свою позицію. В результаті виникає дискусія, в ході якої від студентів потрібне обґрунтування, логічна аргументація, підведення до розв'язання завдання. Виявивши, що пізнання призупиняється через недостатні знання в майбутніх фельдшерів, викладач надає необхідну інформацію у формі лекції, конференції, бесіди.

Технологія співпраці націлена на те, що майбутні фельдшера одержують досвід спільних дій під час організації і планування пізнавальної діяльності, формулювання і розв'язання навчальних проблем, моделювання способів здобуття і переробки інформації.

«Сучасна система навчання у медичних коледжах характеризується недостатнім спрямуванням освітнього процесу на дослідницьку діяльність студентів. Тому доцільною умовою подолання визначених проблем є спрямування навчального процесу не на засвоєння значної кількості інформації з подальшим її відтворенням, а на активний пошук і критичний аналіз необхідного матеріалу, творчого підходу до розв'язання проблем і, як результат, здобування нових знань, які, за умови практичної діяльності, трансформуються у професійні вміння» [1].

Проекти призначені для стимулювання пізнавальної діяльності студентів і їхньої самостійної роботи щодо збирання, оброблення, аналізу одержаних результатів і вимагають чітко визначених цілей, актуальності проекту, його соціальної значущості.

«Виконання проектного завдання може сприяти усвідомленню студентами важливості мережної взаємодії в телекомунікаційному середовищі; формуванню системи базових знань і навичок і подальшому їх поповненню та розвитку; виробленню стійкої мотивації і відчуття потреби в оволодінні новими знаннями, необхідними у роботі над проектом; активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, особливо під час виконання ними проектно-комунікаційних досліджень; розвитку творчих здібностей, що дозволяють реалізувати проектне завдання відповідно до власного бачення; вихованню ініціативності в отриманні нових знань і самостійності в розширенні сфер їх застосування; усвідомленню учнями (студентами) себе творцями власних знань» [3, с. 180].

«Поки система й технології освіти будуть відставати від темпів оновлення знань, продуктивне професійне життя сучасного покоління неминуче буде скорочуватися. Науково-технічний прогрес, що становить системоутворювальну сутність формування медичного працівника нового типу в умовах «суспільство – наука – медицина – людина», підвищує вимоги до соціалізації й професіоналізації особистості медичного працівника, пов'язує цей процес із сучасними соціально-економічними завданнями. Нині професійна діяльність медичного працівника передбачає високоінтелектуальну працю і потребує від медиків широкого загальноосвітнього, спеціального та культурного світогляду. В результаті цього розширюється його трудова діяльність, яка передбачає такі її типи, як: професійна, соціальна, пізнавальна, практична, організаційно-управлінська, естетична, моральна й споживча. Внаслідок цього в умовах професійного освітнього закладу медичного профілю особливо актуальною стає проблема вироблення реальних педагогічних механізмів, що забезпечують у кожного медичного працівника формування потреби максимально розвивати й реалізовувати свої можливості. Це в підсумку буде сприяти переходу від маніпуляторних тенденцій, що позбавляють медичних працівників, які проходять професійну підготовку, перепідготовку або підвищення кваліфікації, статусу активного суб'єкта діяльності в ставленні до інших людей, до професійно-творчої діяльності» [11].

«Отже, під час викладання біоетики і деонтології доцільним є поєднання традиційних методів навчання з інтерактивними методиками, які сприяють індивідуальному підходу до студентів, розвивають мислення та покращують засвоєння професійних знань і вмінь» [2, с. 102].

«За допомогою методів активного навчання студенти зможуть не тільки опанувати нові знання, а й використовувати їх для досягнення більш високих результатів навчання. Студенти мають навчатися проводити дослідження в групі та самостійно вивчати й інтерпретувати набуту інформацію. В площині інноваційних педагогічних технологій важливим елементом є самостійне дослідження навчальної проблеми, що може бути складовою різних видів дискусій, дидактичних ігор, лекційного викладу з елементами застосування інтерактивних кейс-технологій, підготовки самостійних проектів, групової роботи, самостійної або групової роботи з джерелами» [8, с. 132].

Найяскравіше позитивний бік методу проектів і технології співпраці проявився під час організації і проведення конкурсу творчих робіт майбутніх фельдшерів із практичної реалізації біоетичних принципів у рекламі досягнень сучасної медицини. Метою конкурсу стало формування практичних навичок професійної культури майбутнього фельдшера і створення студентами різних видів етичної реклами, що популяризували досягнення вітчизняної медицини.

Зі значним інтересом та ентузіазмом студенти включилися у цю форму навчально-дослідницької діяльності та подали на конкурс письмові творчі роботи, відеоролики, мультимедійні презентації, буклети й інші матеріали.

«Інформаційне освітнє середовище дозволяє професорсько-викладацькому та студентському колективам брати участь в очних, заочних, дистанційних проектах різного рівня в навчальній аудиторній і позааудиторній діяльності. Використовуючи високотехнологічні інструменти, викладачі й студенти можуть проводити на заняттях наукові експерименти, здійснювати моделювання природних процесів, створювати мультимедійні твори (проекти), виконувати пошук інформації, організувати свої виступи у вигляді презентацій і проектів» [4, с. 231].

«Ефективним напрямом експериментальної діяльності у Вінницькому медичному коледжі імені акад. Д. К. Заболотного виявилася участь у спільних міжнародних проектах (Польща, Італія) за підтримки Департаменту міжнародного співробітництва, Департаменту сприяння, освіти, культури, спорту і туризму Управління Свентокшиського воєводства в співпраці з середньою Школою Медичних Наук імені Ганни Кшановської в Моравіці. Організований та проведений міжнародний проект «Загальна справа – спільне майбутнє. Співпраця медичних навчальних закладів Польщі й України» підтвердила позитивний вплив на формування професійного мислення майбутніх фельдшерів» [10, с. 12].

«Вінницький медичний коледж імені акад. Д. К. Заболотного бере активну участь у міжнародній діяльності. Підписані угоди про співпрацю з Поліцеальною медичною школою імені Ганни Чжановської в м. Моравіца (Польща), а також з Європейською Фундацією Розвитку Медицини й Освіти ЄВРОМЕД. Основні напрями співпраці полягають у розробленні та реалізації медичних освітніх і наукових проектів, міжнародних грантових програм, які б відповідали потребам державних і приватних інституцій, закладів охорони здоров'я, медичних закладів освіти й інших установ у Польщі й Україні. Також створено робочі групи авторів із метою підготовки нових підручників, наукових робіт та іншої видавничої продукції. В тематичних конференціях і конгресах, наукових симпозиумах, тематичних стажуваннях, навчаннях, курсах та інших освітніх і навчальних заходах беруть участь не лише викладачі, а й студенти (зокрема, студенти експериментальної групи). Така співпраця для студентів є потужним чинником професійного зростання» [9, с. 148].

«Так, до прикладу, студенти Вінницького медичного коледжу імені акад. Д. К. Заболотного й Поліцеальної медичної школи імені Ганни Чжановської в м. Моравіца (Польща) узяли участь у міжнародному проекті «Спільна справа – спільне майбутнє. В межах співпраці медичних закладів освіти Польщі й України» група студентів і викладачів коледжу відвідали Свентокшиське воєводство (Польща). Під час візиту учасники проекту побували в Поліцеальній медичній школі імені Ганни Чжановської, де безпосередньо взяли участь у практичних семінарах з масажу, фармації, косметології й основ медичної допомоги. Також студенти ознайомились з роботою й оснащенням польських клінік, а саме: Свентокшиським реабілітаційним центром і спеціальною школою в Чарнеській Горі, Свентокшиським центром екстреної медицини та санітарного транспорту, Свентокшиським онкологічним центром, відвідали університет Яна Кохановського, зокрема, факультет наук про здоров'я, де відбувається навчання медичних сестер. У перебігу проекту проводили навчання для українських і польських студентів із невідкладної допомоги, трудотерапії, догляду за хворими тощо. Такі спільні проекти є регулярними і вони, без сумніву, позитивно впливають на формування готовності майбутніх медичних сестер (фельдшерів) до професійної самореалізації» [9, с. 148-149].

Значимим результатом використання інноваційних освітніх технологій стало духовно-моральне і патріотичне виховання студентів через формування на основі усвідомлення цінності Життя і Людини почуттів милосердя і людинолюбства, а також гордості за досягнення й успіхи рідного медичного коледжу і країни.

Знання біоетики й усвідомлене прийняття майбутніми фельдшерами моральних норм і правил дозволить їм цілеспрямовано вивчати профільні дисципліни і зберігати гідність професіонала, знання й уміння якого мають забезпечувати використання досягнень сучасної науки і медицини лише для блага суспільства і людини на основі принципу життєствердження.

Висновок. Раціонально включати проектування в освітній процес, як необхідний компонент навчальної діяльності, щоб нове покоління діяло усвідомлено і відповідало за свої вчинки, було активне і свідоме, ініціативне і відповідальне, не боялося труднощів, могло ефективно розв'язувати поставлені завдання, знаходити ресурси для їх розв'язання.

Література

1. Бабенко Т. П. Дослідницька діяльність студентів у контексті реформування медсестринської освіти / Т. П. Бабенко // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи. – Житомир : Полісся, 2011. – С. 18-20.
2. Гаман І. О. Біоетика в системі освіти і виховання студентів медиків / І. О. Гаман, Н. Р. Артеменко, О. С. Човганюк // Шостий національний конгрес з біоетики з міжнародною участю. 27-30 вересня 2016. Київ, Україна. – К., 2016. – С. 101-102.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-освітній портал у підготовці майбутніх учителів: [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, М. Ю. Кадемія та ін.; за ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України Гуревича Р. С. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. – 416 с.
4. Гуревич Р. С. Підготовка майбутніх учителів в освітньо-інформаційному середовищі закладів вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій: [монографія] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, В. М. Бойчук, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, Н. Р. Опушко, О. В. Шестопап; за ред. академіка НАПН України Р. С. Гуревича. – Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2019. – 564 с.
5. Гуржій А. М. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті: [монографія] / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія та ін.; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. У 2 частинах. – Частина 1. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. – 412 с.
6. Гуржій А. М. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті: [монографія] / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія та ін.; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. У 2 частинах. – Частина 2. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. – 376 с.

7. Гуржій А. М. Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. – 556 с.
8. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах: монографія / Юлія Ігорівна Колісник-Гуменюк. – Львів : Край, 2013. – 296 с.
9. Сірак І. П. Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сірак Інна Петрівна. – Вінниця, 2017. – 296 с.
10. Сурсаєва І. С. Формування професійного мислення майбутніх фельдшерів у процесі фахової підготовки в медичних коледжах : дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Інна Станіславівна Сурсаєва. – Вінниця, 2016. – 298 с.
11. Юдіна О. М. Психологічні особливості формування емпатійності майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. М. Юдіна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 17 с.

References

1. Babenko T. P. Doslidnytska diialnist studentiv u konteksti reformuvannia medsestrynskoi osvity / T. P. Babenko // Vyshcha osvita v medsestrynstvi: problemy i perspektyvy. – Zhytomyr : Polissia, 2011. – S. 18-20.
2. Haman I. O. Bioetyka v systemi osvity i vykhovannia studentiv medykyv / I. O. Haman, N. R. Artemenko, O. S. Chovhaniuk // Shostyi natsionalnyi konhres z bioetyky z mizhnarodnoiu uchastiu. 27-30 veresnia 2016. Kyiv, Ukraina. – K., 2016. – S. 101-102.
3. Hurevych R. S. Informatsiino-osvitnii portal u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv: [monohrafiia] / R. S. Hurevych, H. B. Hordiichuk, M. Yu. Kademiia ta in. ; za red.. doktora pedahohichnykh nauk, profesora, diisnoho chlena NAPN Ukrainy Hurevycha R. S. – Vinnytsia : Nilan-LTD, 2017. – 416 s.
4. Hurevych R. S. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv v osvitno-informatsiinomu seredovyschchi zakladiv vyshchoi osvity zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii : [monohrafiia] / R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia, V. M. Boichuk, H. B. Hordiichuk, L. L. Konoshevskiy, O. L. Konoshevskiy, N. R. Opushko, O. V. Shestopal ; za red. akademika NAPN Ukrainy R. S. Hurevycha. – Vinnytsia : TOV Firma «Planer», 2019. – 564 s.
5. Hurzhii A. M. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u profesiino-tekhnichnii osviti : [monohrafiia] / A. M. Hurzhii, R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia ta in. ; za red. akademika NAPN Ukrainy Hurzhiia A. M. U 2 chastynakh. – Chastyna 1. – Vinnytsia : Nilan-LTD, 2016. – 412 s.
6. Hurzhii A. M. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u profesiino-tekhnichnii osviti: [monohrafiia] / A. M. Hurzhii, R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia ta in.; za red. akademika NAPN Ukrainy Hurzhiia A. M. U 2 chastynakh. – Chastyna 2. – Vinnytsia : Nilan-LTD, 2016. – 376 s.
7. Hurzhii A. M. Multymediini tekhnolohii ta zasoby navchannia : navchalnyi posibnyk / A. M. Hurzhii, R. S. Hurevych, L. L. Konoshevskiy, O. L. Konoshevskiy; za red. akademika NAPN Ukrainy Hurzhiia A. M.– Vinnytsia: Nilan-LTD, 2017. – 556 s.
8. Kolisnyk-Humeniuk Yu. I. Formuvannia profesiino-etychnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv u protsesi humanitarnoi pidhotovky v medychnykh koledzhakh: monohrafiia / Yuliia Ihorivna Kolisnyk-Humeniuk. – Lviv : Krai, 2013. – 296 s.
9. Sirak I. P. Formuvannia hotovnosti maibutnikh medychnykh sester do profesiinoyi samorealizatsii : dys. ... kand. ped. nauk. : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoyi osvity» / Sirak Inna Petrivna. – Vinnytsia, 2017. – 296 s.
10. Sursaieva I. S. Formuvannia profesiinoho myslennia maibutnikh feldsheriv u protsesi fakhovoi pidhotovky v medychnykh koledzhakh : dys. ... kand. ped. nauk. : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoyi osvity» / Inna Stanislavivna Sursaieva. – Vinnytsia, 2016. – 298 s.
11. Yudina O. M. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia empatiynosti maibutnikh likariv : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.01 / O. M. Yudina ; In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. – K., 2004. – 17 s.

УДК 378.147:373.24

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-70-74

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

А. І. Кучай

orcid.org/0000-0002-0133-2109

У статті розглядаються теоретичні аспекти впровадження моделі формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності. З'ясовано, що немає єдиної освітньої моделі інтерактивних педагогічних технологій. Зазначено, що застосування інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі закладів освіти здійснюється за умови безпосереднього введення в освітню педагогічну діяльність запропонованої нами моделі формування готовності

майбутніх фахівців до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності, яка набуває таких властивостей, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу.

Ключові слова: модель, професійна підготовка, інтерактивні педагогічні технології, професійна готовність, майбутні педагоги закладів дошкільної освіти, освітній процес, ігрове моделювання, творчий пошук.

THE MODEL OF FORMATION OF THE FUTURE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS SPECIALISTS' READINESS TO USE THE INTERACTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

A. Kuchai

The article deals with the theoretical aspects of the implementation of the model of the readiness of the future teachers in pre-school educational establishments as for the application of the interactive pedagogical technologies in their professional activity. It is found out that there is no single educational model of the interactive pedagogical technologies. It is indicated that the using of the interactive pedagogical technologies in the educational process of educational institutions is carried out on condition of direct introduction into the educational pedagogical activity of the offered model of formation of the future specialists' readiness to use the interactive pedagogical technologies in professional activity, which acquires such properties, that provide effective organization of the educational process. The analysis of the professional training of future teachers of pre-school educational establishments shows that in the current conditions of development of the pedagogical science and practice, the system of teachers' training of pre-school education, their professional growth and improvement requires a scientific orientation, a model that would to some extent ensure the formation of professional readiness and competence.

The process of preparing students for the use of interactive pedagogical technologies in pre-school institutions should form a positive attitude towards innovative activity; to acquaint future teachers of pre-school educational institutions with innovative and interactive pedagogical technologies in preparing students for practical application of interactive pedagogical technologies during the educational process with preschoolers.

Keywords: model, professional training, interactive pedagogical technologies, professional readiness, future preschool teachers, educational process, game modeling, creative search.

В сучасних умовах розвитку педагогічної науки і практики система підготовки педагогів-дошкільників, їх професійного зростання та удосконалення потребує наукового орієнту, моделі, яка б у певній мірі забезпечувала формування індивідуальності, фахової готовності та компетентності педагога з дошкільної освіти. При цьому слід зазначити, що сучасні теоретичні та науково-практичні дослідження з питань застосування інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі закладів освіти недостатньо розкривають модель формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування таких технологій у професійній діяльності.

Таким чином виникає необхідність в обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування готовності до застосування інтерактивних педагогічних технологій у підготовці студентів, які навчаються за спеціальністю 012 Дошкільна освіта за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти.

Проблеми підготовки майбутніх педагогів розкрито в сучасних наукових дослідженнях Н. Бібік, О. Безлюдний, І. Зязюн, С. Гаврилюк, Е. Карпова, В. Кремень, В. Кузь, Н. Кузьміна, В. Кушнір, А. Ліненко, Г. Нагорна, І. Осадченко, С. Семчук, Л. Хомич та ін..

Так, професійна підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти в Україні складається з елементів, частина яких є позасистемними, що в достатній мірі впливають на процес підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю 012 Дошкільна освіта за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

Тому, останнім часом ми можемо спостерігати підвищену увагу до проблеми формування готовності до застосування інтерактивних педагогічних технологій, а також пов'язаної з ними педагогічної творчості та надбань. Це спричинило велику увагу та появу багатьох публікацій, присвячених цій тематиці (К. Ангеловські, Л. Акпинар, Л. Беседіна, Е. Брасуїк, М. Бургін, І. Дичківська, В. Журавльов, Г. Коберник, І. Підласий, О. Пометун, О. Попова, В. Слободчиков, В. Химинець, П. Щедровицький та інші).

Особливе місце належить тим працям українських та зарубіжних учених, у яких аналізується професійна підготовка майбутнього педагога до застосування інноваційних та інтерактивних педагогічних технологій (В. Беспалько, І. Богданова, С. Бондар, М. Гриньова, І. Дичківська, М. Кларін, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, Л. Беседіна, Г. Селевко, Ю. Харламов та інші).

Однак наукових розвідок, які б розкривали модель формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій є недостатньо.

Отже, беручи до уваги вищезазначене, **метою статті** є з'ясування визначення, конструювання та сприяння впровадженню моделі формування вищезначеної готовності. Для цього потрібно обґрунтувати та дослідити значення понять модель та моделювання.

Зміна освітньої парадигми в сучасній освітній системі України від знанневої до компетентісної моделі, перехід освіти на державні стандарти вимагають від закладів вищої освіти більш досконалої, професійної

підготовки майбутніх педагогів. Сучасні вихователі дітей дошкільного віку повинні розумітися на використанні та впровадженні інноваційних та інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, різних формах інтраакції педагогів і дітей дошкільного віку під час освітньої діяльності. У зв'язку з цим існує постійна увага науковців до упровадження різноманітних моделей підвищення рівня професіоналізму майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Тому, проблема моделювання досліджується вченими, науковцями та практиками з питань розвитку дошкільної освіти. Так, поняття «модель» сьогодні набуває загальнонаукового дослідження, значення і тлумачення. Модельні уявлення створюють імітацію аналогу до подібних наукових об'єктів. Подальше використання моделі та робота з нею надає багато нової інформації про об'єкти, дозволяє досліджувати певні педагогічні закономірності у відповідностях.

Так, постала необхідність упровадження в освітню діяльність нових форм моделей підготовки спеціалістів з дошкільної освіти, готових співпрацювати в умовах оновленої освітньої системи, застосовувати інноваційні та інтерактивні педагогічні технології у професійній діяльності, механізми їх застосування та реалізації у закладах освіти.

Щоб сформувані готовність до застосування інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі у закладах дошкільної освіти майбутніми педагогами, необхідно визначити, сконструювати та сприяти впровадженню моделі формування вищеозначеної готовності. Для цього потрібно обґрунтувати та дослідити значення понять модель та моделювання.

Термін модель походить від латинського *modulus* – міра, мірило, зразок [1, с. 213]. Існує значна кількість трактувань цього терміну в педагогіці.

Г. Селевко вказує на те, що термін «модель» визначає як деяку систему (зразок, приклад, образ, конструкцію), що відображає і виражає деякі властивості і відносини іншої системи (називається оригіналом) і в зазначеному сенсі замінює його [6, с. 31].

Слушно зазначає Ю. Сурмін, що в широкому розумінні модель – це «образ (у тому числі умовний або уявний – зображення, описання, схема, креслення, графік, план, карта тощо), або прообраз (зразок) якогонебудь об'єкта або системи об'єктів (оригіналу моделі), що використовується за певних умов як їх заміщення або представник» [7, с. 294].

Так Ю. Тарський пропонує таке визначення моделі – це об'єкт, що заміщує оригінал і відбиває найважливіші риси та властивості оригіналу для даного дослідження, даної мети дослідження за обраною системи гіпотез [9, с. 44].

Таким чином, моделювання є методом дослідження специфічно організованих об'єктів, а модель – засобом пізнання, який ґрунтується на аналогії.

Моделювання в педагогіці, на думку В. Михеєва, має декілька аспектів застосування:

- гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта в процесі пізнання педагогічного явища;
- загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки й відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису та вивчення;
- психологічний, який дозволяє вести опис різних сторін навчальної й педагогічної діяльності, виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [3].

Так, С. Мельник стверджує, що моделювання педагогічних процесів складається з таких етапів:

- 1) постановка мети розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі;
- 2) визначення основних компонентів педагогічної системи, які становлять її сутність;
- 3) виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи;
- 4) переведення компонентів системи абстрактною мовою (символікою);
- 5) вибір способів зображення моделі та її побудова [4].

Отже, кожен із аспектів моделювання дає змогу більш глибоко формалізувати досліджуваний педагогічний процес з метою насичення змістовного наповнення та його вивчення, технологічної інтерпретації і розроблення механізмів управління об'єктом чи процесом.

Найефективнішими моделями в освітньому процесі вважають організацію творчо-креативного пошуку студентів на основі впровадження дискусій, педагогічних ігрових ситуацій та проблем.

На думку І. Дичківської, «ігрове моделювання розкриває простір для пошуку самостійного розв'язання професійного завдання, корекції цього процесу. Головними способами ігрового моделювання педагогічної діяльності є мікророзкладання, реалізація педагогічних ситуацій, соціально-психологічний тренінг, психодрама, дидактичні спектаклі тощо. Ігрове моделювання охоплює й такі форми творчого пошуку, як мозковий штурм, дискусії, метод синектики (об'єднання різноманітних елементів) [2, с. 97].

Ми погоджуємося із думкою І. Дичківської, що з упровадженням в освітній процес закладів вищої освіти моделі ігрового проектування, моделювання здійснюється перехід освітньої діяльності в освітньо-креативну, творчу. Так правильно організовані і створені педагогічні умови сприяють розвитку

професійної готовності студентів та їх креативному застосуванню під час професійної діяльності. Тому моделі, що спроектовані за допомогою інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі дають змогу уникнути педагогічних стереотипів, шаблонного міркування, що є особливо важливим у формуванні готовності до сприйняття новацій, нововведень як складової інноваційної та інтерактивної поведінки студентів [2, с. 99].

Загалом модель у педагогіці слугує концептуальним інструментом, аналогом певного фрагмента соціальної дійсності. Модель використовується для збереження й розширення знань про особливості та структуру модельованих процесів, орієнтовані насамперед на управління ними [2; 3; 7; 8].

За характером створення освітніх моделей прийнято вирізняти два основних способи моделювання:

1) предметне моделювання, під час якого дослідження проводиться на матеріальній моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні чи функціональні характеристики об'єкта;

2) знакове (інформаційне) моделювання, під час реалізації ідеальними моделями слугують схеми, креслення, графіки й формули, запропоновані в деякому алфавіті [5].

До основних етапів побудови педагогічної моделі відносять:

- Перший етап: постановка педагогічного завдання. Цей етап вважається найбільш важливим, адже від чіткої, обгрунтованої постановки педагогічного завдання залежить постановка педагогічної проблеми.

- Другий етап: побудова моделі. Після постановки педагогічного завдання відбувається теоретичне трактування дефініцій усіх структурних елементів моделі та її побудова.

- Третій етап – перевірка моделі на достовірність опису. Після побудови моделі необхідно з'ясувати відповідність моделі вимогам освітнього процесу та реаліям сьогодення. Це виявляється в аналізі всіх релевантних змінних, що впливають на вивчення і вирішення поставленого педагогічного завдання.

- Четвертий етап – упровадження моделі. Проведення цього етапу сприяє визначенню ступеня успішності апробації і застосування побудованої педагогічної моделі. Цей етап дає можливість модифікувати та адаптувати модель під умови та вимоги освітнього процесу у реальній педагогічній системі. Це пов'язано з тим, що під час практичної діяльності можуть проявлятися слабкі сторони моделі або виникають такі показники, які недоречні при розв'язанні педагогічної проблеми [5].

Розроблена нами модель формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності містить три блоки: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний.

Методологічно-цільовий блок складається із мети, принципів та компонентів формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності.

В означеній моделі визначено функціонально-структурну взаємодію мети; принципів (цілісності і єдності, системності і ціленаправленості, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, варіативності, гнучкості, креативності, інноваційності та інтеграційності, групової та індивідуальної роботи, рефлексії); компонентів (мотиваційного, когнітивного, прогностичного); педагогічних умов, що сприяють реалізації моделі формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності (оптимізація освітньо-педагогічної взаємодії викладача й студента завдяки інтеракційній культурі; впровадження самокерованого збагачення та розвитку фахової готовності студентів у ЗВО, створення матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу із застосування інтерактивних технологій в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти; варіативне апробування упровадження ППТ, форм, методів підготовки майбутніх педагогів до застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі; вивчення нормативних, вибіркокових і спеціальних дисциплін); етапів підготовки (початковий, основний, заключний); критеріїв (мотиваційно-цільового, пізнавально-когнітивного, технологічно-діяльнісного) та рівнів (високий, середній, низький); форм роботи (лекції, практичні заняття, спецсценар «Формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності», налаштування студентської молоді на самостійну роботу, закріплення теоретичних знань у педагогічній практичній діяльності); методів підготовки: проблемно-пошукове викладення теоретичного матеріалу зі спецсценару; технології ігрового та дискусійного характеру; проєкції казкотерапії; створення і моделювання творчо-креативних проєктів на аналогіях; ділові, інтерактивні, педагогічні ігри з подальшим обговоренням ефективності задіяних ППТ, форм, методів та прийомів освітньої діяльності; самостійне розв'язання і тлумачення педагогічних завдань із подальшим оцінюванням застосованої інтеракції.

Висновки. Проаналізувавши все сказане вище, ми дійшли висновку: у закладах освіти педагоги застосовують певну модель інтерактивних педагогічних технологій, що сприяє формуванню відповідальності, самостійності, розвитку креативності, практичних навиків у учасників освітнього процесу. Таким чином, очікуваним результатом впровадження моделі в освітній процес закладів вищої

освіти є підвищення рівня формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності.

Подальшого дослідження потребує проблема впровадження моделі формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел.– Київ: Ірпінь: Перун, 2001.– 1440 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум: навч. посіб. / І.М.Дичківська.– Київ: Слово, 2013.– 447 с.
3. Мельник С. В. Моделювання діяльності інноваційного навчального закладу – Школи сприяння здоров'ю / С. В. Мельник // Рідна школа. – 2006. – Вип. 4. – С. 25–29.
4. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев– Москва: КомКнига, 2006. – 200 с.
5. Почуева О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами / О. О. Почуева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf (дата звернення: 15.03.2018).
6. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко – Москва: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
7. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підруч. для науковців / Ю. П. Сурмін. – Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.
8. Тарасова О. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять / О. Тарасова // Вісник психології і педагогіки. Київ, 2011. Вип. 5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць_-_Випуск_5 (дата звернення: 18.12.2016).
9. Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю. И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.-практ. конф. (Пермь, 16–17 сентября 2004 г.). – Пермь, 2004. – С. 22–28.

References

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / uklad. i hol. red. V. T. Busel. – Kyiv: Irpin: Perun, 2001.– 1440 s.
2. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii. Praktykum: navch. posib. / I. M. Dychkivska.– Kyiv: Slovo, 2013. – 447 s.
3. Melnyk S. V. Modeliuvannia diialnosti innovatsiinoho navchalnoho zakladu – Shkoly sprianniia zdoroviu / S. V. Melnyk // Ridna shkola. – 2006. – Vyp. 4. – S. 25–29.
4. Miheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmerenij v pedagogike. 3-e izd., stereotip. / V. I. Miheev– Moskva: KomKniga, 2006. – 200 s.
5. Pochuieva O. O. Modeliuvannia v teorii upravlinnia osvitynymi protsesamy / O. O. Pochuieva [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf (data zvernennia: 15.03.2018).
6. Selevko G. K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove informacionno-kommunikacionnyh sredstv / G. K. Selevko – Moskva: NII shkol'nyh tekhnologij, 2005. – 208 s.
7. Surmin Yu. P. Maisternia vchenoho: pidruch. dlia naukovtsiv / Yu. P. Surmin. – Kyiv: Navch.-metod. tsentr «Konsortsium z udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini», 2006. – 302 s.
8. Tarasova O. Interaktyvni metody navchannia yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv pid chas leksiinykh zaniat / O. Tarasova // Visnyk psykholohii i pedahohiky. Kyiv, 2011. Vyp. 5. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.psyh.kiev.ua/Zbirnyk_nauk._prats._-_Vypusk_5 (data zvernennia: 18.12.2016).
9. Tarskij YU. I. Metodologiya modelirovaniya v kontekste issledovaniya obrazovatel'nyh sistem / YU. I. Tarskij // Modelirovanie social'no-pedagogicheskikh sistem: materialy region. nauch.-prakt. konf. (Perm', 16–17 sentyabrya 2004 g.). – Perm', 2004. – S. 22–28.

УДК 378.637.035.4

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-74-78

ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

М. І. Левко

orcid.org/0000-0001-8648-6715

У статті розкрито значення інтерактивних методів навчання у формуванні політичної культури майбутніх офіцерів в умовах вищих військових навчальних закладів. З-поміж традиційних методів навчання нами виокремлено найбільш ефективні методи стимулювання пізнавальної активності та самостійності курсантів. Зокрема, це такі: педагогічні ситуації взаємодії (ціннісно-сислового вибору, орієнтовні, аналітичні, критичного аналізу інформації, самопрезентації, оцінки, конструктивно-творчі, корекційно-

моделюючи), інтерактивні для різних форм організації навчання (лекція-«парадокс», семінар-круглий стіл, тренінги), навчальні ігри (ділові, рольові, ситуаційні), інноваційні (синектика, «техніка акваріума», «мозковий штурм», «кейс-аналіз»), а також прийоми індивідуалізації впливу на процес формування політичної культури майбутніх офіцерів (створення ситуацій успіху, забезпечення рекомендаціями щодо особистісної саморегуляції під час професійної підготовки) та навчально-професійні завдання (аналітичні, конструктивні, операційні).

Ключові слова: інтерактивні методи, формування, політична культура, майбутні офіцери, вищі військові навчальні заклади.

IMPORTANCE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN FORMATION OF POLITICAL CULTURE OF FUTURE OFFICERS IN CONDITIONS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

M. Levko

Owing to the research, an important pedagogical condition that ensures effective formation of political culture of future officers is identified as supplement of content of professional disciplines in the context of their professional training, diversity of forms, methods and means of influence on its components in the conditions of higher military educational establishments. There are introduced complementary issues in some separate topics of academic disciplines ("Philosophy", "Sociology", "Politics", "Military Pedagogics and Psychology", "Professionally-Oriented Ukrainian Language", "Professionally-Oriented Foreign Language") for their further political orientation. Among traditional methods of teaching we separated the most effective ones of stimulation of cognitive activity and self-sufficiency of cadets. They are as follows: pedagogical situations of interaction (axiological choice, orienting, analytical, critical analysis of information, self-presentation, estimation, constructively creative, correction and modelling), interactive for different forms of organizing studies (lecture-"paradox", seminar-roundtable, training), educational games (simulation, role-plays, situational games), innovative (synectics, "aquarium technique", "brainstorming", "case analysis"), as well as techniques of individualization of influence on the process of formation of political culture of future officers (creation of situations of success, provision with recommendations on individual self-regulation during professional training) including academic and professional tasks (analytical, constructive, operational). Interactive technologies that foresee educational process under the condition of active interaction of all cadets in the process of studying in small groups with sharing roles and accurate carrying out of participants' tasks. Under this type of class organization, the teacher leads work of each of them indirectly through tasks which direct group activity. The effect from using interactive methods of teaching can reach its maximum when the teacher him or herself will be deeply aware of essence and necessity of this type of work while taking into consideration age peculiarities and level of development of cadets. The article reveals the importance of interactive methods of teaching for formation of political culture of future officers in the conditions of higher military educational establishments.

Keywords: interactive methods, formation, political culture, future officers, conditions, higher military educational establishments.

Перехід на компетентнісний підхід в організації процесу навчання передбачає широке використання в навчальному процесі активних і інтерактивних форм проведення занять (комп'ютерних симуляцій, ділових і рольових ігор, розбору конкретних ситуацій, психологічних та інших тренінгів) в поєднанні з позааудиторною роботою.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, спосіб пізнання, що здійснюється у формі спільної діяльності студентів, причому всі учасники взаємодіють один з іншим, обмінюються інформацією, спільно розглядають проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії інших і власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділової співпраці з вирішення проблем.

Концепція інтерактивного навчання передбачає кілька форм / моделей навчання:

1) пасивна – студент виступає в ролі «об'єкта» навчання (слухає й дивиться);
2) активна – студент виступає «суб'єктом» навчання (самостійна робота, творчі завдання, курсові роботи / проекти тощо);

3) інтерактивна – взаємодія, рівноправне партнерство. Використання інтерактивної моделі навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових (ділових) ігор, спільне вирішення проблем. Виключається домінування будь-якого учасника навчального процесу або будь-якої ідеї. З об'єкта впливу студент стає суб'єктом взаємодії, він сам бере активну участь в процесі навчання, слідуючи своїм індивідуальним маршрутом.

Всі технології інтерактивного навчання діляться на неімітаційні та імітаційні.

Неімітаційні технології не передбачають побудову моделей досліджуваного явища і діяльності.

В основі імітаційних технологій лежить імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі [1].

Сучасна педагогіка багата цілим арсеналом інтерактивних підходів, серед яких можна виділити такі: творчі завдання; робота в малих групах; навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри); використання

суспільних ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії); соціальні проекти та інші позааудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, вистави, виставки); вивчення та закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- і аудіоматеріалами, «студент в ролі викладача», «кожен навчає кожного», мозаїка (ажурна пила), використання запитань, сократичний діалог); тестування; розминки.

Лекцію-прес-конференцію «Порівняльний аналіз політичних культур: Захід — Схід — Україна» ми проводили як науково-практичне заняття, із заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей, що тривали 5-10 хвилин. Кожен виступ являв собою логічно закінчений текст, заздалегідь підготовлений курсантами. Сукупність представлених текстів дало змогу майбутнім офіцерам всебічно висвітлити проблему. В кінці лекції, підвівши підсумки самостійної роботи і виступів курсантів, ми доповнили інформацію і сформулювали висновки.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками «Політична культура українського офіцера» дала змогу розвинути в курсантів вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виділяти невірну і неточну інформацію. Ця лекція була розрахована на стимулювання майбутніх офіцерів до постійного контролю запропонованої інформації (пошук помилки: змістової, методологічної, методичної, орфографічної). В кінці лекції ми проаналізували помилки.

Проблемна лекція «Політична соціалізація» була проведена так, що нові знання уводились через проблемність питання, завдання або ситуації. При цьому процес пізнання курсантів у співпраці та діалозі з викладачем наблизився до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривався шляхом підсумовування й аналізу традиційних і сучасних точок зору.

Так, курсантам необхідно було дати характеристику системній, гегемоністській, конфліктній і плюралістичній моделям політичної соціалізації; визначити основні канали політичної соціалізації, розкрити їх роль у цьому процесі; порівняти відмінність процесів політичної соціалізації молоді і пенсіонерів; дати характеристику основним чинникам політичної соціалізації; розкрити сутність політичного виховання і його основні методи.

Технологія евристичного типу базується на мотивації курсантів. Формою навчального матеріалу в процесі навчання є ланцюжок проблемних ситуацій. Побудова гіпотез, пошук найбільш вірних способів розв'язання соціально значущого завдання відбувається завдяки евристичним прийомам. Це можливо за умови проблемної організації навчання, коли курсанти одержують знання в результаті вирішення проблеми, а не в готовому вигляді від викладача. Тоді зростає і самоцінність кожного майбутнього офіцера, і викладач та курсанти стають рівноцінними учасниками спілкування. При цьому кожен з них відчуває себе унікальною особистістю, адже вони одержують свободу вибору в дії і в словах, можливість проявити індивідуальні здібності, переконатись у власній вагомості.

Так, готуючись до семінарського заняття на тему: «Взаємозв'язок і відмінність категорій «цивілізація» і «культура», майбутні офіцери зазначили різноманіття та дискусійність наукових підходів до цих понять.

Під час проведення проблемної лекції ми підготували матеріал, пов'язаний із співставленням формаційного, стадіально-цивілізаційного і локально-цивілізаційного підходів до світової історії. Перед курсантами було поставлено проблемне запитання: які загальні риси і чим відрізняються ці підходи.

Перегляд і обговорення документального відеофільму «Становлення нації» передбачало більш глибоке знайомство майбутніх офіцерів з історією виникнення нашої держави від хрещення до наших днів, особливостями становлення української нації.

Перед показом фільму ми поставили перед курсантами кілька ключових питань. Це стало основою для подальшого обговорення.

Також, зупинивши 4 частину фільму на заздалегідь відібраних кадрах, ми провели бесіду на тему: «Україна – не Росія». В кінці заняття спільно з курсантами підвели підсумки та зробили висновки щодо актуальності цього фільму для формування політичної культури молоді.

Майбутні офіцери зазначили, що, хоча цей документальний фільм був знятий ще у 2008 році, його актуальність не зменшилась і в наші дні. Також вони запропонували написати сценарій і запропонувати знайомому режисеру зняти продовження цього фільму.

Методика «Дерево рішень» була використана нами для оволодіння курсантами навичками вибору оптимального варіанту рішення, дії і т.д. Так, ми запропонували майбутнім офіцерам визначити, що найбільше впливає на формування політичної культури особистості: мікро- чи макросередовище.

Побудова «дерева рішень» дала змогу практично оцінити переваги та недоліки різних варіантів. На етапі пропозиції варіантів, і на етапі їх оцінки був використаний метод мозкового штурму.

Для проведення групової дискусії «Вплив ЗМІ на формування політичної культури молоді» всіх курсантів, які були присутні на практичному занятті, було поділено на невеликі підгрупи.

Спочатку ми склали список цікавих думок, потім члени підгруп виступили з доповідями. Разом із курсантами було складено інструкцію та план дій. Наприкінці дискусії зроблено узагальнення,

сформульовано висновки. Групове обговорення спрямовано на знаходження істини або досягнення кращого взаєморозуміння.

Дослідження показало, що групові обговорення сприяють кращому засвоєнню матеріалу, що вивчається. Різновидом групового обговорення є круглий стіл, який проводиться з метою поділитися проблемами, власним баченням питання, познайомитися з досвідом, досягненнями.

Політична культура майбутніх офіцерів охоплює систему політичних знань, правила професійної комунікації і формується під час військової освіти, зокрема її складової – політичної освіти, тому ми вирішили провести круглий стіл на тему: «Порівняльний аналіз системи політичної освіти майбутніх офіцерів у Великобританії, Данії та США».

На практичному занятті, вивчаючи тему «Цінності і характерні особливості політичної культури країн Заходу і Сходу», ми організували роботу в малих групах. Майбутні офіцери були розподілені на групи, по 5 осіб. Кожна група одержала своє завдання, серед яких були такі:

1. Модернізм і традиція в політичній культурі сучасного західного суспільства.
2. Базові цінності політичної культури Великобританії.
3. Особливості континентально-європейської політичної культури (Німеччина, Південна Європа).
4. Цінності політичної культури США. Американський федералізм.
5. Індо-буддистська політична культура: зміст і особливості.
6. Конфуціанська політична культура.
7. Політична культура арабських країн.

Робота в малих групах сприяла розвитку у курсантів навичок співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, вміння активно слухати, виробляти спільну думку, вирішувати виникаючі розбіжності).

Ефективним способом формування політичної культури майбутніх офіцерів є розроблення проектів. Цей метод дозволяє подумки вийти за межі аудиторії і скласти проект своїх дій з обговорюваного питання. Найголовніше, що група або окремих учасник має можливість захистити свій проект, довести перевагу його перед іншими і дізнатися думку курсантів. Учасники можуть звернутися за консультацією, додатковою літературою в Інтернет, електронну бібліотечну систему, читальний зал бібліотеки і т.д. [3].

Ми запропонували учасникам проекту зібрати статті з газет, публікації з науково-пізнавальних журналів, фотографій, що стосуються питань теми «Політична культура як об'єкт дослідження в літературі». Потім відбулося обговорення зібраних курсантам матеріалів з усією групою.

Спільно з викладачами кафедри гуманітарних наук та кафедри іноземних мов та військового перекладу був проведений міждисциплінарний семінар на тему: «Політична комунікація майбутнього офіцера: мова, культура, політика».

Викладачі розподілили між курсантами завдання для підготовки повідомлень за темою семінару.

Цей метод дав змогу розширити кругозір майбутніх офіцерів, розкрив можливості комплексної оцінки проблеми, сприяв кращому розумінню міжпредметних зв'язків.

Імітаційна рольова гра «Зустріч з іноземною делегацією» на практичному занятті з «Військової педагогіки та психології» була проведена для розвитку навичок міжкультурного спілкування курсантів.

Інструкція до гри: «Шановні курсанти! Уявіть, що наш навчальний заклад має відвідати іноземна делегація. Вам необхідно розподілити ролі (ректора, проректорів, викладачів, членів делегації). Подумайте, як найбільш повно і зрозуміло розкрити характер професійної підготовки у вашому навчальному закладі. Обґрунтуйте таку форму проведення зустрічі, яка є найбільш ефективним засобом обміну передовим досвідом. Підведіть підсумки зустрічі та проаналізуйте її результати. На цій основі підготуйте доповідь (творчий звіт) про власні враження, недоліки та переваги цієї зустрічі».

Творче завдання є важливим підґрунтям будь-якої інтерактивної форми проведення практичного заняття. Виконання творчого завдання вимагало від курсантів підбору матеріалу за темою: «Моя громадянська та політична позиція». Цю саму проблему ми продовжили обговорювати під час проведення виховної години.

Перед виходом на військове стажування ми запропонували майбутнім офіцерам додаткові завдання, що спрямовані на оцінювання рівня політичної культури підлеглих. Підведення підсумків стажування відбулося у вигляді написання та обговорення творів «Чи важливі для офіцера толерантність і взаєморозуміння?».

Тренінг (англ. Training від train – навчати, виховувати) – метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних установок. Один із основоположників тренінгу Ю. Ємельянов пояснює, що термін «тренінг» <...> повинен використовуватися не для позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і зокрема спілкуванням» [2].

Сучасні педагоги називають критерії для оцінки ефективності методу тренінгу, зокрема: набуття знань; зміна установок; розв'язання проблем; розвиток навиків міжособистісного спілкування; позитивне сприйняття (прийняття) методу учасниками; забезпечення потрібної тривалості тренінгу [4].

Зважаючи на переваги цього методу, разом з викладачем політології був проведений тренінг «Роль маніпуляційних політичних технологій у формування політичної культури молоді».

Використання вправ «Інформаційний бій» та «Година питань» забезпечило розкриття особистісного потенціалу кожного майбутнього офіцера рефлексією над політичними проблемами, формування системи політичних переконань, що, загалом, стимулювало усі компоненти політичної культури. Унаслідок комплексної реалізації обгрунтованих нами педагогічних умов забезпечено одержання очікуваних результатів щодо формування політичної культури майбутніх офіцерів.

Висновки. Охоплення курсантів навчальною особистісно-орієнтованою діяльністю шляхом застосування новітніх освітніх технологій: інтерактивні, проектного навчання, тренінгові, інформаційні задля розвитку навичок толерантного міжособистісного спілкування, продуктивної взаємодії і формування навичок конструктивної критики сприяло формуванню політичної культури майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах, удосконаленню їх особистісних рис, зокрема, це: толерантність, уважність, відповідальність, самодисципліна.

Література

1. Гітун Н. І. Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки фахівців соціальної роботи в Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна» [Електронний ресурс] / Гітун Н. І., Закусило О. Ю. // Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». – 2012. № 9(11). – Режим доступу: <http://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/a1eddfc152cd7e44d61d3740eb824dab.PDF>
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов; Ленингр. гос. ун-т. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.
3. Левко М. І. Формування політичної культури майбутніх офіцерів у фаховій підготовці в умовах вищих військових навчальних закладів [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Левко Мар'яна Іванівна ; ДВНЗ "Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника". – Івано-Франківськ, 2018. – 20 с.
4. Марусева И. В. Современная педагогика (с элементами педагогической психологии) учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / Марусева И.В.— Саратов: Вузовское образование, 2016.— 418 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/39001.html>.

References

1. Hitun N. I. Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia v protsesi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi roboty v Lutskomu instytutu rozvytku liudyny Universytetu «Ukraina» [Elektronnyi resurs] / Hitun N. I., Zakusylo O. Yu. // Zbirnyk «Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy». – 2012. # 9(11). – Rezhym dostupu: <http://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/a1eddfc152cd7e44d61d3740eb824dab.PDF>
2. Emel'yanov Yu.N. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie / Yu.N. Emel'yanov; Leningr. gos. un-t. – L. : Izd-vo LGU, 1985. – 166 s.
3. Levko M. I. Formuvannia politychnoi kultury maibutnikh ofitseriv u fakhovii pidhotovtsi v umovakh vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladiv [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Levko Mariana Ivanivna ; DVNZ "Prykarpat. nats. un-t im. Vasyliya Stefanyka". – Ivano-Frankivsk, 2018. – 20 s.
4. Maruseva I. V. Sovremennaya pedagogika (s elementami pedagogicheskoy psihologii) uchebnoe posobie dlya vuzov [Elektronnyj resurs] / Maruseva I.V.— Saratov: Vuzovskoe obrazovanie, 2016.— 418 s.— Rezhim dostupa: <http://www.iprbookshop.ru/39001.html>.

УДК: 378.12.0142

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-78-83

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Н. Олійник

orcid.org/0000-0001-9340-4378

У статті розкрито сутність інноваційної культури як складової загальної культури особистості та підтверджено її значення в розвитку інноваційної діяльності майбутнього аграрія. Розгляд інноваційної культури здійснений на основі визначення інноваційності особистості в психологічному, структурно-професійному та освітньому контекстах. Визначено основні завдання інноваційної культури в системі інноваційної діяльності

майбутнього фахівця аграрної галузі. Розкрито інноваційну культуру за допомогою низки ключових понять: «інноваційний інтелект», «інноваційна діяльність», «інноваційна особистість», «інноваційні цінності», «розвиток інноваційної особистості». у. Схарактеризовано професійні й особистісні якості, якими має володіти майбутній аграрій, якому властива розвинена інноваційна культура. Схарактеризовано основні структурні компоненти інноваційної культури, визначено їх роль у професійному становленні фахівця-аграрія.

Ключові слова: інновація, культура, інноваційна спрямованість, інноваційна культура, інноваційна діяльність, інноваційне мислення.

INNOVATIVE CULTURE OF FUTURE FARMERS IN THE CONTEXT OF MODERN PSYCHO-PEDAGOGICAL STUDIES

N. Oliinyk

In the article the essence of innovative culture as a component of General culture of a person and confirmed its importance in the development of innovative activities of future farmers. The purpose of this article is to carry out theoretical analysis and justification of the concept of "innovation culture future farmers", in the context of psycho-pedagogical research. Consideration of the culture of innovation carried out based on the definition of innovativeness of personality in the psychological, structural and professional and educational contexts. The main tasks of innovative culture in system of innovative activity of the future specialist of the agricultural industry. A leading component of the innovative intellect of the individual is the mechanism of innovative thinking. The mechanism of innovative thinking includes at least two dialectically interrelated stages of activity taking place in the innovative thinking of the individual. The first is characterized by the movement of thought in the creation and cognition of the meaning of the new knowledge (for the subject of cognition) in the form of internal reflection. The second step is the process of objectifying and putting the new knowledge into practice.

Uncovered a culture of innovation with a number of key concepts: "innovation intelligence", "innovation", "innovative personality", "innovative value", "development of innovative personality". Characterized by professional and personal qualities that should be possessed by the future landowner, which is characterized by well-developed innovation culture. The main structural components of innovative culture, determined their role in the professional formation of a specialist of the landowner. Analyzing the concept of innovation culture of a future landowner, there are the following problems of innovative culture in system of innovation: to identify abilities, talents, development and realization of creative potential of future specialist of the landowner; stimulation of intellectual and creative activity for achieving certain goals through the use of innovative ideas; the intensification and optimization of innovative processes in the production process; the formation and introduction of innovative technologies; the use of democratic style of communication; the elimination of barriers for innovation activities; and creation of a new image of specialist of the agricultural sector.

Keywords: innovation, culture, innovative orientation, innovative culture, innovative activity, innovative thinking.

В Україні сьогодні відбуваються глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, які вимагають реформування системи аграрної освіти. Модернізація сучасної національної системи освіти в контексті суспільних вимог потребує глибокого реформування її структури та змісту. Одним із ключових моментів реформування аграрної системи освіти, на нашу думку, є вивчення сутності та особливостей здійснення інноваційної діяльності майбутніх аграріїв, структурним елементом якої виступає інноваційна культура.

Аналіз наукових досліджень і публікацій показав, що феномен інноваційної культури як складової загальної культури вивчали В. Буйко, Б. Лісін, А. Ніколаєв. Формуванню інноваційної культури як частини загальної культури присвячені роботи Е. Афанасьєва і Л. Борисова, В. Віненко, В. Вороніна, В. Нестеренко, Л. Ордіної, А. Поскрякова, Л. Сластьоніна, С. Щукіної та ін. Чинники здійснення інновацій в освіті та різні аспекти інноваційної культури особистості як складової загальної культури та умови її розвитку обґрунтовується у працях О. Амацьєвої, В. Войтко, Н. Гавриш, І. Єрмакова, А. Кальянова, В. Кременя, Р. Миленкової, В. Носкова, А. Поскрякова, Ю. Ситник та ін. Закони і принципи інноваційних педагогічних процесів, що розкриті у працях В. Беґея, Ю. Васильєва, І. Дичківської, В. Маслова та ін., в значній мірі висвітлюють конкретно-історичну ситуацію розвитку сучасної освіти, зумовлюють перманентність і спрямованість процесів створення, впровадження, поширення педагогічних інновацій на розвиток, а також цілісне оновлення психолого-педагогічної теорії і практики.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз та обґрунтування поняття «інноваційна культура майбутніх аграріїв» в контексті психолого-педагогічних досліджень.

Сучасна праця фахівця аграрної галузі вимагає від особистості нових професійних компетенцій, зосередження зусиль і часу не тільки на їх усвідомлення, а й на опанування та впровадження в виробничу практику, а це вимагає змін у змісті й технологіях професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, в організації післядипломної освіти фахівців-аграріїв з урахуванням необхідності розвитку в них відповідного рівня інноваційної культури засобами педагогічної інноватики, оскільки ХХІ століття – ера принципово нових знань і способів пізнання. Фахівець ХХІ століття – це висококваліфікована інноваційна особистість, яка здатна до творення, впровадження та використання наукових інновацій, спроможна вирішувати проблеми нестандартним шляхом і діяти самостійно, ініціативно, брати на себе

відповідальність за власні дії та рішення. Здатність до інновації стала умовою орієнтації людини в швидкозмінних і швидкоплинних світових процесах, умовою не тільки адаптації до них, а й власної життєтворчості.

Тому майбутній фахівець аграрної галузі, який хоче відповідати вимогам сьогодення, повинен усвідомити необхідність знань теорії інновацій та інноваційних процесів в освіті. Теорія інновацій як наукова проблема має розгалужені філософські, економічні, соціологічні, культурологічні, педагогічні, психологічні та інші виміри.

У сучасній теорії педагогіки важливими є й принципи інноваційності, до яких Л. Даниленко відносить: принцип організованої інноваційної зміни станів освіти; принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих; принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів; принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі; принцип посилення стійкості інноваційних процесів; принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти; принцип підтримки інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності і самостійності об'єктів управління [3].

Привертаючи увагу до особистісних, суб'єктивних чинників інновацій в аграрній освіті доречно розглянути визначення інноваційності особистості в психологічному, структурно-професійному й освітньому контекстах. У *психологічному контексті* інноваційність розуміється як складова професійної, інноваційної та психологічної культури, цілісна характеристика особистості, що включає здатність усвідомлювати цінності інноваційної культури як суб'єктний досвід, фахову готовність сприймати і застосовувати інновації, психологічну готовність до інноваційної діяльності. У *структурно-професійному контексті* інноваційність особистості можна уявити як систему, яка функціонує на трьох рівнях (мотиваційному, цільовому, інструментальному) і складається з професійних знань, умінь, навичок, цінностей і засобів особистісного розвитку, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності та ціннісне відношення до неї. В *освітньому контексті* інноваційність визначають як особливий досвід: професійна майстерність, сукупність професійних дій, що спрямована на оновлення системи освіти і передбачає не тільки цілеспрямовану трудову діяльність, яка орієнтована на зміну й розвиток освітнього процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нових знання аграрного напрямку, формування якісно іншої виробничої практики, але ще й вивчення, усвідомлення й подальше розповсюдження передового наукового досвіду, творення та використання інновацій для розвитку сільського господарства.

На думку А. Гріцанова, «інноваційна культура – це історично складена усталена система норм, правил і способів впровадження нововведень у різні сфери життя суспільства, характерна для даної соціокультурної спільності» [3, с. 376]. Це визначення є досить ґрунтовним, але в ньому не враховано процес і результат впровадження нововведень. Основною метою інновацій в аграрній сфері є забезпечення економічності та екологічності сільськогосподарського виробництва.

Інноватика на сучасному етапі розвитку аграрної освіти та суспільства здобула особливого значення, оскільки створює умови для нарощування нового наукового знання, стала однією з вимог виробничої практики, тому що зумовлює формування особистісної інноваційності аграріїв. Долаючи власний кризовий стан, перетворюючи зміст аграрної освіти, форми і способи організації, створюючи принципово нове технологічне забезпечення виробничого процесу аграрні працівники стали дійсним ресурсом розвитку інноваційної в аграрній галузі. Інноваційна аграрна освіта, що народжується нині, здатна забезпечувати рівень і якість розвитку окремої особистості і суспільства в цілому. Інноваційний рух безперервно розширюється та охоплює нові сфери аграрних науки і практики. Але, водночас, виникає проблема розвитку здатності працівників аграрної галузі до створення, впровадження, реалізації та використання інновацій, готовності майбутніх аграріїв до виконання професійної діяльності на інноваційних засадах, тобто проблема розвитку інноваційної культури аграрія на фаховому рівні, вирішення якої є одним з національних пріоритетів стосовно людського потенціалу, без якого неможливо побудувати інноваційне суспільство, орієнтоване на новітні досягнення науки, створення конкурентоздатного людського капіталу, формування інноваційного мислення, сучасної інноваційної людини.

Вивчення інноваційної культури особистості як одного із складних і малодосліджених об'єктів наукового пошуку психологічної науки стосується різних аспектів: політичних, економічних, соціологічних, педагогічних та ін.

Науковець О. Кобяк визначає інноваційну культуру як «стійку систему норм, правил і способів здійснення нововведень в різних сферах життя суспільства, що історично склалася, характерна для даної соціокультурної спільності... Будучи історично адаптованою в конкретному соціумі структурою моделей і алгоритмів інноваційних дій, інноваційна культура грає роль соціокультурного механізму регуляції інноваційної поведінки соціальних суб'єктів» [3, с. 25]. При цьому, автор виділяє її провідні функції: «регулятивні потенції інноваційної культури... визначаються повнотою і якістю виконання її функцій –

трансляції, селекції, інновації». Функція трансляції пов'язана «з передачею з минулого в сьогодні і з сьогодні в майбутнє сталих типів інноваційної поведінки», які пройшли тривалу апробацію і придбали ціннісне забарвлення в рамках даного суспільства. Функція селекції розкривається в «процесі відбору знов створених або запозичених інноваційних поведінкових моделей, що найбільшою мірою відповідають потребам суспільства на певному етапі його розвитку». В процесі реалізації функції інновації розкриваються «креативні можливості описуваного соціокультурного механізму, що проявляють себе у виробленні нових типів інноваційної поведінки на основі зразків інноваційної діяльності», які виникли усередині самої культури або були щеплені зовні. Якість виконання інноваційної функції визначається «ступенем органічності поведінкових моделей за відношенням до структури економічних, політичних, культурних і інших відносин, що склалася в даному суспільстві». Також автор зазначає, що не існує єдиного для всіх оптимального балансу в функціональному полі інноваційної культури. Її розвиток характеризується зміною стабільних і «гіперфункціональних» періодів, коли відбувається «різке зрушення в роботі соціокультурного механізму у напрямі форсованої реалізації тієї або іншої функції». Наприклад, інноваційна культура японського суспільства в середині XIX сторіччя вимушена була в результаті зовнішньої культурної експансії інтенсивно здійснювати селекційну й інноваційну функції з метою адаптації привнесених зразків інноваційної діяльності і їх інтеграції в дифузні «національно-запозичені» типи інноваційної поведінки, що поєднують як «органічно властиві традиційній японській культурі компоненти, так і привнесені з американської і західноєвропейської культур» [7].

Сьогодні поняття «інноваційна культура» розглядається на рівні особистості та діяльності. Так, І. Дичківська визначає інноваційну культуру працівників освіти як систему «освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворювальним елементом якої є цінності інноваційного плану» [5].

Таким чином, інноваційна культура особистості, як психолого-педагогічна категорія, повинна розкриватися за допомогою низки ключових понять таких, як «інноваційний інтелект», «інноваційна діяльність», «інноваційна особистість», «інноваційні цінності», «розвиток інноваційної особистості». Результатом інноваційного розвитку є освіченість та знання з питань створення, впровадження та використання інновацій, на основі чого розгортаються загальні здібності, здатність особистості до інноваційного мислення, тобто формується інноваційний інтелект особистості [6].

Інноваційний інтелект особистості – властивий людині активний спосіб сприйняття і оцінки об'єктів зовнішнього світу, пов'язаний з необхідністю постійної розробки і освоєння нових моделей взаємодії з ними [4]. В умовах інноваційної педагогічної діяльності інноваційний інтелект стає необхідною передумовою розвитку особистості педагогічного працівника, здатного до створення і впровадження новацій. Будучи своєрідним інструментом, що забезпечує особливу техніку протікання розумових процесів, інноваційний інтелект служить змістовним джерелом інноваційної культури особистості.

Рівні функціонування інноваційного інтелекту (аналітичний, творчий і практичний) дозволяють фахівцю аграрної галузі в ході виконання завдань інноваційної виробничої діяльності усвідомлювати і аналізувати виниклі при створенні чи впровадженні аграрної, виробничої новації суперечності, знаходити шляхи і засоби їх вирішення. Аналітичний рівень інноваційного інтелекту актуалізується для аналізу виниклої проблеми, критичного осмислення існуючих підходів її подолання. Творчий рівень, в першу чергу, необхідний для генерування продуктивних ідей і пошуку можливостей їх реалізації на основі вирішення завдань дивергентного типу. Практичний рівень – потрібний для використання цих ідей, реалізації виявлених рішень з урахуванням можливостей їх дифузії в системі аграрної освіти [10].

Провідною складовою інноваційного інтелекту особистості є механізм інноваційного мислення. Функціонування механізму інноваційного мислення включає як мінімум два діалектично взаємозв'язаних етапу діяльності, таких, що відбуваються в самому інноваційному мисленні особистості. Перший характеризується рухом думки в створенні і пізнанні сенсу нового знання (безпосередньо для самого суб'єкта пізнання) у вигляді внутрішньої рефлексії. Другий етап полягає в процесі об'єктивування і реалізації нового знання в практичну діяльність. Когнітивний етап, з дослідницької точки зору, включає як всю глибину пізнання про об'єкт суб'єктом, так і рефлексію (внутрішню) сторону інноваційного процесу пізнання. Таким чином, когнітивний етап інноваційного мислення – це процес походження новації в суб'єктивній реальності, що протікає в мисленні через пізнання сенсу нового знання і генерування новації [4].

Другий етап механізму інноваційного мислення – інструментальний пов'язаний більше з виробничою інноватикою та новітніми технологіями, що спрямовані на впровадження генерованих новацій в практику виробничої діяльності – інновацію, їх тиражування для широкого кола, перехід з інноваційного у звичайний стан. Отже, інструментальний етап – це етап можливої демонстрації інновації у вигляді певного технологічного характеру, що дозволяє ефективно реалізовувати результат інноваційного мислення. На основі взаємодії когнітивного та інструментального етапів мисленнєвої діяльності можна уявити механізм

функціонування інноваційного мислення як процес (рух думки від створення новації і до її впровадження), що народжує в лоні суб'єктивного новизну для об'єктивного реального світу. Важливість розуміння даного механізму полягає в тому, що він зумовлює розвиток мисленнєвих дій і операцій, які є властивими для особистості з інноваційним мисленням. Саме мислення, яке спрямоване на творчість і подолання стереотипів, що характеризується нарощуванням нового знання у вигляді новацій, нововведень, правомірно визначати як інноваційне мислення. Інтуїцію, креативність і явище наслідування здатності особистості до творчості можна розглядати при цьому механізмами розвитку інноваційного мислення. Генезис формування та існування мислення, а також інноваційного мислення можна розкрити з точки зору, згідно якої мозок людини відображає ту об'єктивну реальність, що існує, перетворюючи матеріальне в ідеальне, і зовнішній факт мислення при цьому виражається в «безпосередній діяльності думки», а також і в тому випадку, якщо слідуватимемо точці зору, згідно якої «предмет виявляється ідеалізованим лише там, де створена можливість активного його відтворення, завдяки мові слів і креслень, де створена здатність перетворювати слово в справу, а через справу – в річ» [4].

Інноваційна культура є порівняно новим поняттям. Вона відображає не лише рівень розвитку інноваційних процесів, але й міру участі в цих процесах людей, їх задоволення від цього. Сучасний фахівець аграрій формується в умовах пристосовування своїх внутрішніх цінностей до умов інноваційного середовища. Головним каналом цих процесів і виступає культуротворчість як «адаптивна стратегія» особистості [4, 13]. Реалізація її в усіх сферах діяльності на сучасному етапі знайшла втілення в інноваційній культурі, яка розглядається як опосередкована субстанція між оточуючим середовищем, яке базується на інноваційних засадах, та внутрішньою готовністю особистості до існування в цих умовах. Вона забезпечує сприйнятливості молодих людей до нових ідей, їх готовність і здатність підтримувати й реалізовувати інновації в усіх сферах життя. Отже, інноваційній культурі властива якісна визначеність як особлива ознака системи.

Дослідник В. Балабанов під інноваційною культурою розуміє особливу форму (різновид) загальнолюдської культури, що становить нову історичну реальність, яка виникла завдяки прагненню суспільства до духовного й матеріального самооновлення і яка є передумовою якісних змін життєдіяльності людей, найважливішим соціально-психологічним чинником суспільного розвитку [1, с. 388].

Інноваційна культура фахівця аграрної галузі, як професійне явище, реалізується на двох рівнях: на рівні особистості та на рівні фахівця. На рівні особистості інноваційна культура аграрія – це сфера його духовного життя, що відображає ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, зразках і нормах поведінки і забезпечує сприйнятливості ним нових творчих ідей та винаходів, її готовність і здатність до підтримки та реалізації нововведень у всіх сферах життя [2, с. 54].

На професійному рівні інноваційна культура аграрія характеризує високий рівень його виробничої діяльності.

Інноваційна спрямованість формування професійної культури працівника аграрної сфери передбачає його залучення до діяльності із створення, опанування й використання виробничих нововведень у виробничій практиці, створення в господарстві інноваційного культурного середовища.

З метою визначення інноваційної культури необхідно враховувати її основні функції. Дослідники В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна пропонують, зокрема, такі: пізнавально-перетворювальна, що здійснює заходи теоретичної та організаційної діяльності; регулятивна, яка визначає важливу роль інновацій у розвитку суспільства та його соціальних інститутів; ціннісно-нормативна, що дає оцінку явищам у галузі інноваційної діяльності; комунікативна, яка передбачає спілкування та обмін досвідом; соціалізацій, що розглядає інноваційну культуру крізь призму суспільних цінностей; прогностична, яка передбачає вивчення і прогнозування можливих шляхів і напрямів розвитку інноваційної культури в окремій галузі; інтеграційна, що поєднує інші різновиди культури в єдину культуру особистості [9, с. 73].

Аналізуючи поняття інноваційної культури майбутнього аграрія, виділяють такі завдання інноваційної культури в системі інноваційної діяльності: виявлення здібностей, талантів, розвиток і реалізація креативного потенціалу майбутнього фахівця-аграрія; стимулювання інтелектуальної та творчої активності за досягнення певних цілей завдяки використанню інноваційних ідей; активізація та оптимізація інноваційних процесів у виробничому процесі; формування й впровадження інноваційних технологій; застосування демократичного стилю спілкування; ліквідація бар'єрів інноваційної діяльності; а також створення нового іміджу фахівця аграрного сектору.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що феномен «інноваційна культура майбутнього аграрія» характеризується системністю та багатовимірністю. Інноваційна культура фахівця аграрної галузі – це відображення цілісної орієнтації особистості на інноваційну діяльність у його мотивах, знаннях, уміннях і навичках, в правилах поведінки.

Орієнтація особистості фахівця аграрія розкриватися за допомогою низки ключових понять таких, як «інноваційний інтелект», «інноваційна діяльність», «інноваційна особистість», «інноваційні цінності», «розвиток інноваційної особистості». Інноваційна культура аграрія є вищим проявом його професійної компетентності, що відображає здатність фахівця до творчого сприйняття, розуміння й вираження діяльності в виробничій сфері, його здатність успішно діяти в аграрній сфері.

Перспективами подальших досліджень може стати вивчення особливостей психологічної структури та рівнів розвитку фахової інноваційної культури працівників аграрної галузі.

Література

1. Балабанов В. О. До проблеми формування інноваційної культури суспільства / В. О. Балабанов // XXI століття: Альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія : матеріали Третьої міжнародної науково-теоретичної конференції, 21–22 травня 2004 року. – Частина 1. / ред. Г. П. Балабанова. – К. : Фенікс, 2004. – С. 388–391.
2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності/ О. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 52–58.
3. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
4. Делия В. П. Инновационное мышление / В. П. Делия. – Балашиха, 1999. – 236 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційний компонент у змісті вузівської підготовки педагога. Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. / І. М. Дичківська // Крим. держ. гуманіт. ін-т. – К., 2001. – С. 136–141.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
7. Литвинова Н. І. Гуманізація освіти та творчий розвиток майбутнього фахівця технічного профілю / Н. Литвинова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збір. наук. праць: [у 4-х ч.] / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Х., 2002. – Ч. II. – С. 376–379.
8. Леонтьєва В. М. Культуротворчість: природа, системи, процеси : автореф. дис. ... д. філос. наук : спец. 09.00.04 / В. М. Леонтьєва. – Харків, 2004. – 32 с.
9. Носков В. Соціально-психологічні детермінанти інноваційної культури в гуманітарному ВНЗ / В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна // Соціальна психологія : збірник наукових праць. – К. 2005. – № 4 (12). – С. 69–83.
10. Christopher Freeman/ Diffusion: The Spread of New Technology to Firms, Sectors and Nations. In: Heerje, Arnold.: Innovation, Technology and Finance. Basil Blackwell, Oxford, 1988.

References

1. Balabanov V. O. Do problemy formuvannia innovatsiinoi kultury suspilstva / V. O. Balabanov // XXI stolittia: Alternatyvni modeli rozvytku suspilstva. Tretia svitova teoriia : materialy Tretoi mizhnarodnoi naukovo-teoretychnoi konferentsii, 21–22 travnia 2004 roku. – Chastyina 1. / red. H. P. Balabanova. – K. : Feniks, 2004. – S. 388–391.
2. Bartkiv O. Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti/ O. Bartkiv // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – 2010. – # 1. – S. 52–58.
3. Danylenko L. I. Menedzhment innovatsii v osviti / L. I. Danylenko. – K.: Shk. svit, 2007. – 120 s.
4. Deliya V. P. Innovacionnoe myshlenie / V. P. Deliya. – Balashiha, 1999. – 236 s.
5. Dychkivska I. M. Innovatsiinyi komponent u zmisti vuzivskoi pidhotovky pedahoha. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: zb. st. / I. M. Dychkivska // Krym. derzh. humanit. in-t. – K., 2001. – S. 136–141.
6. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: [navch. posib.] / I. M. Dychkivska. – K.: Akademvydav, 2004. – 351 s.
7. Lytvynova N. I. Humanizatsiia osvity ta tvorchiy rozvytok maibutnoho fakhivtsia tekhnichnoho profilu / N. Lytvynova // Problemy ta perspektivy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity: zbir. nauk. prats: [u 4-kh ch.] / za red. L. L. Tovazhnianskoho, O. H. Romanovskoho. – Kh., 2002. – Ch. II. – S. 376–379.
8. Leontieva V. M. Kulturotvorchist: pryroda, systemy, protsesy : avtoref. dys. ... d. filos. nauk : spets. 09.00.04 / V. M. Leontieva. – Kharkiv, 2004. – 32 s.
9. Noskov V. Sotsialno-psykholohichni determinanty innovatsiinoi kultury v humanitarnomu VNZ / V. Noskov, A. Kalianov, O. Yefrosinina // Sotsialna psykholohiia : zbirnyk naukovykh prats. – K. 2005. – # 4 (12). – S. 69–83.
10. Christopher Freeman/ Diffusion: The Spread of New Technology to Firms, Sectors and Nations. In: Heerje, Arnold.: Innovation, Technology and Finance. Basil Blackwell, Oxford, 1988.

УДК 378.018.43:37

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-84-91

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

Н. Р. Опушко, Л. Е. Габрійчук

У статті досліджено можливості використання елементів дистанційного навчання у викладанні дисциплін педагогічного циклу; увагу акцентовано на важливості активного застосування дистанційного навчання в системі вищої освіти України, вивчено законодавче забезпечення даної форми навчання; досліджено праці провідних вітчизняних та зарубіжних дослідників, які працюють над теорією та практикою дистанційного навчання засобами сучасних цифрових технологій; охарактеризовано найбільш відомі освітні інтернет-ресурси (Coursera, Khan Academy, Udacity, edX, iTunes U, Udemu, Prometheus, ВІЩЕ, Moodle).

Авторами подано опис власного практичного досвіду використання елементів дистанційного навчання у викладанні дисциплін педагогічного циклу. Зокрема, здійснено характеристику електронного додатку Google Classroom, його можливості, переваги та недоліки.

Ключові слова: дистанційне навчання, дисципліни педагогічного циклу, Coursera, Khan Academy, Udacity, edX, iTunes U, Udemu, Prometheus, ВІЩЕ, Moodle, Google Classroom.

THE ELEMENTS OF A DISTANCE LEARNING EXERCISE AT A PEDAGOGICAL CYCLE WEEKEND

N. Opushko, L. Gabriichuk

The Ukrainian state has a period of savage snakes in the politician, economic and social spheres of life of the state. Moreover, at a rapid pace of information-transformation processes, that cardinal reform of the system of lighting is necessary and extremely important for the state's warehouse polity of the near future. The Ukraine's Defense Ministry faced the problem of adaptation of the lighting process to modern times. Common to the necessary and its own forms of a meaningful process is respectfully remotely starting, we are working on the basis of modern pedagogical, information, computer and digital technologies. At the state it is possible to develop the elements of remote education in the cycle of education; it is emphasized the importance of the active stagnation of remote education in the system of education of Ukraine, the legislation of the given formation is introduced; has been implemented in accordance with the legislation of Ukraine, which has not been implemented in the current form; it has also been implemented a number of initiatives, such as the theory and practice of remote development of digital technologies; has been described as the most popular Internet resources (Coursera, Khan Academy, Udacity, edX, iTunes U, Udemu, Prometheus, VISHE, Moodle). The authors have presented a description of the most practical elements of the distance learning process in the educational cycle. The description of Google Classroom, yoga capabilities, adventures and short moments is given.

Keywords: distance learning, discipleship of pedagogical cycle, Coursera, Khan Academy, Udacity, edX, iTunes U, Udemu, Prometheus, VISHE, Moodle, Google Classroom.

Українське суспільство нині проживає період швидких змін у політичній, економічній і соціальних сферах життя держави. Крім того, стрімкі темпи інформатизації суспільства посилюють трансформаційні процеси, тому кардинальне реформування системи освіти є необхідною та вкрай важливою складовою державної політики найближчого майбутнього. На нашу думку, новітні освітні реформи мають відповідати кільком критеріям: по-перше, задовільняти інтереси всіх сторін освітнього процесу – здобувачів освіти, закладів вищої освіти (ЗВО), роботодавців та держави; по-друге, відповідати світовим тенденціям в освіті, а саме забезпечувати студентську мобільність, можливість оволодівати відповідними професійними навичками за кількома освітніми програмами одночасно; по-третє, максимально ефективно використовувати засоби ІКТ під час реалізації освітнього процесу.

Перед ЗВО України постала непроста проблема адаптації освітнього процесу до сучасних вимог. Однією із необхідних та своєчасних форм зазначеного процесу вважаємо дистанційне навчання, що здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних, комп'ютерних і цифрових технологій.

У сучасних реаліях розвитку суспільства урядовці досить чітко розуміють важливість упровадження дистанційного навчання в освітній процес ЗВО. Незважаючи на значення дистанційного навчання для подальшого розвитку держави, як окремих інститутів дистанційна освіта в законах України лише згадується. У Законі України “Про вищу освіту” вказано лише, що навчання у закладах вищої освіти України може здійснюватись, крім іншого, і за дистанційною формою. Основними нормативно-правовими документами, що регулюють дистанційну освіту, залишається “Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні”,

затверджена постановою МОН України 20 грудня 2000 року, Наказ Міністерства освіти і науки України від 7.07.2000 р. № 293 “Про створення Українського центру дистанційної освіти”, Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. № 40 “Про затвердження Положення про дистанційне навчання”, Наказ Міністерства освіти і науки України від 26.04.04 р. № 335 “Про створення Координаційної ради з розвитку системи дистанційного навчання при Міністерстві освіти і науки”, Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України “Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні” від 23.06.2005 р. Про важливість розвитку системи дистанційної освіти наголошується в Указі Президента України “Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” від 30.09.10 р. № 926/2010. Інтенсивними темпами дистанційна форма навчання в Україні стала розвиватись із прийняттям Закону України «Про Національну програму інформатизації», а також затвердження Постанови Кабінету Міністрів України від 23.09.2003 р. №1494 “Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 рр.” та Наказу “Про затвердження Положення про дистанційне навчання” (2013 р.) [8, с.19].

Грунтовне вивчення джерельної бази обраної проблеми дало змогу визначити, що в сфері теорії та практики дистанційного навчання працює чимало відомих вітчизняних учених і фахівців, які зробили вагомий внесок у розвиток, організацію наукових досліджень і впровадження в педагогічну практику ідей дистанційного навчання. Над вирішенням цієї проблеми працюють: В.Биков, Н.Білик, Р.Горбатюк, А.Гуржій, Р.Гуревич, О.Долгов, М.Кадемія, В.Кухаренко, В.Осадчий, Н.Сиротенко, Б.Шуневич, Г.Яценко та ін. Досвід зарубіжної педагогічної думки знайшов відображення в працях Д.Кігана, Р.Холмберга, Р.Деллінга, Ч.Ведемеєра, М.Мура, О.Петерса, Дж.Боата, Дж.Данієля, К.Сміта, Ф.Ріда, Н.Фредеріксона, В.Кліффорда.

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливості використання елементів дистанційного навчання у викладанні дисциплін педагогічного циклу.

За останні роки в освітній галузі України відбулися істотні зміни, зумовлені розвитком мережі Інтернет та її зростаючим впливом на всі сфери діяльності суспільства. Основна роль в удосконаленні системи освіти належить новим інформаційним технологіям, особливі надії науковців спрямовані на дистанційне навчання. Вдосконалення професійної майстерності майбутніх учителів можливе за умови безперервної освіти та розвитку особистості. Цьому сприяють ті інноваційні, інформатизаційні та цифрові процеси, що відбуваються нині в сучасній освіті. Результатом таких процесів – відповідний рівень підготовки педагогів.

Поняття «дистанційне навчання» трактується по-різному, що спричинює певну термінологічну плутанину. Наприклад, синонімічними термінами можна вважати: «викладання на відстані (teaching at a distance)», «діалогове/онлайн навчання (online learning)», «ресурсно орієнтоване навчання (resource-based learning)», «мережне навчання (network learning)», «відкрите навчання (open leaning)», «електронне навчання (e-learning)» тощо [7].

Законодавчо під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається, переважно, за опосередкованої взаємодії віддалених один від інших учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [10].

Останнім часом в Україні замість терміну «дистанційне навчання» використовується широковживаний за кордоном термін «електронне навчання», що є формою інтерактивного навчання, за якого навчальний матеріал доступний у діалоговому режимі і яке забезпечує автоматичний зворотний зв'язок із навчальною діяльністю студента. Особливістю діалогової комунікації за цією формою навчання є те, що вона концентрована переважно на навчальній діяльності, а не на міжособистісному спілкуванні.

Саме на впроваджені елементів електронного дистанційного навчання під час підготовки майбутніх учителів, у межах викладання дисциплін педагогічного циклу, вважаємо за необхідне зацентрувати увагу. Нині є чимало онлайн середовищ, що сприяють доступності навчання, його урізноманітненню та спрощенню. Для вищої освіти нами було виокремлено власне дистанційні курси, що розміщуються на інтернет-платформах продемонстровані в таблиці 1 «Перелік освітніх онлайн середовищ та їх характеристика».

Як бачимо, переважна більшість із наведених ресурсів дистанційного навчання є платними, іншомовними та переважно технічно спрямованими. У них чітко відпрацьовані головні питання, тобто, якими основними знаннями має оволодіти фахівець, яким чином практично їх застосовувати. Зміст наведених освітніх платформ містить різноманітний навчальний матеріал: відео, презентації, статті; посилання та відеоролики відповідно до теми заняття; інтерактивні завдання, вправи та тренажери; практичні роботи з можливістю перевірки й коментування викладачем; онлайн тестування з миттєвою перевіркою.

Перелік освітніх онлайн середовищ та їх характеристика

№	Освітня інтернет-платформа	Характеристика освітньої інтернет-платформи
1	Coursera	Пропонує своїм слухачам сотні безкоштовних онлайн-курсів з різних дисциплін, у разі успішного закінчення яких користувач одержує сертифікат про проходження курсу. Coursera співпрацює з університетами з різних країн світу для викладання курсів цих навчальних закладів онлайн. Курси є безкоштовними, але для тих, хто хоче одержати сертифікат із персональною верифікацією, передбачені платні сертифікати. Упродовж навчання студент мав переглядати відеолекції, що надсилаються йому щотижня, читати рекомендовані статті та виконувати домашні завдання. Деякі курси мають українські субтитри [1].
2	Khan Academy	Освітня організація, що була створена ще у 2006 році. Мета організації – надання якісної освіти кожному і всюди. На сайті є кілька тисяч безкоштовних мікролекцій з математики, фізики, хімії, історії, фінансів, економіки, біології, мистецтва, комп'ютерних наук та інші. Всі курси поділені на уроки, з можливістю перегляду незалежно від курсу, який ви вибрали. Проект підтримується за рахунок пожертвувань [1].
3	Udacity	Більшість курсів Udacity – технічної спрямованості. В кожному курсі є кілька уроків, які містять короткі відео. В кінці заняття є завдання, щоб перевірити наскільки слухач засвоїв матеріал. В середньому курс триває до 2 місяців, а щотижня на нього треба витратити орієнтовно 6 годин на навчання.
4	edX	Спільний проект Масачусетського технологічного та Гарвардського університетів. Більше 200 університетів зі всього світу виявили бажання співпрацювати з проектом і надають свої матеріали. Курси безкоштовні, але сертифікат про їх завершення є платним.
5	iTunes U	Ця платформа підійде для власників Apple-пристроїв. Список запропонованих дисциплін дуже великий, як і список навчальних закладів, що надають лекції. Часто урок містить допоміжні файли, де пояснюються деякі аспекти лекцій, або ж наводяться приклади застосування пройденого уроку.
6	Udemy	Тут представлені найрізноманітніші курси, серед яких продуктивність, стиль життя чи, навіть, музика. Є як безкоштовні курси, так і платні. Навчальні матеріали представлені у вигляді відео, аудіо, презентаціями та текстом. Udemy також пропонує можливість організаціям створювати власні навчальні проекти для корпоративного навчання.
7	Prometheus	Громадський проект масових відкритих онлайн-курсів. Цей український сервіс стартував лише нещодавно, але вже набув значної популярності. Зараз доступні чотири курси: Prometheus надає безкоштовну можливість університетам, провідним викладачам та компаніям-лідерам у своїй галузі публікувати та розповсюджувати курси на цій платформі. Кожен курс складається із відеолекцій, інтерактивних завдань, а також форуму, на якому студенти мають змогу поставити питання викладачу та спілкуватись один з іншим. Успішне завершення курсу дасть змогу одержати електронний сертифікат, що підтверджуватиме здобуті знання.
8	ВИЩЕ www.gohigher.org	Вітчизняна інтернет-платформа об'єднує викладачів та надає їм інструменти для розвитку. Основна мета – оновити вищу освіту через створення сучасної системи підвищення кваліфікації викладачів. Забезпечує комунікаційну підтримку, статті та інтерв'ю, розробляє онлайн курси, сесії щодо освітніх програм, проводить тренінги для викладачів [3]
9	Moodle	Модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, котре називають також системою управління навчанням (LMS), системою управління курсами (CMS), віртуальним навчальним середовищем (VLE) або просто платформою для навчання, що надає викладачам, учням та адміністраторам дуже розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного. Moodle можна використовувати в навчанні школярів, студентів, під час підвищення кваліфікації, бізнес-навчанні, як у комп'ютерних класах навчального закладу, так і для самостійної роботи вдома [1].

Пропонуємо далі з'ясувати можливості ще одного інформаційного сервісу, який є значно доступнішим та простішим у використанні. Може бути адаптований під особливості викладання будь-якого циклу навчальних дисциплін, у тому числі й педагогічного циклу, зокрема «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки», «Педагогічна практика» тощо. Мова йде про GoogleClassroom – це безкоштовний сервіс для закладів освіти та некомерційних організацій. Також він доступний всім, хто має особистий обліковий запис Google [2]. Перевагами використання цього ресурсу є: зручний у використанні інтерфейс; доступ до ресурсу може бути постійним за наявності підключення до мережі Інтернет та будь-якого стаціонарного чи мобільного пристрою (персональний комп'ютер, смартфон, планшет, айфон); розширення для Chrome та можливість скачати додатки в Google Play Market та Itunes. Оскільки, Клас інтегрований з Google Документами, Google Диск та Gmail, викладачі можуть призначити завдання, прикріпити до них матеріали – документи, посилання та зображення [12].

Пропонуємо власний досвід упровадження елементів дистанційного навчання за допомогою GoogleClassroom під час викладання дисциплін педагогічного циклу. Почати роботу в цьому додатку досить легко, для цього досить мати акаунт на Gmail. Зайшовши на додаток (як показано на рис. 1), викладач має змогу самостійно наповнювати цей контент залежно від того, викладання яких дисциплін він забезпечує (рис. 2).

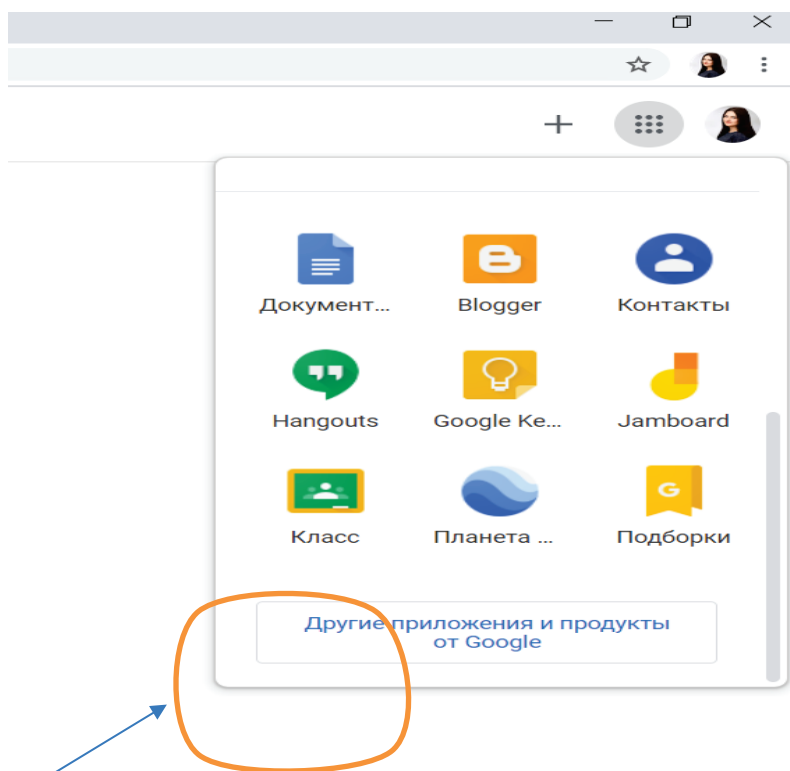


Рис. 1.

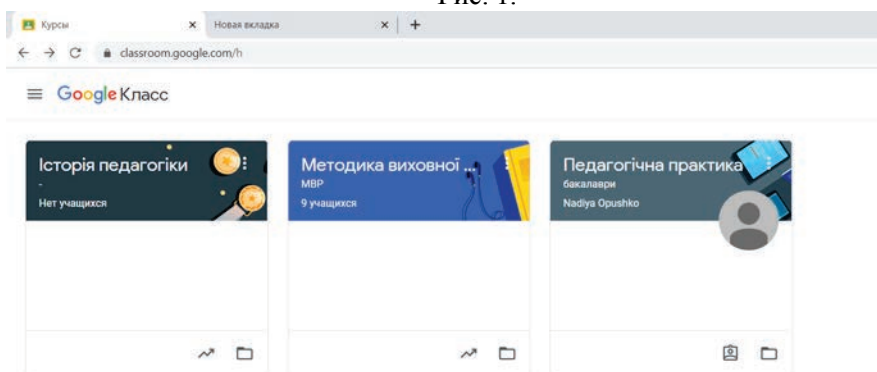


Рис. 2.

На прикладі викладання дисципліни «Методика виховної роботи» пропонуємо прослідкувати етапи реалізації елементів дистанційного навчання. За допомогою GoogleClassroom викладач створює завдання або опитування; призначає завдання за одним чи декількома курсами або окремим студентам. З власної практики викладання дисциплін педагогічного циклу вважаємо, що використання аналізованого додатку є досить ефективним. По-перше, зникає проблема відпрацювання занять, що були пропущені з різних

причин; по-друге, перевірка студентських індивідуальних науково-дослідних завдань чи завдань для самостійної роботи є значно зручнішою, адже студенти в різний час, але у межах установленого викладачем терміну, надсилають виконані завдання, тому оцінювання здійснюється поступово, а не всіх одразу. Ще одна перевага GoogleClassroom – це, власне, встановлення термінів виконання студентами поставлених завдань, що більше спонукає останніх до сумлінного ставлення до роботи. Коли студент подає завдання до завершення терміну виконання, на його документі з'являється статус «Перегляд», що дозволяє викладачеві перевірити роботу. Після перевірки викладач може повернути завдання студенту для доопрацювання. Воно автоматично переходить в статус «Редагування» і студент продовжує роботу над документом. Крім того, є можливість запланувати публікацію завдання на потрібну дату і час, використовуючи опцію «Запланувати» [12]. Окрім термінів, викладач також вказує параметри доступу до доданих матеріалів, відстежує статус виконання завдань та додає коментарі під час їх виконання (рис. 3).

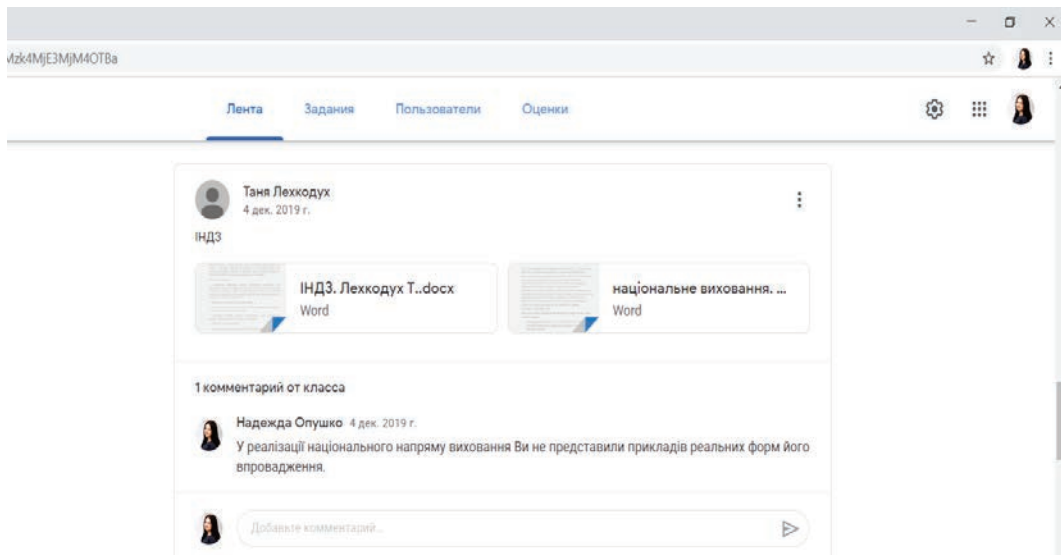


Рис. 3.

Для студентів різних спеціальностей можна створити окремий ключ доступу, який можуть використовувати як студенти, так і інші викладачі з метою приєднання до навчального курсу. Зручність такої функції полягає у тому, що, по-перше, студенти різних спеціальностей не можуть бачити схожі роботи своїх колег з інших курсів, що може знизити можливість плагіату; по-друге, викладачі, які матимуть доступ до курсу, можуть переймати досвід, а керівництво ЗВО – контролювати здійснення освітнього процесу. Доступ до навчального курсу надається шляхом розсилки запрошення до свого курсу використовуючи розсилку групі студентів на пошту кожного з них. Вони, відкриваючи одержаний лист, натискають кнопку «Приєднатися» і автоматично є учасниками класу (рис. 4).

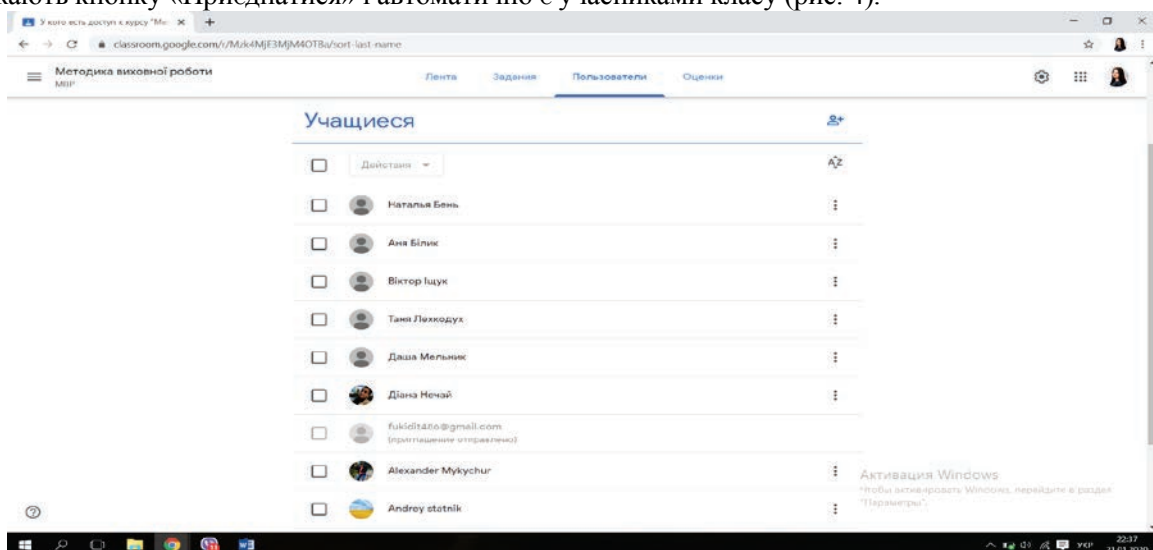


Рис. 4.

Всі записи у додатку Classroom відображаються як у блозі, стрічкою, тому викладач одержує можливість використовувати в Класі дописи 4-х типів: «Створити оголошення», «Створити завдання», «Створити запитання» та «Використати наявний допис». Допис «Створити запитання» призначений для створення запитання з короткою відповіддю або запитання, що має варіанти відповіді. Допис «Створити завдання» призначений для створення індивідуальних завдань. Допис «Використати наявний допис» дає можливість вчителю використати завдання чи запитання створене в іншому класі (в своєму чи тому, до якого він має доступ). Всі чотири типи дописів дають можливість використовувати посилання на файли будь-якого виду з Google-диска, зовнішнє посилання та посилання на відео з YouTube. Таким чином, забезпечені умови для доступу студентів до навчального матеріалу (презентації, лекції, демонстрації, інтерактивні завдання, тестування, додаткова література та відео-уроки). Під час створення завдання у вигляді Google-документа, платформа буде створювати і поширювати індивідуальні копії документа для кожного студента (рис.5). Це дає можливість давати завдання на відновлення записів, вставлення пропущених і завдання, що вимагають розгорнутої відповіді. Також є можливість надання доступу для одночасної роботи над одним документом кільком користувачам. Спільна робота розширює можливості навчання, учні можуть допомагати один одному. Такий підхід сприяє розвитку комунікативної компетентності [12].

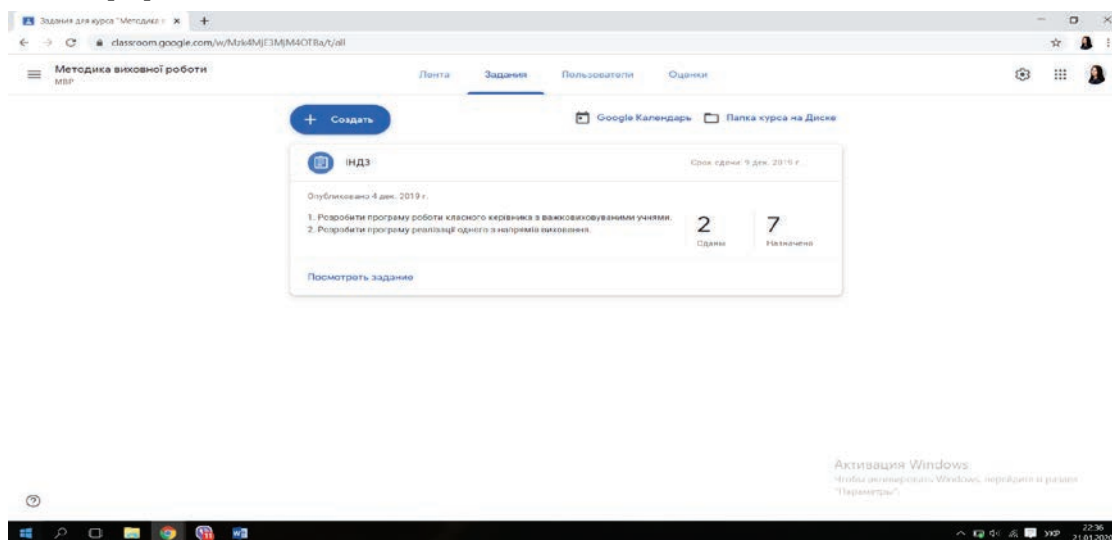


Рис. 5.

Викладач має змогу тримати під контролем виконання всіх поставлених ним завдань. Оцінювання можна виконувати вручну або автоматизовано, наприклад, використовуючи додаток Flubaroo. Система оцінювання може бути адаптована під будь-яку кількість балів (автоматично 100 балів). Після оцінювання за допомогою кнопки «Повернути» оцінка відправляється на пошту кожного учня, хоча за необхідності можна змінити оцінку. Також є можливість експортувати всі оцінки курсу до таблиці (рис. 6) [12].

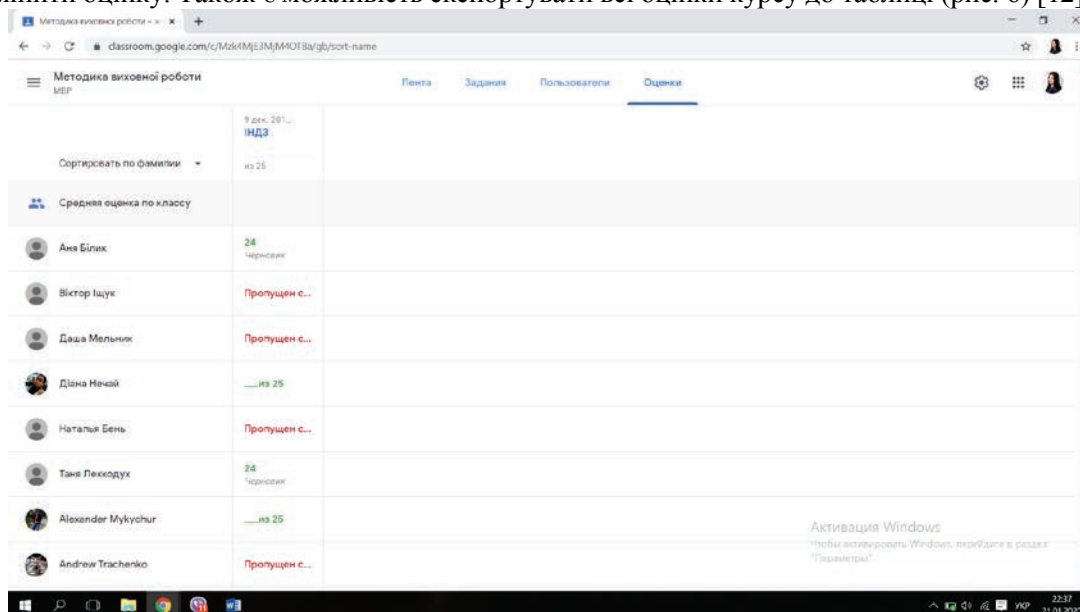


Рис. 6.

Висновки. З огляду на викладений вище матеріал, який ґрунтується на власному практичному досвіді викладання, можемо визначити переваги дистанційного навчання: активне використання в освітньому процесі закладу вищої освіти сучасних інформаційних технологій; постійне вдосконалення професійних навичок викладача; створення системи безперервного навчання.

Переваги використання Google Classroom в освітньому процесі полягають у наступному:

- простота використання та безкоштовний доступ;
- ефективне управління власним часом і часом здобувачів освіти;
- налаштування Класу для визначеного кола зацікавлених осіб;
- зручний контроль за виконанням завдань та можливість брати участь в їх реалізації як консультанта для студентів;
- можливість дистанційної комунікації зі студентами.

Звісно, ми не можемо виключити й недоліки такої форми навчання. Найперший недолік убачаємо у значній затраті часу, що відводиться на створення індивідуальних завдань для кожного студента. Однак, вважаємо, що цей недолік може стати проблемним завданням для перспектив подальшого дослідження з цієї тематики.

Література

1. 7 онлайн-платформ для дистанційного навчання / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tvoemisto.tv/news/7_onlaynplatform_dlya_dystantsijnogo_navchannya_67484.html (назва з екрану).
2. Авер'янова Н.М. Створення дистанційного курсу за допомогою сервісу Google Клас. Методичні рекомендації / Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.kdket.net.ua/files/Google%20%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81.pdf>
3. ВИЩЕ – освітній ресурс / Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://gohigher.org/about> (назва з екрану).
4. Гриценко В. Використання сервісу Google Classroom для управління освітніми процесами / В. Гриценко, І. Юстик // Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2015-10-06-06-17-54/%20seksiia-4/3930-vykorystannya-servisuu-google-classroom-dlya-upravlinnya-osvitnimy-protseamy>
5. Гуревич Р.С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі / РС Гуревич, МЮ Кадемія, ЮВ Бадюк, ЛС Шевченко. – Вінниця: ТОВ "Діло, 2006.
6. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 р. № 1556-VII зі змінами від 2017 р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Кадемія М.Ю. Дистанційне навчання у віртуальному університеті як спосіб доступу до якісної освіти / М.Ю.Кадемія, В.О.Уманець // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. – Вип.2. – 2016. – С. 175-184.
8. Кронівець Т.М. Правове регулювання дистанційної освіти в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку / Т.М.Кронівець // Правова інформатика. – № 2(38). – 2013. – С.19-24.
9. Наказ МОН України "Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями" від 30.10.2013 р. № 1518 / Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13>
10. Наказ Про затвердження Положення про дистанційне навчання / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
11. Петрашик О.В. Дистанційне навчання у вищій школі / О. В. Петрашик // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confespl.kpi.ua/tu/node/1257> (назва з екрану).
12. Тиненик І.Б. Google Classroom – ефективний інструмент сучасного вчителя / І.Б.Тиненик // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura12/2016/10/16/google-classroom/>

References

1. 7 onlajn-platform dlya dy`stancijnogo navchannya / Elektronny`j resurs. – Rezhym`m dostupu: http://tvoemisto.tv/news/7_onlaynplatform_dlya_dystantsijnogo_navchannya_67484.html (nazva z ekranu).
2. Aver`yanova N.M. Stvorennya dy`stancijnogo kursu za dopomogoyu servisu Google Klas. Metody`chni rekomendaciyi / Elektronny`j resurs. – Rezhym`m dostupu: <http://www.kdket.net.ua/files/Google%20%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81.pdf>
3. VY`ShhE – osvitnij resurs / Elektronny`j resurs. – Rezhym`m dostupu: <http://gohigher.org/about> (nazva z ekranu).
4. Gry`cenko V., Yusty`k I. Vy`kory`stannya servisu Google Classroom dlya upravlinnya osvitnimy` procesamy` / V. Gry`cenko, I. Yusty`k // Elektronny`j resurs. – Rezhym`m dostupu: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2015-10-06-06-17-54/%20seksiia-4/3930-vykorystannya-servisuu-google-classroom-dlya-upravlinnya-osvitnimy-protseamy>
5. Gurevy`ch R.S. Vy`kory`stannya informacijny`x tehnologij u navchal`nomu procesi / RS Gurevy`ch, MYu Kademiya, YuV Badyuk, LS Shevchenko. – Vinny`cya: TOV "Dilo, 2006.
6. Zakon Ukrayiny` "Pro vy`shhu osvitu" vid 01.07.2014 r. # 1556-VII zi zminamy` vid 2017 r. / Elektronny`j resurs. – Rezhym`m dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Kademiya M.Yu. Dy`stancijne navchannya u virtual`nomu universy`teti yak sposib dostupu do yakisnoyi osvity` / M.Yu.Kademiya, V.O.Umanecz` // Vidkry`te osvityne e-seredovy`shhe suchasnogo universy`tetu. – Vy`p.2. – 2016. – S. 175-184.

8. Kronivecz` T.M. Pravove reguluvannya dy`stancijnoyi osvity` v Ukraini: suchasny`j stan ta perspektyvy` rozvy`tku / T.M.Kronivecz` // Pravova informaty`ka. – # 2(38). – 2013. – S.19-24.
9. Nakaz MON Ukrainy` "Pro zatverdzhennya Vy`mog do vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv ta zakladiv pislyady`plomnoyi osvity`, naukovy`x, osvith`o-naukovy`x ustanov, shho nadayut` osvitni poslugy` za dy`stancijnoyu formoyu navchannya z pidgotovky` ta pidvy`shhennya kvalifikaciyi faxivciv za akredy`tovany`my` napryamamy` i special`nostyamy`" vid 30.10.2013 r. # 1518 / Elektronny`j resurs. – Rezhy`m dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13>
10. Nakaz Pro zatverdzhennya Polozhennya pro dy`stancijne navchannya / Elektronny`j resurs. – Rezhy`m dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
11. Petrashy`k O.V. Dy`stancijne navchannya u vy`shhij shkoli / O. V. Petrashy`k // Elektronny`j resurs. – Rezhy`m dostupu: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1257> (nazva z ekranu).
12. Tynenyk I.B. Google Classroom – efektyvny`j instrument suchasnogo vchy`telya / I.B.Ty`neny`k // Elektronny`j resurs. – Rezhy`m dostupu: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura12/2016/10/16/google-classroom/>

УДК 371.2.378

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-91-97

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

С. С. Пугач

orcid.org/0000-0002-8757-6974

У статті проаналізовано процес розвитку правової компетентності фахівців-економістів під час здобуття другої вищої освіти. Мета дослідження полягала в обґрунтуванні необхідності розвитку правової компетентності фахівців у процесі неперервної освіти. Обґрунтовано необхідні заходи для розвитку правої компетентності фахівців-економістів під час здобуття другої вищої освіти. Достовірність отриманих даних було перевірено за допомогою кутового перетворення Фішера Φ^ . Подальші наукові розвідки повинні бути спрямовані на розробку сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для сприяння розвитку правової компетентності фахівців-економістів.*

Ключові слова: фахова компетентність, правова компетентність, друга вища освіта, фахівці-економісти.

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF ECONOMISTS IN THE PROCESS ACHIEVE A SECOND HIGHER EDUCATION

S. Pugach

The article analyzes the process of development of legal competence of specialists-economists during the second higher education. The purpose of the study is to substantiate the need to develop the legal competence of professionals in the process of continuing education. The necessary measures for the development of the right competence of specialist economists during the second higher education are substantiated. We consider it expedient to supplement the program of their preparation with the following measures: holding professional-oriented seminars and discussions, the topics of which are determined by the recipients of education; conducting trainings to develop skills in the use of legal knowledge in common problematic situations on the practical activities of specialist economists, as a rule, the results of seminars and discussions; introduction of a distance course on the topic: "Legal provision of accounting and taxation of enterprises and organizations". The analysis of changes in the levels of development of legal competence of specialists-economists in the process of obtaining a second higher education showed that: in the experimental groups there was a statistically significant increase in the number of specialists with medium and high levels of development of legal competence in comparison with the control group: the largest increase in the number of specialists with secondary level of development legal competence recorded in the first experimental group; the largest increase in the number of professionals with high levels of legal competence development was recorded in the second and third experimental groups. The study confirmed the hypothesis about the effectiveness of the proposed measures to develop the legal competence of economists in obtaining a second higher education, the reliability of the data obtained was verified by Fisher's angular transformation. Further scientific research should be directed to the development of modern information and communication technologies to promote the development of legal competence of specialist economists.

Keywords: professional competence, legal competence, second higher education, specialist economists.

Процес кардинальних змін в економіці нашої країни, з метою її адаптації до вимог Європейського Союзу, суттєво вплинув на систему освіти, напрями її розвитку та вдосконалення. Освіта в економічно розвинених країнах стала надбанням особистості, засобом її самореалізації в житті, побудови особистої кар'єри. Завдяки освіті люди досягають порозуміння та розвитку їхніх творчих можливостей,

самовираження та самореалізації в усіх сферах діяльності, в яких відбуваються швидкі динамічні зміни [4]. Компетентністний підхід у професійній освіті відповідає структурі вільного демократичного суспільства та створює для кожної людини можливість вільного гуманістично орієнтованого вибору в процесі загальнокультурної та професійної підготовки [1, 2].

У програмному документі Всесвітньої конференції з вищої освіти «Вища освіта в XXI столітті: підходи і практичні заходи», яку провела ЮНЕСКО 5–9 жовтня 1998 року в Парижі, зазначалося, що в надзвичайно мінливому світі якість стала основним завданням освіти. Основними критеріями якої було визначено якість: персоналу, освітніх програм у поєднанні з процесом викладання та наукових досліджень, підготовки студентів, інфраструктури та освітнього середовища.

Ідеї покращення якості професійної освіти активно розробляються вітчизняними та зарубіжними дослідниками: І. Бехом, Г. Васяновичем, О. Глузманом, Р. Гуревичем, І. Зимньою, І. Зязюном, М. Козяром, Н. Кузьміною, А. Марковою, О. Овчарук, О. Пометун, В. Серіковим, Л. Хоружою, А. Хуторським та ін. Питання підготовки фахівців-економістів аналізували в своїх працях Є. Березняк, В. Бондарь, Г. Єльнікова, Н. Замкова, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Костін, В. Маслов, О. Морозов, М. Опольська, В. Пікельна, Т. Сорочан, Т. Шамова та інші. У попередніх роботах нами було розглянуто особливості формування правової компетентності в процесі професійного становлення майбутніх фахівців-економістів, зокрема фахівців з обліку й оподаткування: доведено потребу в розвитку правової компетентності для ефективної діяльності компаній [6], визначено проблеми під час правової підготовки [7], проаналізовано закордонний досвід розвитку правової компетентності [8] та обґрунтовано потребу в дослідженнях проблем розвитку правової компетентності [9].

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні заходів для розвитку правової компетентності фахівців-економістів під час здобуття другої вищої освіти.

При дослідженні проблем розвитку правової компетентності фахівців-економістів були використані наукові роботи Е. Бражника, М. Дея, І. Зязюна, В. Кременя, О. Проценко, С. Сисоевої та ряду інших. Важливим етапом розвитку правової компетентності фахівців-економістів є друга вища освіта.

Відповідно до Концепції розвитку економічної освіти, із завершенням навчання та отриманням освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» фахівець з обліку та оподаткування повинен мати змогу вдосконалити свою фахову компетентність в системі післядипломної освіти. Метою післядипломної освіти є підвищення рівня економічних знань, ознайомлення з новітніми досягненнями економіки у всіх сферах людської діяльності. Базовий зміст післядипломної освіти полягає у формуванні сучасного уявлення про економіку предметно-просторового середовища, його склад, функціонування, стан та перспективи розвитку; розумінні понять і законів економіки, відомостей про основні перспективні напрями економічних досліджень і господарських трансформацій; знанні правових аспектів економічної діяльності [5].

Основна проблема післядипломної освіти України в тому, що, відповідно до чинного законодавства, для фахівців економічних спеціальностей не розроблено чітких критеріїв щодо основних форм післядипломної освіти, незважаючи на зростаючий попит. Крім того, проблема полягає у відсутності критеріїв відбору змісту в конкретній галузі, рекомендацій щодо організації курсів підвищення кваліфікації окремих груп фахівців, методик оцінювання фахової компетентності для аналізу результативності тих чи інших заходів щодо підвищення кваліфікації працівників непедагогічних спеціальностей. Як зазначає М. Дей, розвиток та реформування освіти протягом життя в Україні здійснюється досить повільно, в тому числі не використовуються можливості соціального партнерства, не усвідомлюється потенціал неформальної та інформальної освіти дорослих, не конкретизовано андрагогічні засади навчання дорослої людини [3, с. 48].

Заклади вищої освіти пропонують різні варіанти підвищення кваліфікації фахівців з обліку та оподаткування. Найпоширеніші з них такі: тренінги («Управління ІТ-проектами», «Міжнародне право: механізми захисту прав людини», «Підприємницький старт-ап»), семінари («Англійська мова для переговорів і укладання угод», «Аналіз оподаткування та податкових розрахунків»), дистанційні курси та друга вища освіта.

Перші три напрями підвищення кваліфікації спрямовані на поглиблене опрацювання окремих тем, які є цікавими конкретному фахівцю, та значно обмежені в часі. Крім того, слухачами курсів та семінарів можуть бути представники різних професій, яким з певних причин потрібно поглибити знання зі зазначеної тематики. Отже, розвинути правову компетентність фахівців-економістів на достатньому професійному рівні можна при здобутті другої вищої освіти.

Потреба в розвитку правової компетентності фахівців-економістів у процесі отримання другої вищої освіти пов'язана з тим, що бухгалтерський облік в країнах Європейського Союзу ґрунтується на єдиній правовій базі, тому фахівці-економісти не в змозі здійснювати професійну діяльність без належної юридичної підготовки. Відповідно, й вітчизняні бухгалтери-економісти, діяльність яких пов'язана з зовнішньоекономічною діяльністю або участю в адміністративному, кримінальному, цивільному або

арбітражному процесам, повинні постійно розвивати правову компетентність, щоб уміти розпізнавати в бухгалтерській документації несвідомі чи свідомі протиправні помилки.

При цьому потрібно враховувати, що при організації освіти дорослих потрібно формувати не лише зміст теоретичної та практичної складових навчання, але й враховувати особливості форм та методів навчання, які будуть застосовуватися, рівень фахової підготовки та освітні потреби тих, хто буде навчатися, організації й управління навчальним процесом.

Зазвичай, фахівці, які здобувають другу вищу освіту більш вмотивовані на розвиток знань, навичок і компетенцій (адже, певний час працюють у даній галузі та знають, чого хочуть; вибір цієї спеціальності зробили свідомо та краще розуміють, у чому полягає її специфіка), тому вважаємо за доцільне доповнити програму їхньої підготовки наступними заходами: проведення професійно орієнтованих семінарів і дискусій, тематика яких визначається здобувачами освіти; проведення тренінгів для відпрацювання навичок використання правових знань у поширених проблемних ситуаціях з практичної діяльності фахівців-економістів, як правило, за результатами проведених семінарів і дискусій); запровадження дистанційного курсу на тему: «Юридичне забезпечення обліку та оподаткування підприємств і організацій».

У навчально-виховному процесі здобуття другої вищої освіти потрібно також застосовувати такі принципи активного навчання: активізація розумової діяльності під час усіх видів занять; активний характер навчальної та квазіпрофесійної діяльності під час практичних занять; самостійне розв'язання складних професійних завдань за методом проєктів; постійна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів зі студентами; залучення студентів до розробки навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та інше. Форми навчально-методичної роботи, які використовувалися з метою розвитку правової компетентності фахівців-економістів, наведені на рисунку 1.



Рис. 1. *Розвиток правової компетентності фахівців-економістів під час здобуття другої вищої освіти.*

Для експериментальної перевірки ефективності запропонованих заходів для розвитку правової компетентності було проведено педагогічний експеримент, у констатувальному етапі якого брали участь 199 фахівців-економістів з Тернопільського національного економічного університету. Початковий стан розвитку правової компетентності у фахівців-економістів на початку здобуття другої вищої освіти наведено у таблиці 1 та подано графічно на рисунку 2.

Визначення сформованості правової компетентності фахівців-економістів під час здобуття другої вищої освіти

Досліджувана група	Рівні сформованості правової компетентності, у % від загальної кількості		
	Початковий рівень	Середній рівень	Високий рівень
1 група	41,98	37,04	20,99
2 група	30,77	38,46	30,77
3 група	32,56	41,86	25,58
4 група	33,33	38,10	28,57
5 група	35,71	32,14	32,14

За результатами проведеного тестування визначено, що: більшість з опитаних респондентів продемонструвала середній рівень сформованості правової компетентності; найбільша кількість респондентів з високим рівнем сформованості правової компетентності була виявлена у 5-й групі (32,14% або 9 осіб з 28), найменша – у 1-й (20,99% або 17 осіб з 81); найбільше респондентів, які мають початковий рівень сформованості правової компетентності, виявилось у 1-й групі (41,98% або 34 особи з 81), найменше – у 2-й (30,77% або 8 осіб з 26); порівняння отриманих даних із даними по рівням правової компетентності бакалаврів з аналогічних спеціальностей, підтвердило значно вищий рівень розвитку їхньої правової компетентності. Така ситуація пов'язана з суттєво вищою мотивацією фахівців, які вирішили підвищити свій професійний рівень, у тому числі й правової підготовки.

На підтвердження висловленого припущення було проведено додаткове опитування серед фахівців-економістів з проводу важливості розвитку правової компетентності для їхньої професійної діяльності й отримано такі результати: на запитання про нестачу правових знань та вмінь у їхній професійній діяльності 64,8% респондентів відповіли «так»; на запитання про способи вирішення ними питань, які вимагають правових знань і вмінь, 17,6% респондентів сказали, що перенаправляють ці питання юристам (на великих підприємствах, які мають штатних фахівців-юристів), 58,4% намагаються вирішити питання самостійно, а у випадку невдачі – ідуть на консультацію до приватних юристів; на запитання про підвищення рівня своїх правових знань 87,8% опитаних відповіли ствердно. Крім того, на запитання про шляхи розвитку правової компетентності до отримання другої вищої економічної освіти респонденти відповіли, що 10,6% з них отримали другу вищу юридичну освіту, 28,2% – проходили он-лайн або дистанційні курси з правових питань, а 61,2% – самостійно опрацьовували потрібні для їхньої професійної діяльності правові питання.

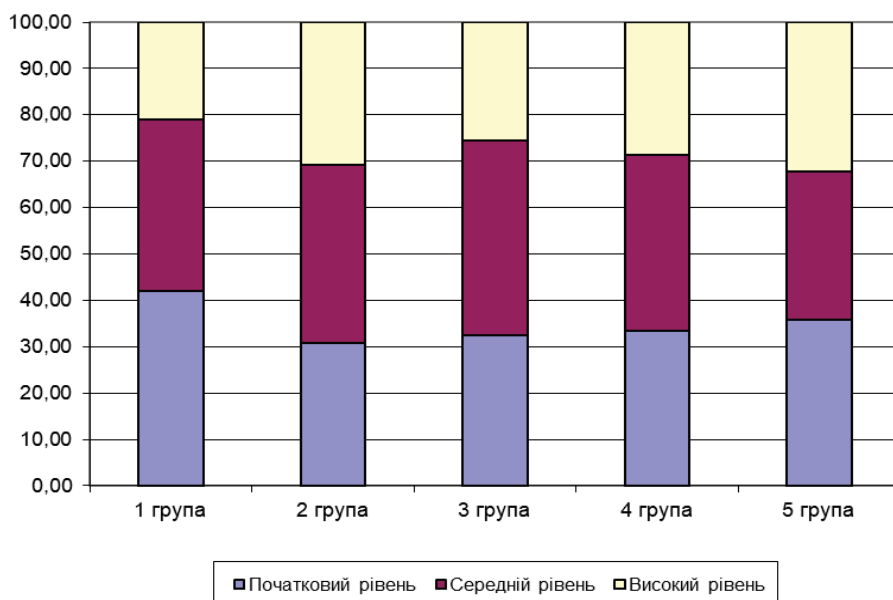


Рис. 2. Рівні розвитку правової компетентності фахівців з обліку та оподаткування (у процесі здобуття другої вищої освіти).

Таким чином, професійна діяльність фахівців-економістів потребує постійного вирішення правових питань. У великих компаніях ці питання вирішуються за допомогою штатних юристів, але на більшості суб'єктів господарювання така можливість відсутня, і фахівці-економісти, переважно в умовах обмеженого часу та не завжди кваліфікованих консультацій з боку сторонніх приватних юристів, повинні самостійно, практично на свій страх і ризик, приймати складні та відповідальні рішення з господарської діяльності. Відповідно, для прийняття обґрунтованих, з точки зору діючого європейського та вітчизняного законодавства рішень, у них повинна бути сформована правова компетентність.

Для проведення формувального етапу експерименту 2-а група з констатувального етапу була визначена як контрольна (КГ), а інші – експериментальними (ЕГ) (таблиця 2). Розподіл фахівців-економістів на КГ та ЕГ здійснювався з урахуванням таких особливостей: в КГ та ЕГ спостерігалися приблизно рівні значення сформованості правової компетентності фахівців з обліку та оподаткування; під час визначення КГ та ЕГ було здійснено врахування однорідності складу фахівців, які входили до цих груп.

Таблиця 2

Порівняння результатів в КГ та ЕГ у процесі здобуття другої вищої освіти (констатувальний етап експерименту)

Групи	Рівні сформованості правової компетентності						Кількість осіб у групі
	Початковий		Середній		Високий		
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	
КГ	8	30,77	10	38,46	8	30,77	26
ЕГ-1	34	41,98	30	37,04	17	20,99	81
ЕГ-2	14	32,56	18	41,86	11	25,58	43
ЕГ-3	7	33,33	8	38,10	6	28,57	21
ЕГ-4	10	35,71	9	32,14	9	32,14	28

Перед проведенням формувального етапу експерименту проведемо перевірку визначених КГ та ЕГ на статистичну однорідність, для чого використовуємо кутове перетворення Фішера. Сформулюємо гіпотезу критерія Фішера в такому формулюванні: H_0 – частка фахівців з обліку та оподаткування з відповідним рівнем сформованості правової компетентності у ЕГ не більша, ніж у КГ; H_1 – частка таких фахівців у ЕГ більша, ніж у КГ. Перевіряємо сформульовані нами гіпотези за допомогою φ^* -критерію Фішера, щодо розподілу студентів КГ та ЕГ за таким алгоритмом:

відсоткові частки за кожним рівнем сформованості правової компетентності фахівців-економістів переводимо в радіани за формулою кутового перетворення Фішера:

$$\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}, \varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}, \quad (1)$$

де P_1 та P_2 – частки, які порівнюються;

обчислюємо значення φ^* -критерію Фішера КГ та ЕГ попарно за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (2),$$

де n_1 та n_2 – обсяги вибірок КГ та ЕГ, які досліджуються.

здійснюємо перевірку достовірності сформульованої гіпотези.

Підсумкові результати розрахунку φ^* -критерію Фішера відображено в таблиці 3.

Таблиця 3

Значення φ^* -критерію Фішера на початок експерименту (у процесі здобуття другої вищої освіти)

Групи	Розраховане значення φ^* -критерію Фішера			За рівнями значущості	
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	0,01	0,05
КГ і ЕГ-1	1,034	0,138	0,998	2,31	1,64
КГ і ЕГ-2	0,169	0,306	0,515		
КГ і ЕГ-3	0,181	0,031	0,164		
КГ і ЕГ-4	0,382	0,492	1,103		

За результатами застосування φ^* -критерію Фішера за рівнів значущості 0,01 і 0,05, наведених у таблиці 3, можна зробити висновок про відсутність статистично значущих розбіжностей в рівнях правової компетентності між КГ та ЕГ (всі обчислені значення нижчі критичних) та підтвердження гіпотези H_0 . Це доводить валідність проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

У таблиці 4 наведені результати, одержані на початок та завершення формувального етапу експерименту в КГ та ЕГ окремо щодо розвитку правової компетентності фахівців-економістів у процесі отримання другої вищої освіти.

Таблиця 4

Результати зміни рівнів розвитку правової компетентності фахівців-економістів у процесі здобуття другої вищої освіти по групам під час формувального етапу експерименту

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості правової компетентності						Кількість осіб у групі
		Початковий рівень		Середній рівень		Високий рівень		
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	
КГ	На початок	8	30,77	10	38,46	8	30,77	26
	На завершення	5	19,23	12	46,15	9	34,62	
ЕГ-1	На початок	34	41,98	30	37,04	17	20,99	81
	На завершення	19	23,46	40	49,38	22	27,16	
ЕГ-2	На початок	14	32,56	18	41,86	11	25,58	43
	На завершення	7	16,28	20	46,51	16	37,21	
ЕГ-3	На початок	7	33,33	8	38,10	6	28,57	21
	На завершення	3	14,29	8	38,10	10	47,62	
ЕГ-4	На початок	10	35,71	9	32,14	9	32,14	28
	На завершення	5	17,86	10	35,71	13	46,43	

Результати, одержані на початок та завершення формувального етапу експерименту в КГ та ЕГ загалом щодо розвитку правової компетентності фахівців-економістів у процесі отримання другої вищої освіти, наведені в таблиці 5 та на рисунку 3.

Аналіз отриманих даних показав, що на початку експерименту значна частина респондентів у контрольній і експериментальних групах загалом мала значення початкового рівня розвитку правової компетентності відповідно 30,77% та 37,57%. На завершення експерименту ці показники зменшилися відповідно до 19,23% та 19,65%. Середній рівень розвитку правової компетентності в КГ та ЕГ загалом склав на початок експерименту 38,46% та 37,57%, на завершення – відповідно 46,15% та 45,09%; а високий рівень було виявлено на початку експерименту в 30,77% та 24,86% студентів КГ та ЕГ загалом, а на завершення – у 34,62% та 35,26% відповідно.

Таблиця 5

Результати зміни рівнів розвитку правової компетентності фахівців-економістів у процесі здобуття другої вищої освіти загалом під час формувального етапу експерименту

Група та етап експерименту	Початковий рівень		Середній рівень		Високий рівень		Кількість осіб у групі
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	
КГ (початок)	8	30,77	10	38,46	8	30,77	26
КГ (завершення)	5	19,23	12	46,15	9	34,62	
ЕГ (початок)	65	37,57	65	37,57	43	24,86	173
ЕГ (завершення)	34	19,65	78	45,09	61	35,26	

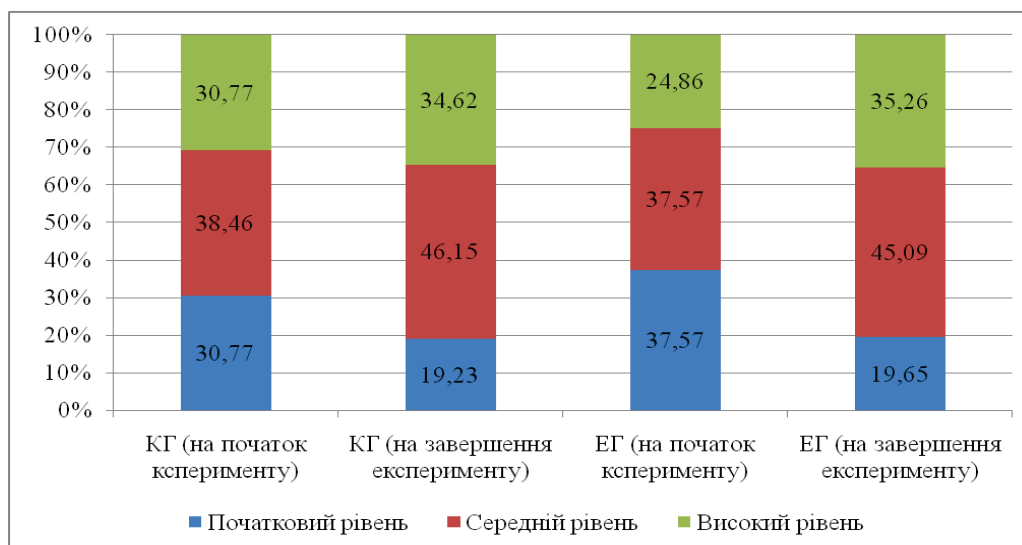


Рис. 3. Рівні розвитку правової компетентності фахівців-економістів у процесі здобуття другої вищої освіти на початок і завершення експерименту.

Аналіз зміни рівнів розвитку правової компетентності фахівців-економістів у процесі отримання другої вищої освіти показав, що: в ЕГ відбулося статистично значуще збільшення кількості фахівців із середнім та високим рівнями розвитку правової компетентності в порівнянні з КГ: найбільше зростання кількості фахівців із середнім рівнем розвитку правової компетентності зафіксовано в ЕГ-1 з 37,04% до 49,38%; найбільше зростання кількості фахівців із високим рівнем розвитку правової компетентності зафіксовано в експериментальних групах ЕГ-2 (із 25,58 % до 37,21 %) та ЕГ-3 (із 28,57% до 47,6248 %).

Висновки. Проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу про ефективність запропонованих заходів з розвитку правової компетентності фахівців-економістів під час отримання другої вищої освіти, достовірність отриманих даних було перевірено за допомогою кутового перетворення Фішера φ^* . Подальші наукові розвідки повинні бути спрямовані на розробку сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для сприяння розвитку правової компетентності фахівців-економістів.

Література

1. Андреев А. Знания или компетенция? Высшее образование в России / А. Андреев. – 2005. – № 2. – С. 3–12.
2. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
3. Дей М. Світові тенденції розвитку освіти дорослих / М. Дей // Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / за ред. А. Василюк, А. Стоговського. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. – 248 с.
4. Новиков А. М. Методология образования. Издание второе / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.
5. Про затвердження Концепції розвитку економічної освіти. Рішення Колегії МОН України. Документ v12_7290-03, поточна редакція від 04.12.2003. – URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v12_7290-03.
6. Пугач С. С. Досвід правої підготовки майбутніх фахівців економічного профілю / С. С. Пугач // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2018. – Вип. 56. – С. 170–175.
7. Пугач С. С. Розвиток правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю / С. С. Пугач // Педагогіка безпеки. – 2018. – № 2. – С. 120–130. DOI:10.31649/2524-1079-2019-3-2-120-130.
8. Пугач С. Закордонний досвід формування правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю / С. С. Пугач // Науковий Вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць. – 2019. – № 1(64). – С. 194–198.
9. Пугач С. С. Формирование у будущих экономистов правовой компетентности / С. С. Пугач // Вестник Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета. – 2019. – № 1 (41). – С. 66–71.

References

1. Andreev A. Znaniya ili kompetenciya? Vysshee obrazovanie v Rossii / A. Andreev. – 2005. – № 2. – S. 3–12.
2. Andreev A. L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-pedagogicheskogo analiza / A. L. Andreev // Pedagogika. – 2005. – № 4. – S. 19–27.
3. Dei M. Svitovi tendentsii rozvytku osvity doroslykh / M. Dei // Osvita doroslykh u perspektyvi zmin: innovatsii, tekhnolohii, prohnozy: kolektyvna monohrafiia / za red. A. Vasyliuk, A. Stohovskoho. – Nizhyn : Vydavets PP Lysenko M. M., 2017. – 248 s.
4. Novikov A. M. Metodologiya obrazovaniya. Izdanie vtoree / A. M. Novikov. – Moskva : Egves, 2006. – 488 s.
5. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku ekonomichnoi osvity. Rishennia Kolehii MON Ukrainy. Dokument v12_7290-03, potochna redaktsiia vid 04.12.2003. – URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v12_7290-03.
6. Puhach S. C. Dosvid pravoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilii / S. C. Puhach // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: zb. nauk. prats / redkol.: V. I. Shakhov (holova) ta in. Vinnytsia: TOV Nilan LTD, 2018. – Vyp. 56. – S. 170–175.
7. Puhach S. C. Rozvytok pravovoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilii / S. C. Puhach // Pedahohika bezpeky. – 2018. – # 2. – S. 120–130. DOI:10.31649/2524-1079-2019-3-2-120-130.
8. Puhach S. Zakordonnyi dosvid formuvannia pravovoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilii / S. C. Puhach // Naukovyi Visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats. – 2019. – # 1(64). – S. 194–198.
9. Pugach S. S. Formirovanie u budushchih ekonomistov pravovoj kompetentnosti / S. C. Pugach // Vestnik Kazahskogo gumanitarno-yuridicheskogo innovacionnogo universiteta. – 2019. – № 1 (41). – S. 66–71.

УДК 378:13.81'243

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-98-104

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

І. Л. Холковська

orcid.org/0000-0002-2498-1902

У статті представлено короткий історично-педагогічний аналіз витоків середовищного підходу у вихованні. З'ясовано роль у створенні «педагогіки середовища» таких видатних педагогів, як Ж.Ж. Руссо, А. Макаренко, Я. Корчак, сучасних науковців. Акцентовано увагу на зростанні ролі середовища у становленні особистості в наш час. Обґрунтовано розуміння соціокультурного середовища педагогічного університету як комплексу спеціально створених умов, що забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу, ґрунтуються на спільному інтересі до педагогічної діяльності, цінностей педагогічної професії і забезпечують досягнення значущих результатів у навчально-професійній співпраці. Проаналізовано сутнісні характеристики соціокультурного середовища педагогічного університету: ціннісно-орієнтаційну, діяльнісну, комунікативну, рефлексивну. Ціннісно-орієнтаційна характеристика соціокультурного середовища містить такі компоненти: норми, цілі, ціннісні орієнтації, особистісні смисли і загальні орієнтири учасників взаємодії. Діяльнісна характеристика соціокультурного середовища знаходить відображення в наявності спільної діяльності і співпраці студентів і викладачів. Комунікативна характеристика соціокультурного середовища представлена соціально-психологічною системою зв'язків і відносин між учасниками освітнього процесу. Рефлексивна характеристика соціокультурного середовища виражається в підтримці процесів індивідуальної і колективної рефлексії, спрямованої на осмислення особливостей взаємодії всіх елементів освітнього простору. Зазначені характеристики тісно взаємопов'язані і відображають цілісний стан соціокультурного середовища педагогічного університету.

Ключові слова: соціокультурне середовище, освітній простір, педагогічний університет, співпраця, особистісно-професійне становлення, майбутні вчителі.

SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A FACTOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE TEACHERS

I. Kholkovska

The paper presents a brief historical and pedagogical analysis of the origins of the environmental approach in education. The role in creating the "pedagogy of the environment" of such outstanding teachers as J.-J. Russo, A. Makarenko, Y. Korchak, modern scientists. Attention is focused on the increasing role of the environment in the formation of personality in our time. An understanding of the sociocultural environment of a pedagogical university as a set of specially created conditions that ensure the interaction of subjects of the educational process, based on a common interest in the pedagogical activity, the values of the pedagogical profession and contribute to the achievement of significant results in educational and professional cooperation, is justified. The essential characteristics of the sociocultural environment of a pedagogical university are analyzed: value, active, communicative, reflective. The value characteristic of the sociocultural environment contains the following components: norms, goals, value orientations, personal meanings, and general guidelines for the participants in the interaction. The activity characteristic of the sociocultural environment is associated with the joint activity and cooperation of teachers and students. The communicative characteristic of the sociocultural environment is represented by a socio-psychological system of connections and relations between participants in the educational process. The reflective characteristic of the sociocultural environment is expressed in supporting the processes of individual and collective reflection, aimed at understanding the characteristics of the interaction of all elements of the educational space. The listed characteristics are closely interconnected and reflect the integral state of the sociocultural environment of the pedagogical university.

Keywords: sociocultural environment, educational space, pedagogical university, cooperation, personal and professional development, future teachers.

Завдання, що стоять перед сучасним педагогічним закладом вищої освіти, обумовлюють важливість моделювання його соціокультурного середовища, в якому розгортається особистісне і професійне становлення майбутніх педагогів. Соціокультурне середовище закладу вищої освіти по суті є умовою і водночас засобом формування необхідного майбутньому вчителю досвіду, важливим чинником підготовки студентів до професійної діяльності.

Поняття «середовище» було введено у філософію і соціологію історіографом і філософом І.Теном. У тлумачному словнику української мови середовище трактується як «соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення» [10, с. 137].

Про необхідність створення умов як сприятливого середовища для успішного розвитку особистості було заявлено Ж.-Ж. Руссо у романі «Еміль, або Про виховання», де відзначалося, що виховний вплив здійснюють природа (природне середовище), суспільство (соціальне середовище) і досвід людських відносин (соціокультурне середовище). Ж.-Ж. Руссо зазначав, що роль учителя полягає в умінні створювати умови для збереження індивідуальності дитини, її здатності до саморозвитку. Ідею створення дбайливого середовища в освітній установі підтримував А. Макаренко, який стверджував, що виховання особистості неможливе без співпраці і взаємодопомоги один одному [5]. Я. Корчак розглядав середовище виховання підростаючого покоління як сферу вільної творчості, самовиховання і життєвої активності. Вперше про освітнє середовище як про створення умов згадувалося в працях Д. Дьюї на початку ХХ століття.

Мета статті: проаналізувати сутнісні характеристики соціокультурного середовища педагогічного університету, що визначають можливості його впливу на особистісно-професійний розвиток студентів-майбутніх учителів.

Ідея виховання середовищем знайшла практичне втілення у вітчизняній так званій педагогіці середовища (М. Йорданський, А. Калашников, М. Крупеніна, С. Шацький, В. Шульгін). Представники цього напрямку фактично ототожнювали середовище з вихованням у ньому. Середовище розглядалося як засіб виховання, а педагог вважався організатором цього середовища. Дослідники пропонували розглядати педагогічний процес у вигляді такої схеми: об'єкт – середовище – суб'єкт. У цьому контексті у педагогічній дії можна було виокремити тих, хто виступає організаторами впливу, тих, хто перебувають під впливом суб'єкта, а також середовище, що є складовою виховної системи.

У теорії виховних систем сформувалося уявлення про середовище як умову і компонент самої системи, що забезпечує успішність розвитку і саморозвитку особистості дитини шляхом різноманітної діяльності, створення співтовариств, сприятливої атмосфери, самоврядування (В. Караковський, Л. Новікова, Н. Селіванова та ін.). Якщо виховання є ведучою силою ціннісного розвитку людини, то середовище як його умова забезпечує, передусім, ціннісне ставлення дитини до власного розвитку, продуктивної діяльності.

В наш час дослідники акцентують увагу на зростанні ролі середовища в розвитку людини, оскільки цей простір, освоєний і неосвоєний, позитивний і негативний, насичений подіями і стосунками, змінюється не лише під впливом стихійних процесів, що умовно соціально спрямовуються, але і під впливом самої людини, що організує чи не організує своє оточення.

Резюмуючи сказане, зазначимо, що середовище у більшості авторів означає сукупність умов, які оточують людину і безпосередньо або побічно впливають на неї. Тобто середовище педагогічного університету також є комплексом умов, що так чи інакше впливають на тих, хто навчається.

Середовищний підхід в освіті розглядається в працях Ю. Мануйлова. Науковець зазначає, що середовище є «посередником суб'єкта в досягненні його мети, тобто створює умови, базу для задоволення його потреб, здійснення його діяльності: середовище «опосередковує» свідомість, поведінку суб'єкта, є умовою реалізації отриманих знань, сформованих умінь, самореалізації, середовище формує особистість, впливаючи на формування інтересів, мотивів. Суб'єкт вбирає в себе оцінки, погляди, установки, що панують у середовищі [7]. Ю. Мануйлов розглядає середовище як «потенційний засіб управління становленням людської особистості» [7, с. 24]. Таким чином, середовище через діяльність сприяє формуванню мотиваційно-ціннісної сфери, реалізації отриманих знань, умінь, що, у свою чергу, сприяє самореалізації і самовдосконаленню особистості. М. Йорданський представляє середовище «у вигляді деякої майстерні, якогось арсеналу, де кожен знаходить для себе потрібний йому матеріал і інструмент вдосконалення» [1, с. 158]. Ю. Мануйлов вказує, що «чим ширші можливості надаються середовищем, тим неповторніший життєвий шлях і самобутніша дитина» [7, с. 39].

Ми поділяємо погляди науковців щодо ролі середовища, яке безпосередньо впливає на становлення майбутнього фахівця. Отже, середовище закладу вищої освіти є важливою складовою освітнього процесу, від його насиченості і різноманітності залежить результат розвитку, формування і самореалізації студентів.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 3; 4; 8; 11; 14] дозволяє виокремити такі поняття, як виховне, освітнє, навчальне, соціокультурне, акмеологічне, професійне, професійно-креативне, інформаційно-освітнє, інноваційно-рефлексивне середовище.

А. Макаренко приділяв велику увагу організації виховного середовища у своїй практичній діяльності. Він указував на те, що виховним середовищем виступає не лише педагог, але і колектив, який може позитивно впливати на процес розвитку дитини. А. Макаренко у своїх роботах так описує ідею організації виховного середовища: «обладнані приміщення і класи, теплі кімнати, задовільна їжа, чисте ліжко, повна захищеність дитини від свавілля і самодурства старших, привітний тон стосунків є тим необхідним перспективним мінімумом» [5].

Я. Корчак розглядав виховне середовище як найважливіший механізм і умову виховання дитини, як сферу вільної творчості, самовиховання, життєвої активності [7].

Феномен «соціокультурне середовище» став об'єктом активного вивчення дослідників тільки наприкінці ХХ ст., і єдиного визначення цього поняття ще не сформовано.

У науковій літературі [2; 3; 8; 11; 12; 14] висвітлено такі особливості соціокультурного простору, як обумовленість суспільством і культурою; забезпечення існування завдяки соціально спрямованим зусиллям; конкретність і безпосередність, завдяки яким відбуваються культурні взаємозв'язки; відкритість до взаємодії природного, речового і предметного оточення як частини соціуму.

У своїй статті «Середовищний підхід до навчання та виховання молоді» К. Приходченко соціокультурне середовище університету розглядає як «позитивний простір, наповнений спеціально організованою виховною діяльністю, середовище з індивідуальними траєкторіями навчання, де за допомогою культурних процесів, заснованих на педагогічних традиціях, при взаємодії усіх суб'єктів організації створюються і підтримуються умови для професійного становлення і особистісного саморозвитку майбутніх фахівців [8, с.24].

І. Червінська стверджує, що соціокультурне середовище спонукає індивіда до вибору, до подолання слабкостей і реалізації себе, стимулює його постійну активність [14]. Таким чином, враховуючи пріоритети сучасної освіти, середовище університету сприятиме набуттю студентами необхідних професійних знань, умінь і навичок, озброєнню досвідом постійного нарощування свого потенціалу, самовдосконалення в обраній галузі, дозволить створити умови для особистісного розвитку і творчої ініціативи майбутніх педагогів.

Незважаючи на відмінності в авторських визначеннях середовища, поза сумнівом, що всі вони базуються на трактуванні тих або інших впливів і умов, що забезпечують формування особистості, а також можливостей для її розвитку, самореалізації і самовдосконалення.

За умов існування різних рівнів середовища (глобальний, регіональний, національний, територіальний, локальний або макро-, мезо-, екзо- і макрорівні) варто враховувати можливості впливу середовища на суб'єктів. Так, локальне середовище може значно сильніше впливати на суб'єкта порівняно з дією, припустимо, глобального середовища. У зв'язку з цим, соціокультурне середовище педагогічного університету, з одного боку, є цілісною системою зі своєю структурою і специфікою, а з іншого, – частиною ширшого соціокультурного середовища суспільства.

Розкриття змісту поняття «соціокультурне середовище педагогічного університету» вимагає врахування специфіки університету як сучасного закладу вищої освіти.

У педагогічному університеті важливого значення набуває діалогічна взаємодія студента і викладача. Цьому сприяють інтерактивні методи навчання, групові та проектні форми організації освітнього процесу, що стимулюють систематичну взаємодію педагога і студентів, насичена виховна діяльність, а також розвинена система студентського самоврядування, спрямована на активізацію творчого потенціалу студентів. Така співпраця є важливою складовою освітнього процесу в університеті, оскільки за умов оптимальної організації може сприяти плідному професійному і особистісному розвитку студентів [6].

Виходячи з вищевикладеного під *соціокультурним середовищем педагогічного університету* розумітимемо комплекс цілеспрямовано створених умов, які забезпечують спільну діяльність і спілкування суб'єктів освітнього процесу, що побудовані на основі спільного інтересу до педагогічної діяльності, цінності професії педагога і досягнення значущих результатів у навчально-професійній співпраці.

Соціокультурне середовище педагогічного університету є особливим простором, в якому студенти активно засвоюють культурні цінності і способи соціальної взаємодії, зокрема включаються в професійне співтовариство. Зрозуміло, що особливості соціокультурного середовища педагогічного університету пов'язані зі специфікою майбутньої професійної діяльності студентів і завдань, які воно виконує щодо їх особистісно-професійного становлення. Педагогічний університет виступає як агент соціалізації, професіоналізації, що транслює норми і цінності в студентське середовище, дозволяючи тим самим набутти студентській молоді нового соціального досвіду і сформувати нові компетенції у діяльності, пов'язаній з обраною професією. Вплив середовища виключає безпосередній тиск на особистість, а є фактором, що має розвивальну спрямованість. З одного боку, соціокультурне середовище розглядається як умова формування і розвитку особистості, з іншого боку, воно передбачає діяльну активність людини, спрямовану на вибудовування свого життєвого простору, зокрема професійного.

Узагальнення теоретичних відомостей про особливості соціокультурного простору, врахування змісту запропонованого визначення соціокультурного середовища університету, специфіки освітньої установи, сучасних тенденцій в освіті дозволяють виокремити сутнісні характеристики соціокультурного середовища педагогічного університету: діяльну (наявність спільної діяльності і співпраці суб'єктів середовища), комунікативну (прояв соціально-психологічної системи зв'язків і стосунків, виникнення навчально-професійної спільності між суб'єктами середовища), рефлексивну (підтримка процесів рефлексії у

взаємодії суб'єктів середовища), ціннісно-орієнтаційну (виникнення загальних, значущих для всіх норм, цілей, цінностей і сенсів спілкування і взаємодії, єдиного ціннісного простору). Виокремлені характеристики середовища взаємопов'язані і разом відображають цілісний стан соціокультурного середовища університету. Розглянемо їх детальніше.

Ціннісно-орієнтаційна характеристика соціокультурного середовища містить такі істотні компоненти – норми, цілі, ціннісні орієнтації, особистісні сенси і загальні спрямування учасників взаємодії. Єдиний ціннісно-орієнтаційний простір є основою виникнення й існування соціокультурного середовища. Цільові орієнтації середовища полягають у вияві загальної цікавості, побудові колективного цілепокладання, за умов якого враховуються значущі цілі всіх і кожного окремого учасника, в спільній діяльності учасників.

Основний інтерес, що об'єднує студентів і викладачів у соціокультурному середовищі педагогічного університету, – це прагнення до набуття професійної майстерності, оволодіння вміннями педагогічної діяльності. Єдиний ціннісно-орієнтаційний простір середовища актуалізує усвідомлення загальних цінностей і сенсів учасників, здатність до самовизначення, розвиток рефлексії, що особливо важливо для юнацтва. Ціннісно-орієнтаційний простір, визначаючи мету спільної діяльності, спрямовує індивідуальну і колективну самореалізацію студентів в усіх видах діяльності і спілкування в освітньому процесі університету. Він є основою взаєморозуміння і відкритості в спілкуванні, що дозволяє молодим людям висловлювати свою думку, почути думку іншого, порівняти і усвідомити різні позиції, усвідомити і уточнити свою позицію, її ціннісні підстави. Єдиний ціннісно-орієнтаційний простір може виводити людину на відкриття нового знання для себе, індивідуального сенсу, нового досвіду самореалізації. Адже людина не просто відображає об'єктивний зміст тих або інших подій і явищ, а одночасно фіксує своє суб'єктивне ставлення до них, що переживається у формі інтересу, бажання, емоцій і набуває особистісного сенсу.

Зазначимо, що ціннісно-орієнтаційна характеристика середовища відображає індивідуальні цінності і сенси учасників, сприяє взаєморозумінню і відкритості в спілкуванні, окреслює сферу спільної діяльності.

Діяльнісна характеристика соціокультурного середовища знаходить відображення в наявності спільної діяльності і співпраці студентів і викладачів. Варто зазначити, що педагогічна взаємодія в соціокультурному середовищі університету реалізується у формі спільної діяльності з особливою предметністю, що відрізняється від предметності навчальної і професійної діяльності, – це навчально-професійна співпраця.

Витоками вивчення значущості співпраці для навчання і особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців слугують ідеї особистісно-орієнтованого підходу (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, І. Кон, А. Мудрик та ін.) і проголошення «педагогіки співпраці» педагогами-новаторами (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Г. Захаренко, Є. Ільїн, В. Шаталов та ін.). Так, С. Шацький і А. Макаренко створили дитячі колективи, життєдіяльність яких була побудована на принципах самоуправління, демократизації відносин, співпраці педагогів і дітей.

Педагогіка співпраці передбачає не примусове, насильницьке навчання, що веде до моральної деформації і того, хто вчиться, і педагога, а організацію замість монологічного спілкування викладача зі студентами ділових контактів з ними, спільної постановки завдань і обопільно зацікавленого аналізу процесу їх вирішення. Без співпраці, взаємної підтримки ініціатив не можна організувати освітній процес, що забезпечує підготовку працівників високої кваліфікації.

Студент є суб'єктом соціокультурного середовища університету, його професійно ціннісні якості є не наслідком впливів ззовні, а результатом його включення в діяльність, стимулювання викладачем навчально-професійної активності, що зумовлює ефективність механізмів цієї спільної з іншими людьми громадської за своєю суттю діяльності. Викладач цілеспрямовано створює умови для розкриття і розвитку здібностей, використовуючи під час аудиторної та позааудиторної роботи методи та прийоми, що дозволяють студентам обстоювати свою думку, виявляти у конкретній справі знання та вміння. У педагогічних дослідженнях [2; 6; 9] така позиція викладача характеризується як прояв педагогічної творчості, для якої характерні спільна мета, колективний пошук і зусилля, активно-позитивний стиль взаємовідносин. Таким чином, спільна життєдіяльність викладачів і студентів виступає основою співпраці, яка, в свою чергу, обумовлює формування особистості майбутнього фахівця.

Навчально-професійна співпраця, як зазначає В. Слободчиков, це специфічна форма взаємодії студентів і викладачів, що забезпечує перехід тих, хто навчається, від навчання до професійної діяльності [9]. Це дозволяє характеризувати навчально-професійну співпрацю як основу для моделювання соціокультурного середовища педагогічного університету, що має відмінність від інших освітніх просторів.

Навчально-професійна співпраця передбачає рівноправність учасників і діяльнісний «обмін». Взаємне прагнення учасників спільної діяльності до узгодженої поведінки обумовлює можливість надання

взаємодопомоги, посилює позитивну взаємозалежність, стимулює розвиток атракції, тобто привабливості співтовариства, особливої соціальної установки на іншу людину. Таким чином, спільність дій людей, створюючи умови для духовного збагачення, оволодіння способами творчого самовираження, зміни стосунків як між учасниками, так і до самого себе, сприяє задоволенню двох основних потреб: в емоційних контактах і в самореалізації особистості.

У межах навчально-професійної співпраці відбувається формування здібностей студентів, необхідних для входження у професійне співтовариство і здійснення практичної діяльності в ролі її суб'єкта. Середовище педагогічного університету забезпечує перехід майбутнього педагога від пізнавального до діяльнісного ставлення до дійсності, сприяє становленню суб'єктності в професійній діяльності. Співтовариство надає студентові підтримку в оволодінні новою позицією – суб'єкта професійної діяльності. Таким чином, соціокультурне середовище дозволяє створити умови входження суб'єкта в діяльність за типом позиційного самовизначення на противагу лише адаптації до вимог закладу вищої освіти.

Діяльність стає формою розвитку тих або інших здібностей тільки для тих індивідів, що є її суб'єктами. Тільки ставши суб'єктом, людина здатна зробити своє життя предметом творчого перетворення, стати професіоналом. Таким чином, діяльнісна характеристика соціокультурного середовища сприяє становленню студента як суб'єкта професійної діяльності.

Варто зазначити, що спільна діяльність студентів і викладачів має бути значущою для її суб'єктів і мати загальну цільову спрямованість. Загальновідомою є думка про те, що тільки діяльність, що приносить успіх і високе задоволення суб'єктові, стає для нього чинником розвитку. Не може виступати стимулом розвитку особистості діяльність, що здійснюється з примусу або через вимоги: взаємодія зі світом під час такого роду діяльності не забезпечує привласнення суб'єктом досвіду, включення його в структуру особистісних цінностей, розширення змісту духовного світу особи.

Таким чином, потенціал навчально-професійної співпраці як елементу соціокультурного середовища педагогічного університету визначається спільною значущою діяльністю студентів і викладачів, скріпленою єдиною цільовою спрямованістю, взаєморозумінням, спільним аналізом ходу і результатів цієї діяльності. Навчально-професійна співпраця стає своєрідним механізмом, завдяки якому здійснюється виховний вплив педагога на студента.

Комунікативна характеристика соціокультурного середовища представлена соціально психологічною системою зв'язків і відносин між учасниками освітнього процесу. Як зазначає В. Слободчиков, спілкування виступає як фундаментальна умова спільної діяльності і, в той же час, як спосіб розвитку кожного з них [9].

Необхідною умовою співпраці, відкритої взаємодії педагогів і студентів є діалог. Згідно з М. Бубером: «Суть людини – пошук діалогу. Діалог є вихідною точкою і перспективою» [6]. Діалог передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини, сутністю яких є особистісна взаємодія викладача і студента, створення умов для розкриття потенційних можливостей кожної особи.

Діалогічність взаємодії вимагає й особливої організації спільної діяльності, досягнення колективістської ідентифікації або, за А. Петровським, «співучасті». Це передбачає емоційно дієве включення в справи іншої людини, активну допомогу, співпереживання, вміння радіти успіхам і переживати через невдачі інших.

Дослідники [6; 9; 11] стверджують, що в діалозі виникає позиційна взаємодія. Позиційна взаємодія розуміється як відкритий прояв суб'єктом своєї позиції, за умов прояву вміння вислухати й осмислити позицію іншого, а надалі – в умінні усвідомити і відкоригувати свою позицію. Позицію особистості можна визначити як інтеграцію минулого і справжнього досвіду взаємодії з об'єктивною дійсністю. Позиційна взаємодія виводить учасників на осмислену співпрацю, під час якої відбувається усвідомлення спільних значущих цілей і завдань, побудова програми загальних дій для їх реалізації, здійснення спільної діяльності, що орієнтована на збереження індивідуальної позиції кожного. Таким чином, позиційна взаємодія суб'єктів є фактором створення ціннісно-орієнтаційного простору.

При цьому взаємодія учасників між собою сприяє, з одного боку, залученню студентів до педагогічної діяльності, входженню їх у професійне співтовариство, а з іншого боку, розвитку їх індивідуальних властивостей і якостей, формуванню індивідуального педагогічного стилю і виробленню свого шляху життєдіяльності.

Важливою характеристикою взаємовідносин у соціокультурному середовищі університету є їх емоційна насиченість. Переживання загальних емоцій створює відчуття глибокого взаєморозуміння. Таке спілкування забезпечує сприятливий соціально-психологічний клімат, емоційне прийняття і визнання, почуття спорідненості і належності до професійної спільноти, умови для самореалізації у суспільно корисній діяльності.

Як показав теоретичний аналіз проблеми, комунікативна характеристика соціокультурного середовища переважно виражається в активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів і студентів, ціннісно-орієнтаційних обмінах, що супроводжують живе, безпосереднє спілкування. Відкрита взаємодія учасників сприяє усвідомленню спільних значущих цілей і завдань, побудові програм спільних дій, спрямованих на їх реалізацію, а також здійсненню соціально корисної спільної діяльності.

Рефлексивна характеристика соціокультурного середовища виражається в підтримці процесів індивідуальної і колективної рефлексії, сенс якої полягає в осмисленні особливостей взаємодії всіх елементів освітнього простору, що стосується конкретної особи і всіх учасників у цілому. Рефлексія передбачає прояв спільних когнітивних процесів і виступає сполучною ланкою всіх характеристик середовища. Саме рефлексія, аналіз і обговорення сприяють організації ціннісно-орієнтаційного простору, визначенню колективних цінностей, значущих цілей, здійсненню спільної діяльності і спілкування, визначенню і усвідомленню результатів. Спільна рефлексія забезпечує вихід кожної особистості на індивідуальне усвідомлення своїх інтересів, цінностей, сенсів діяльності, актуалізує її суб'єктні якості (відповідальність, ініціативність, самостійність, креативність).

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що основною лінією розвитку професійної свідомості є «освоєння техніки аналізу рефлексії, зміна інтенції з об'єкту діяльності на саму діяльність і формування механізму ціннісно-смиислового самовизначення» [9, с.180]. Таким чином, соціокультурне середовище педагогічного університету сприяє створенню образу майбутньої професії в студента, що є її представником. Створення в студента образу майбутньої професії є необхідною умовою, оскільки саме завдяки цьому з'являються ціннісні орієнтири: в якому напрямі варто розвивати свій потенціал, зовнішні і внутрішні властивості і якості, виникає новий погляд, який дозволяє інакше осмислювати ситуації, що відбуваються в процесі навчання, отриману інформацію, навколишніх людей та інших учасників освітнього процесу.

Отже, рефлексивна характеристика соціокультурного середовища (осмислення того, що відбувається, аналіз і обговорення) переважно сприяє визначенню цінностей, значущих сенсів і цілей (створення образу майбутньої професії, ідеального педагога) учасників.

Узагальнюючи характеристики соціокультурного середовища, зазначимо, що воно постає як сфера різноманітної спільної діяльності студентів і викладачів, яка виникає на основі навчально-професійної співпраці. В результаті в педагогічному закладі вищої освіти виникають відкрита взаємодія і неформальні емоційно насичені стосунки між педагогами і студентами. Така сприятлива атмосфера актуалізує в студентів внутрішні мотиви професійного розвитку і самовдосконалення, сприяє створенню культурних зразків, норм і цінностей професійної діяльності, загальнолюдських відносин; у студентів з'являється значущий особистісний досвід, власна програма навчально-професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, соціокультурне середовище педагогічного університету стає сполучною ланкою особистісно-професійного становлення студентів, забезпечуючи сприятливі умови для їх самопізнання (за підтримки значущих інших), самореалізації (за умов діалогових стосунків), самовизначення (під час навчально-професійної діяльності), самоідентифікації (зі значущими іншими). Моделювання соціокультурного середовища освітньої установи сприяє розвитку інноваційних процесів в системі освіти, роблячи її ефективнішою. Соціокультурне середовище дозволяє будувати освітній процес з урахуванням різноманіття сучасного простору, нової ролі викладача і його місії як творця освітнього середовища, що забезпечує вирішення завдань формування сучасної особистості. Це дозволяє стверджувати, що соціокультурне середовище педагогічного університету є оптимальним чинником організації освітнього процесу, сприяючи формуванню готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в сучасних соціально економічних умовах.

Література

1. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості / А. Баль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Вип. 50. – С.156-161.
2. Волошина О.В. Роль дисциплін педагогічного циклу у професійному розвитку майбутніх учителів / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 39. – Вінниця, 2013. – С. 130-134.
3. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И.Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
4. Галузяк В. М. Характеристики освітнього середовища як фактору особистісного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 3. – С. 114 – 120.

5. Добрынина Т.Н. Анализ опыта А.С. Макаренко в современной социокультурной среде / Т.Н. Добрынина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №6. – С.216 – 220.
6. Коханова О.П. Вплив партнерських стосунків на розвиток особистості студента як майбутнього професіонала / О.П. Коханова // Вісн. післядиплом. освіти: зб. наук. праць / Ун-тет менеджменту освіти АПН України. – К., 2009. – Вип. 11, ч.2. – С. 169-175.
7. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании: дис. ...док. пед. наук: 13.00.01 / Ю.С.Мануйлов.– М., 1997.– 300 с.
8. Приходченко К. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді / К. Приходченко // Шлях освіти. – 2010. – №3. – С. 22-27.
9. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор- Bennet college/ – М., 1997. – С. 177-184.
10. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Том 9. – К.: Наукова думка, 1978. – 920 с.
11. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навч.-метод. посіб. / Г.І. Сорока. – Х., 2002. – 128 с.
12. Холковська І.Л. Конфліктно-середовищний підхід у підготовці майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів / І.Л. Холковська // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал. Матеріали наук.-практ. конференції (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) / За ред. І. Д. Бега, О. В. Мельника. – Київ, 2013. – Вип. 1. – С. 158-161.
13. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська, О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.
14. Червінська І.Б. Суб'єктно-середовищний підхід до організації виховної системи загальноосвітньої школи / І.Б. Червінська // Молодий вчений. – 2015. – №5 (20). – Ч.4. – С.12-14.

References

1. Bal A. Seredovyschnyi pidkhdid u vykhovanni osobystosti / A. Bal // Psyholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. – 2014. – Vyp. 50. – S.156-161.
2. Voloshyna O.V. Rol dystsyplin pedahohichnogo tsykladu u profesiinomomu rozvytku maibutnikh uchyteliv / O.V. Voloshyna // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: Pedahohika i psykholohiia. – Vyp. 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 130-134.
3. Haluziak V. M. Obrazovatel'naya sreda kak faktor lichnostnogo razvitiya budushchih uchitelej / V. M. Galuzyak // Aktual'nye problemy pedagogicheskoy teorii i praktiki: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii / pod obshchej red. prof. O.I. Kirikova; prof. N.I.Smetanskogo. – Moskva: Nauka: inform; Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2013. – S. 26-36.
4. Haluziak V. M. Kharakterystyky osvithnoho seredovyschcha yak faktoru osobystisnogo rozvytku maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Ser.: Pedahohika i psykholohiia. – Zb. statei. – Yalta: RVV KHU, 2013. – Vyp. 39. – Ch. 3. – S. 114 – 120.
5. Dobrynina T.N. Analiz opyta A.S. Makarenko v sovremennoj sociokul'turnoj srede / T.N. Dobrynina // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2014. – №6. – S.216 – 220.
6. Kokhanova O.P. Vplyv partnerskykh stosunkiv na rozvytok osobystosti studenta yak maibutnoho profesionala / O.P. Kokhanova // Visn. pisliadyplom. osvity: zb. nauk. prats / Un-tet menedzhmentu osvity APN Ukrainy. – K., 2009. – Vyp. 11, ch.2. – S. 169-175.
7. Manuilov Yu.S. Sredovyi podkhd v vospityany: dys. ...dok. ped. nauk: 13.00.01 / Yu.S.Manuilov.– M., 1997.– 300 s.
8. Prihodchenko K. Seredovishchnij pidhid do navchannya ta vihovannya molodi / K. Prihodchenko // SHlyah osviti. – 2010. – №3. – S. 22-27.
9. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury // Novye cennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol. Vyp. 7. Innovator- Bennet college/ – M., 1997. – С. 177-184.
10. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. Tom 9. – K.: Naukova dumka, 1978. – 920 s.
11. Soroka H.I. Suchasni vykhovni systemy ta tekhnolohii: navch.-metod. posib. / H.I. Soroka. – Kh., 2002. – 128 s.
12. Kholkovska I.L. Konfliktno-seredovyschnyi pidkhdid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv do poperedzhennia ta rozv'iazannia konfliktiv / I.L. Kholkovska // Suchasni vykhovni protses: sutnist ta innovatsiyni potentsial. Materialy nauk.-prakt. konferentsii (za rezultatamy naukovo-doslidnoi roboty Instytutu problem vykhovanni NAPN Ukrainy u 2010 rotsi) / Za red. I. D. Bekha, O. V. Melnyka. – Kyiv, 2013. – Vyp. 1. – S. 158-161.
13. Kholkovska I.L. Osoblyvosti sotsiokulturnoho osvithnoho prostoru yak chynnyka formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv / I.L. Kholkovska, O. S. Moskovchuk // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: Zbirnyk nauk. pr. – Vypusk 52. – Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2018. – S. 405-409.
14. Chervinska I.B. Subiektno-seredovyschnyi pidkhdid do orhanizatsii vykhovnoi systemy zahalnoosvitnoi shkoly / I.B. Chervinska // Molodyi vchenyi. – 2015. – #5 (20). – Ch.4. – S.12-14.

УДК 378.091.33: [355.23:356.13] (043.3)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-105-110

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА

С. П. Шумовецька

У статті охарактеризовано сутність, структуру і зміст професійної культури офіцера-прикордонника, що обумовлена змістовими характеристиками його професії, специфікою завдань із охорони та захисту державного кордону. Професійну культуру офіцера-прикордонника потрактовано як інтегративну особистісну якість, що є системою світоглядних установок, цінностей, знань, умінь, навичок, якостей, компетенцій, норм і правил поведінки, необхідних для ефективного виконання завдань з охорони державного кордону. Зміст професійної культури охоплює спеціальні знання, переконання, ціннісні орієнтації, професійні цінності, потреби та інтереси прикордонника, компетенції, уміння, дотримання традицій і ритуалів, вимог професійної етики і службового етикету. Професійна культура виявляється у ступені освоєння необхідних професійних знань, навичок, умінь, набутті професійного досвіду, дотриманні вимог професійної етики під час міжособистісної професійної взаємодії, у ставленні до колег та до роботи, у використанні найбільш раціональних способів і прийомів роботи. Структурно професійна культура майбутнього офіцера-прикордонника охоплює ціннісний, пізнавальний, комунікативний, діяльнісний та професійно особистісний компоненти.

Ключові слова: професійна культура, структура, ціннісний, пізнавальний, комунікативний, діяльнісний та професійно особистісний компоненти, майбутній офіцер-прикордонник, професійна діяльність, охорона кордону.

THE ESSENCE, STRUCTURE AND FEATURES OF THE CONTENTS OF THE BORDER GUARD OFFICER PROFESSIONAL CULTURE

S. Shumovetska

The article describes the nature, structure and content of the border guard officer's professional culture, which is determined by the substantive characteristics of his profession, the specifics of the tasks for the protection of the state border. The professional culture of the border guard officer is interpreted as an integrative personal quality, which is a system of attitudes, values, knowledge, skills, qualities, competences, norms and behavioral rules necessary for the effective performance of the border protection tasks. The content of the professional culture comprises special knowledge, beliefs, values, professional values, needs and interests of the border guard, competences, skills, traditions, rituals, symbols, professional ethics and service etiquette. These elements contain the general standards, rules and requirements of the society for the professional activities of the border guard officer. The essence of the professional culture is manifested in the degree of mastering the necessary professional knowledge, skills, abilities, gaining professional experience, following the requirements of the professional ethics during the interpersonal professional interaction, in relation to the colleagues and work, the use of the most rational ways, methods of work and its results. Structurally, the professional culture of the future border guard officer comprises valuable, cognitive, communicative, actionable and professionally personal components. Special features of the professional culture of the border guard officer, related to the law enforcement nature of the activity, the need for compliance with the law, clear regulation, high physical and mental strength, increased risk to the life and health of the officer and his subordinates are distinguished in the article. The value component of the professional culture of the border guard officer encompasses a set of values that orient the specialist, determine the ways in which the professional activity is carried out. The cognitive component of the professional culture encompasses a system of theoretical and empirical knowledge and beliefs pertaining to the professional activity and is the basis of the necessary skills and competences necessary for the competent and qualitative performance of border protection duties. The importance of the communicative component of the professional culture is due to the fact that the specificity of the professional activities of border guards occurs in the conditions of a constant and continuous communication. The behavioral component of the border guards officer's professional culture is professionally appropriate ways of working and a culture of conduct, the ability of the border guard officer to solve effectively complex specialized tasks and practical problems of the security of the state border section. The professional and personal component of the professional culture of a border guard officer relates to his personal qualities, intellectual, mental, physical, moral potential, outlook, methods and forms of the professional interaction. Possessing the high level of the professional culture will help the border guard to accomplish the task of protecting the state border effectively.

Keywords: professional culture, structure, value, cognitive, communicative, active and professionally personal components, future border guard officer, professional activity, border guard.

Нині головним системотвірним фактором становлення офіцера-прикордонника є формування його професійної культури. Це зумовлено тим, що в сучасних умовах важливим чинником ефективності професійної діяльності представника прикордонного відомства є не стільки спеціальні знання, скільки загальна і професійна культура, яка забезпечує гармонію професійних відносин, особистісний розвиток,

високоякісне прогнозування, успішне професійне зростання та результативність виконання службових завдань з охорони кордону.

На сьогодні дослідники (В. Балашов, Ю. Дем'янюк, Д. Іщенко, О. Сафін та ін.) визначили основні особистісні характеристики, необхідні для успішної професійної діяльності офіцера-прикордонника, охарактеризували найважливіші організаційні та управлінські здібності захисників кордону.

Особливості професійної культури персоналу Державної прикордонної служби, що здійснює прикордонний контроль в пунктах пропуску на шляхах міжнародних сполучень, є предметом уваги І. Балицького [1], специфіка формування професійної культури військовослужбовців за контрактом в органах охорони державного кордону – С. Білявця [2], формування професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності – І. Почечаліна [7]. В. Царенко, В. Хома та В. Мірошніченко визначили сутність професійної культури прикордонника [11], Т. Щеголева – основні напрямки формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу [12]. Проте на сьогодні залишаються невирішеними питання щодо формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників із урахуванням нових викликів прикордонної безпеки.

Метою статті є висвітлення сутності, змісту та структури професійної культури офіцера-прикордонника.

Сутність і зміст професійної культури офіцера-прикордонника обумовлені змістовними характеристиками його професії, специфікою завдань із охорони та захисту державного кордону, тобто йдеться про те, що основою професійної культури є характеристики професії. Праця офіцера-прикордонника життєво необхідна для суспільства, надзвичайно соціально корисна, її основною характеристикою є спрямованість до досягнення соціально значущих цілей. Загальнодержавне значення прикордонної служби полягає в забезпеченні прикордонної безпеки як важливої складової національної безпеки, тобто в захисті національних інтересів у прикордонній сфері, життєво важливих інтересів особистості, суспільства й держави [8, с. 6].

Професійна діяльність ДПСУ, загалом як правоохоронного органу спеціального призначення й офіцера-прикордонника зокрема, має правовий характер. Основні принципи діяльності Державної прикордонної служби України відповідно до статті 3 Закону України про ДПСУ такі: законність; повага й дотримання прав та свобод людини й громадянина [9]. Правовою основою діяльності Державної прикордонної служби України є Конституція України, Закони України «Про державний кордон України», «Про Державну прикордонну службу» та ін. Діяльність Державної прикордонної служби України провадиться на основі дотримання прав і свобод людини та громадянина. Органи, військовослужбовці та працівники Державної прикордонної служби України зобов'язані поважати гідність людини [9].

З огляду на особливе соціальне призначення професія офіцера-прикордонника передбачає перевірені часом, чітко регламентовані статутами і багатьма нормативно-правовими актами моделі професійної поведінки. Офіцер-прикордонник має бути постійно готовим до виконання завдань професійної діяльності, не може за своїм бажанням змінити місце служби чи функціональні обов'язки. Його дії у службовий час жорстко регламентовані, підпорядковуються нормативним приписам, обмежені у виборі способів і засобів досягнення мети.

Особливостями професійної діяльності офіцера-прикордонника – керівника органу охорони державного кордону – є необхідність значного напруження фізичних і психічних сил, підвищений ризик для життя і здоров'я як свого, так і підлеглих. Досить часто офіцер-прикордонник змушений діяти в екстремальних умовах, застосовувати силові засоби та зброю. Особливо складними є умови, в яких виконують професійні обов'язки прикордонники, що беруть участь в Операції об'єднаних сил на сході України. Великі ризики для життя пов'язані з несенням служби на блокпостах та пунктах контролю «в'їзду-виїзду», під час захоплення чи знешкодження диверсійно-розвідувальних груп, членів незаконних збройних формувань, осіб, діяльність яких становить небезпеку для життя та здоров'я військовослужбовців та мирних громадян.

Загалом служба з охорони та захисту державного кордону є специфічною сферою професійного життя людини, що потребує спеціальних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей, здібностей. Її відмінність від інших видів діяльності полягає в тому, що з огляду на особливе соціальне призначення вона передбачає перевірені часом, чітко регламентовані моделі професійної поведінки.

Отже, аналіз професійної діяльності щодо захисту й охорони кордонів держави дозволяє визначити професійну культуру офіцера-прикордонника як інтегративну особистісну якість, що охоплює систему світоглядних установок, цінностей, знань, умінь, навичок, якостей, компетенцій, норм і правил поведінки, необхідних для ефективного виконання завдань із охорони державного кордону. Зміст професійної культури охоплює спеціальні знання, переконання, ціннісні орієнтації, професійні цінності, потреби та інтереси прикордонника, компетенції, уміння, традиції, ритуали, символи, професійну етику і службовий

етикет. Ці елементи містять узагальнені норми, правила й вимоги суспільства до професійної діяльності офіцера-прикордонника.

З урахуванням того, що професійна культура характеризує рівень компетентності спеціаліста та його ставлення до праці й до себе як суб'єкта праці, в її структурі можна виокремити декілька компонентів: ціннісний, пізнавальний, комунікативний, поведінковий та професійно особистісний.

Ціннісний компонент професійної культури офіцера-прикордонника охоплює сукупність цінностей, які орієнтують фахівця, визначають способи здійснення професійної діяльності. Цінності у сфері охорони державного кордону є основою професійної культури офіцера-прикордонника. Такими цінностями є, власне, недоторканність державного кордону та охорони суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні [9], охорона державного кордону України на суші, морі, річках, озерах та інших водоймах з метою недопущення незаконної зміни проходження його лінії, забезпечення дотримання режиму державного кордону та прикордонного режиму [9], захист суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні. Важливими цінностями офіцера-прикордонника є також вірність та відданість Батьківщині, самовіддане служіння Батьківщині й Українському народові, готовність поставити безпеку та добробут українського народу вище за власні інтереси, вірність Військові присязі. Його добровільним вибором є відданість народові, військовій справі, готовність до самопожертви.

Значення пізнавального компонента професійної культури обумовлено тим, що саме вимогами до рівня спеціальних знань фахівця обумовлені вимоги до його професійної культури. Цей компонент професійної культури офіцера-прикордонника охоплює систему теоретичних і емпіричних знань та уявлень, що стосуються професійної діяльності та є основою необхідних умінь і навичок, компетентного та якісного виконання службових обов'язків. Пізнавальний компонент професійної культури містить знання зі сфери охорони та захисту державного кордону, погляди та ідеї. Їх обсяг, глибина й характер в умовах професійної та непрофесійної професійної діяльності часто змінюються. Це залежить від зміни напрямків діяльності прикордонного відомства відповідно до концепцій його розвитку, змін політичної обстановки, посилення правоохоронної чи військової компоненти в його діяльності, технологічних інновацій у системі прикордонного контролю та ін.

Пізнавальний компонент професійної культури офіцера-прикордонника охоплює сукупність глибоких і систематизованих знань щодо охорони кордону, зокрема організації повсякденної діяльності, виконання завдань оперативно-службової діяльності та ін. Загалом узагальнення сутності функціональних обов'язків офіцерів Державної прикордонної служби на посадах молодшого інспектора прикордонної служби – молодшого прикордонного наряду, інспектора прикордонної служби (старшого прикордонного наряду), начальника відділення інспекторів прикордонної служби (старшого зміни прикордонних нарядів), начальника відділу прикордонної служби III та IV категорії засвідчує, що типовою функцією, що її виконує офіцер-прикордонник, є управління прикордонними підрозділами.

Для управління органами охорони державного кордону, як зазначають В. Баратюк, О. Ставицький, Ю. Паламарчук та ін., офіцер-прикордонник повинен знати шляхи й засоби підтримання постійної готовності органу охорони державного кордону до дій, організації оперативно-службової діяльності з охорони кордону та керування органом охорони державного кордону для виконання поставлених завдань, ефективного використання всіх сил і засобів [6, с. 82]. Особливо важливе значення має знання особливостей забезпечення злагодженості сил і засобів прикордонних нарядів під час пошукових дій, задля припиненні збройного вторгнення, провокацій, відбиття нападу на прикордонний підрозділ та в умовах інших надзвичайних ситуацій [6, с. 84]. В. Назаренко, В. Мазур, Ю. Івашков та ін. зазначають, що для досягнення взаємодії у відділі прикордонної служби необхідні правильне розуміння особовим складом завдань, постійне узгодження способів вирішення спільних завдань, знання керівним складом можливостей сторін взаємодії та обстановки, систематичний взаємний обмін інформацією, підтримання стійкого зв'язку та ін. [4, с. 168]. У всіх цих випадках офіцер-прикордонник, окрім вузькоспеціалізованих знань, повинен знати психологічні механізми міжособистісної взаємодії, закономірності поведінки людини в групі та групової спільної діяльності й стилів керівництва, особливості поведінки людей у повсякденних та кризових ситуаціях, правила формування свого стилю взаємин з людьми, специфіку впливу на підлеглих, їхнє переконування. Ці знання особливостей офіцером-прикордонником соціально-комунікативної взаємодії забезпечують ефективність усієї професійної діяльності: управління та організації різних видів діяльності прикордонних підрозділів задля ефективної охорони державного кордону. Лише за таких умов офіцер, як керівник прикордонного колективу зможе сформулювати, організувати й мобілізувати підлеглих, перетворити їх на згуртовану і дружню команду.

У свою чергу значення комунікативного компонента професійної культури пов'язано з тим, що культура виявляється саме в мовленнєвій поведінці, у ставленні до інших людей. Професія офіцера-прикордонника належить до соціономічного типу «людина – людина», що передбачає велику вагу взаємодії між людьми, значення належного керівництва їхньою діяльністю. Специфіка професійної

діяльності офіцерів-прикордонників полягає в тому, що вона відбувається в умовах постійного й безперервного спілкування: офіцери – керівники прикордонних підрозділів – виконують завдання професійної діяльності за рахунок взаємодії зі всім персоналом та в тісному контакті з людьми, зокрема представниками інших правоохоронних органів та органів місцевого самоуправління, жителями прикордоння. Окрім цього, значення безпосереднього живого контакту з іншими людьми полягає в тому, що під час такого контакту запозичується чужий досвід, відточується власний, що необхідно для вияву всіх сутнісних сил людини як професіонала.

Професія офіцера-прикордонника передбачає широкий спектр міжособистісних контактів на різних рівнях, зокрема колективні узгоджені дії персоналу відділів прикордонної служби з метою недопущення або припинення протиправних дій у прикордонних районах. Як зазначає О. Сафін, необхідність сформованих комунікативних умінь офіцера-прикордонника обумовлена колективним характером ратної праці, що потребує узгодженої взаємодії військовослужбовців [10, с. 100]. О. Сафін також підкреслює, що відповідальних й сумлінних керівників, які не оволоділи ефективними комунікативними засобами, не завжди будуть визнавати у військових колективах, тому вони не зможуть успішно виконувати свої обов'язки [10, с. 139]. Варто також зазначити, що професійна культура виявляється у відносинах та у спілкуванні. Для створення належного психологічного клімату в прикордонному підрозділі, підтримання атмосфери взаємопідтримки та взаємодопомоги важливе значення має налагодження доброзичливих відносин між офіцером і персоналом, між усіма військовослужбовцями. Офіцер, – керівник органу охорони державного кордону, повинен урахувати, що для досягнення взаєморозуміння між людьми немає нічого у людській культурі, що могло б виконати це завдання, окрім слова. Офіцер повинен уміти використовувати слово, за його допомогою досягати взаєморозуміння.

Окремо необхідно на таку важливу сферу професійної діяльності офіцерів-прикордонників, де потрібні вміння соціально-комунікативної взаємодії, як спілкування з іноземцями. Спілкування прикордонників у пунктах пропуску повинно відбуватися так, щоб унеможливити міжкультурний конфлікт через різні уявлення про належну соціально-комунікативну поведінку. Для цього офіцер-прикордонник повинен знати й дотримуватись вимог і правил культури міжнародного спілкування – крос-культурної комунікації з особами, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску. Офіцер-прикордонник повинен урахувати, що кожен народ має певною мірою специфічні уявлення про культуру спілкування, свої стандарти поведінки – культуру знайомства, привітань, звертання тощо. Обов'язковою умовою вдалого спілкування між представниками різних культур є ставлення до іншої культури як до рівноцінної, міжкультурна компетентність, знання національних звичаїв і традицій, специфіки національних культур.

Поведінковий компонент професійної культури офіцера-прикордонника – це професійно-доцільні способи діяльності й культура поведінки. Йдеться про здатність офіцера-прикордонника ефективно розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми щодо безпеки ділянки державного кордону або навчання, які характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, що потребує застосування теорії і методів системного аналізу й дослідження операцій, управління, збройної боротьби, охорони державного кордону та правоохоронної діяльності [5]. Офіцер, керівник органу охорони державного кордону, повинен уміти виявляти, ставити та вирішувати завдання, застосовувати знання під час професійної діяльності у практичних ситуаціях, розуміти і використовувати ідеї і думки та генерувати нові ідеї [5].

Професійна культура виявляється в найбільш ефективному виконанні завдань, які охоплюють процес управління загалом, в оптимальному використанні необхідних для організації й забезпечення ефективності дій прикордонного підрозділу технологій. Концептуально професійна культура дозволяє офіцеру-прикордоннику належним чином орієнтуватися в інформації, здійснювати аналіз ситуації, інтерпретувати отримані результати та обґрунтовувати висновки, тобто вирішувати професійні завдання на рівні сучасних досягнень прикордонної науки й досвіду.

Результативність професійної діяльності офіцера-прикордонника залежить від масштабності його мислення, бачення й уміння вирішувати проблеми, від здатності аналітично мислити, виявляти проблему та визначати способи її вирішення, креативно мислити для прийняття та обґрунтування самостійного управлінського рішення [5]. Офіцер повинен уміти вирішувати складні проблеми професійної діяльності, зокрема щодо управління повсякденною діяльністю підрозділу, під час підготовки та різних оперативно-службових дій та видів бою, забезпечення готовності прикордонного підрозділу до виконання завдань за призначенням, створення безпечних умов життєдіяльності та праці, збереження життя і здоров'я персоналу [5].

Окрім результативності та ефективності, культурний аспект професійної діяльності офіцера-прикордонника передбачає високий рівень дотримання ним відповідних норм. Професійна культура, як і будь-яка інша, завжди має соціально-нормативний характер. Норми – це загальноприйняті правила, зразки

поведінки або дії. Професійна культура нормативна, вона встановлює певні норми можливих відносин керівника й підлеглих, між окремими військовослужбовцями, між прикордонними підрозділами. Більшість норм поведінки представника Державної прикордонної служби України визначено у статутах та інших нормативно-правових актах, окреслено вимогами професійної етики. Йдеться про відповідальність, честь, справедливість, почуття обов'язку, доброту, любов, повагу, терпимість, турботу та ін.

Поведінковий компонент професійної культури передбачає відповідний тип поведінки не тільки безпосередньо у професійній діяльності, але й у побуті, позаслужбових ситуаціях, тих, що не регламентовані безпосередньо нормативно-правовими актами. Йдеться й про прикордонно-представницьку роботу та участь прикордонних представників у роботі спільних міжнародних комісій з розгляду прикордонних спорів, інцидентів, конфліктів [9]. Важливе значення має дотримання офіцером-прикордонником вимог і правил поведінки під час прикордонно-представницьких зустрічей.

До специфічних неформальних контактів офіцера-прикордонника належить спілкування із засобами масової інформації. Це можуть бути публічні контакти з журналістами, інтерв'ю, виступи по радіо, на телебаченні, у пресі. Такі зустрічі вимагають ґрунтовної підготовки, визначення проблемних моментів виступу, можливих складних чи проблемних запитань, коментарів, розуміння необхідності дозування чи нерозголошення таємної інформації, підтримання іміджу прикордонного відомства.

Професійно особистісний компонент професійної культури офіцера-прикордонника стосується його особистісних якостей, інтелектуального, психічного, фізичного, морального потенціалу, світогляду, способів і форм професійної взаємодії. Для офіцера-прикордонника важливе значення має сприйняття себе як представника України на державному кордоні, ідентифікація себе з Українською державою, шанобливе ставлення до держави, її атрибутів, влади, до Конституції України, законів, до правоохоронної сфери. Бажано, щоб прикордонник пишався приналежністю до України, до Державної прикордонної служби, не намагався змінити підданство. Представника Державної прикордонної служби має відрізняти також знання національної історії, культури, мови, дбайливе ставлення до національних культурних цінностей і традицій, повага до прав, самобутності інших народів.

Цінності культури конкретизуються в меті діяльності, про сформованість професійно особистісного компонента професійної культури офіцера-прикордонника свідчить також розуміння ним місії ДПСУ, патріотизм. Він зобов'язаний беззастережно виконувати вимоги законів, Військової присяги та статутів України, захищати політичні, економічні й інші інтереси України, сприяти зміцненню її могутності й авторитету. Офіцер має бути здатним діяти соціально відповідально та свідомо на засадах патріотизму й державності, мати громадську позицію, що ґрунтується на демократичних переконаннях, гуманістичних та етичних цінностях.

Служба з охорони та захисту державного кордону пов'язана з високою відповідальністю, умінням брати на себе відповідальність для вирішення складних завдань та практичних проблем оперативної протидії організованій злочинності на державному кордоні, обґрунтування рішення щодо застосування озброєння та засобів посилення прикордонних підрозділів, у складних ситуаціях задля припинення провокацій на кордоні в умовах загострення воєнно-політичної обстановки.

Важливо, щоб представник ДПСУ розумів сенс своєї праці, ставився до неї добросовісно, як до нагальної потреби, як до справи свого життя, як фахівець утверджувався власною професійною діяльністю, відданістю професії. Відповідно актуальним є уміння офіцера-прикордонника уникати кар'єризму, деструктивних конфліктів, самоствердження через приниження своїх колег і підлеглих, готовність протистояти неоднозначним впливам дійсності, особливо пов'язаним зі спокусами швидкого збагачення. Офіцер-прикордонник повинен також бути здатним адекватно діяти в умовах фізичних перевантажень, емоційно-негативних впливів.

Велике значення на сьогодні має творчий підхід офіцера-прикордонника до своєї справи. Офіцер не може бути висококласним фахівцем, якщо не буде уміти нестандартно мислити, не буде готовий до дій у нетипових ситуаціях професійної діяльності, до вирішення складних нестандартних ситуацій. Як зазначає О. Діденко [3, с. 6], творче ставлення до управлінських рішень мобілізує знання й досвід офіцера, дає змогу йому з усіх можливих варіантів виконання завдань обрати найбільш оптимальний. Окрім прийняття офіцером рішень щодо виконання завдань, пов'язаних із охороною державного кордону, до актів творчості можна віднести розв'язання складних проблем повсякденної, службової та педагогічної діяльності, забезпечення мобільності підрозділу, формування морально-психологічного клімату в підрозділі, вплив на поведінку окремих прикордонників тощо.

Висновки. Професійна культура офіцера-прикордонника як особистісна характеристика є складним, інтегративним соціально-психологічним утворенням, сукупністю світоглядних та спеціальних знань, якостей, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та установок, що виявляються у рівні оволодіння знань зі сфери охорони кордону, у ставленні до правоохоронної діяльності, до себе, до інших, готовності до вирішення професійних проблем, прийняття самостійних рішень, до самоосвіти, саморозвитку, постійного

професійного самовдосконалення, визначає професійний тип мислення, специфіку професійного спілкування, норми поведінки фахівців та відображає рівень оволодіння професійною діяльністю, забезпечуючи її ефективність. Структурно професійна культура майбутнього офіцера-прикордонника охоплює ціннісний, пізнавальний, комунікативний, поведінковий та професійно особистісний компоненти.

Перспективами подальших наукових розвідок є висвітлення діагностичного апарату для визначення стану сформованості професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література

1. Балицький І. І. Сутність поняття професійної культури персоналу Державної прикордонної служби, що здійснює прикордонний контроль в пунктах пропуску на шляхах міжнародних сполучень / Балицький І. І. // Вісник Національного університету оборони України. – 2013. – Вип. 5. – С. 13–17.
2. Білявець С. Я. Формування професійної культури військовослужбовців за контрактом в органах охорони державного кордону: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Білявець С. Я. – Хмельницький, 2013. – 166 с.
3. Діденко О. В. Формування професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України: монографія / О. В. Діденко. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2009. – 407 с.
4. Оперативно-службова діяльність відділу прикордонної служби Державної прикордонної служби України: навчальний посібник / В. О. Назаренко, В. Ю. Мазур, Ю. Б. Івашков та ін. – Хмельницький, 2015. – 428 с.
5. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 252 «Безпека державного кордону» галузі знань 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону» кваліфікацією «Бакалавр безпеки державного кордону» та професійною кваліфікацією «Офіцер тактичного рівня». – Хмельницький, 2018. – 60 с.
6. Охорона державного кордону прикордонною заставою: навч. посіб. В. Баратюк, О. Ставицький, Ю. Паламарчук: в 3 ч. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2005. Ч. 1. – 300 с.
7. Почечалін І. М. Формування професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. М. Почечалін. – Хмельницький, 2011. – 161 с.
8. Прикордонна безпека України: становлення, сучасний стан, проблеми і перспективи: монографія / О. М. Шинкарук, С. П. Мосов, В. А. Кириленко та ін. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2018. – 188 с.
9. Про Державну прикордонну службу України: Закон України від 3 квіт. 2003 р. № 661-IV. Відом. Верхов. Ради України. 2003. № 27. Ст. 208. Зі змінами; ост. ред. 13 січ. 2011 р.
10. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира: навч. посібник. – Хмельницький, 1997. – 149 с.
11. Царенко В. І. Професійна культура прикордонника: навч. посіб. / Царенко В. І., Хома В. О., Мірошніченко В. І. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2006. – 55 с.
12. Щеголева Т. Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Щеголева Т. Л. – Хмельницький, 2007. – 246 с.

References

1. Balytskyi I. I. Sutnist poniattia profesiinoi kultury personalu Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby, shcho zdiisniuie prykordonnyi kontrol v punktakh propusku na shliakhakh mizhnarodnykh spoluchen / Balytskyi I. I. // Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. – 2013. – Vyp. 5. – S. 13–17.
2. Biliavets S. Ya. Formuvannia profesiinoi kultury viiskovosluzhbovtziv za kontraktom v orhanakh okhorony derzhavnoho kordonu: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Biliavets S. Ya. – Khmelnytskyi, 2013. – 166 s.
3. Didenko O. V. Formuvannia profesiinoi tvorchosti v maibutnikh ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy: monohrafiia / O. V. Didenko. – Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU, 2009. – 407 s.
4. Operativno-sluzhbova diialnist viddilu prykordonnoi sluzhby Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy: navchalnyi posibnyk / V. O. Nazarenko, V. Yu. Mazur, Yu. B. Ivashkov ta in. – Khmelnytskyi, 2015. – 428 s.
5. Osvitno-profesiina prohrama pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 252 «Bezpeka derzhavnoho kordonu» haluzi znan 25 «Voieni nauky, natsionalna bezpeka, bezpeka derzhavnoho kordonu» kvalifikatsiieiu «Bakalavr bezpeky derzhavnoho kordonu» ta profesiinoiu kvalifikatsiieiu «Ofitser taktychnoho rivnia». – Khmelnytskyi. 2018. – 60 s.
6. Okhorona derzhavnoho kordonu prykordonnoiu zastavoio: navch. posib. V. Baratiuk, O. Stavytskyi, Yu. Palamarchuk: v 3 ch. – Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU, 2005. Ch. 1. – 300 s.
7. Pochehalin I. M. Formuvannia profesiinoi kultury ofitseriv-prykordonnykiv v umovakh sluzhbovoi diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / I. M. Pochehalin. – Khmelnytskyi, 2011. – 161 s.
8. Prykordonna bezpeka Ukrainy: stanovlennia, suchasnyi stan, problemy i perspektyvy: monohrafiia / O. M. Shynkaruk, S. P. Mosov, V. A. Kyrylenko ta in. – Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU, 2018. – 188 s.
9. Pro Derzhavnu prykordonnu sluzhbu Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 3 kvit. 2003 r. # 661-IV. Vidom. Verkhov. Rady Ukrainy. 2003. # 27. St. 208. Zi zminamy; ost. red. 13 sich. 2011 r.
10. Safin O. D. Psykholohiia upravlinskoii diialnosti komandrya: navch. posibnyk. – Khmelnytskyi, 1997. – 149 s.
11. Tsarenko V. I. Profesiina kultura prykordonnyka: navch. posib. / Tsarenko V. I., Khoma V. O., Miroshnichenko V. I. – Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU, 2006. – 55 s.
12. Shchegolieva T. L. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi vyvchennia dystsyplin humanitarnoho tsykladu: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Shchegolieva T. L. – Khmelnytskyi, 2007. – 246 s.

ОСНОВНІ ТРУДНОЦІ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Н. О. Матвєєва

У статті розкрито функціонально-змістові характеристики мовлення, проаналізовано сутність мовленнєвих порушень, визначено суттєві прогалини в навчанні та загальному розвитку учнів та виокремлено чинники впливу на появу труднощів у навчанні молодших школярів із мовленнєвими порушеннями. Охарактеризовано принципи побудови навчально-виховного процесу; визначено зміст педагогічної діяльності щодо формування мовлення на практичному рівні та розвитку життєво необхідних компетентностей школярів із порушенням розвитку; накреслено шляхи попередження та подолання прогалин у навчанні учнів з порушеннями мовлення.

Ключові слова: успішність, розвиток, мовлення, спілкування, порушення, корекція.

BASIC DIFFICULTIES IN TEACHING YOUNGER PUPILS WITH SPEECH DISORDERS

N. Matveieva

In the article, the author pays special attention to the requirements of the normative documents on education for the formation and development of personality of the 21st century, outlines the main tasks of the school, teachers in forming the necessary competences of younger students. The author emphasizes that speech is a tool by which a person realizes himself in society, achieves his goal, communicates and cooperates with others. That is why the author emphasizes that children with speech impairments are the category of people who need the most attention from adults, teachers, social workers, because they are deprived of the opportunities that others have due to the underdeveloped speech. Attention is drawn to the opinions of scientists regarding the influence of speech disorders on the development of personality, the psychological aspect of the problem is analyzed. The influence of insufficient vocabulary, underdeveloped worldview and ideas of young school children on their self-realization in the process of education, comprehensive development is determined. The author emphasizes that this problem is not new and has already been researched in various aspects by teachers, psychologists, sociologists. Scientists believe that speech disorders adversely affect the overall development of the individual, make adjustments in the process of its socialization and adaptation, the creation of friendly relations in the team, the realization of the intended. The author defines the necessary principles that must underlie the organization of education and upbringing of students; gives a description of individual techniques and methods of working with this category of students. In addition, the author identifies the factors that influence students' learning disabilities, analyzes them, and outlines ways to prevent them. The article presents the main difficulties in teaching students with speech disorders, presents their characteristics and specifics in accordance with the educational abilities of children, their psychological characteristics and individual properties, inclinations.

Keywords: success, development, broadcasting, communication, disruption, correction.

Концепція Нової Української Школи як один із стрижневих документів сьогодення на перше місце висуває низку завдань, спрямованих на формування людини нового тисячоліття та розвиток підростаючого покоління з урахуванням усіх усталених традицій та звичаїв українського народу, кращих надбань вітчизняної та європейської педагогічної та психологічної науки. В основі цього документу – прагнення покращити якість надання освітніх послуг, а, отже, потреба коректив та привнесення змін у роботу шкіл та виокремлення нових підходів щодо реалізації ефективного навчання та виховання учнів, створення комфортних умов їхнього розвитку та соціалізації. З іншого боку, на особливу увагу заслуговує й підвищення професійного рівня сучасних учителів шкіл, забезпечення належних умов навчання, виховання та розвитку всіх без винятку учнів із урахуванням їхніх можливостей, природніх задатків та здібностей, індивідуальних рис та якостей тощо.

Якість освіти, створення безбар'єрного освітнього простору, задоволення всіх потреб замовників освітніх послуг, підвищення ефективності педагогічної діяльності фахівців – основні завдання загальноосвітніх навчальних закладів України на сучасному етапі. Натомість – вирішення їх утруднюється наявністю певних факторів, які є показниками застарілого підходу керівництва школи та педагогів закладу, неналежного прилаштування та адаптації навчальних закладів, низького наукового, методичного та професійного рівня учителів, що загалом провокує появу й вторинних негативних явищ. На актуальність означеної теми вказує й те, що поряд із усталеними проблемами шкільної практики сьогодні з'явилась

низка інших, пов'язаних із включенням на навчання у загальноосвітні заклади дітей шкільного віку, що мають певні порушення розвитку. Зокрема, до таких належать й діти з мовленнєвими порушеннями, загальний розвиток яких безпосередньо узалежнюється їхнім фізичним станом, психологічними властивостями та індивідуальними особливостями.

Аналіз актуалізованих джерел з означеної проблеми свідчить про те, що вона не нова й неодноразово порушувалась низкою науковців, а саме: А.Богущ, А.Колупаєвою, С.Коноплястою, З.Ленів, І.Мартиненко, І.Марченко, Т.Пироженко, Ю.Рібцуном, О.Слиньком, В.Тарасуном, В.Тищенко, О.Усановою та ін. Зокрема, на необхідності формування комунікативної компетентності та основних чинниках впливу на розвиток спілкування в дітей наголошували дослідники С.Валявко, Л.Гончарук, С.Дмитрієва, І.Зайцева, В.Калягін, Л.Соловйова. В.Шкловський. Однак питання розв'язання труднощів у навчанні, установлення причин їхнього виникнення, виокремлення шляхів підвищення успішності учнів із порушеннями мовлення потребують надалі поглибленого вивчення.

Мета статті – виокремлення найбільш суттєвих труднощів у навчанні дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення; накреслення шляхів їхнього подолання.

Загальноосвітній навчальний заклад, до якого потрапляє дитина після дитячого садка – та установа, яка має стати для кожного справжньою домівкою, затишною та комфортною як щодо перебування, так і загального розвитку особистості. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, сьогодні слід формувати позитивно важливі компетентності дитини, які слугуватимуть її самоствердженню, розвитку та самореалізації, досягненню поставленої мети: «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості...» [1]. На цьому, зокрема, наголошують й інші нормативно-правові документи про освіту, а саме: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепція розвитку інклюзивної освіти, що накреслюють пріоритети в галузі державної політики щодо забезпечення прав та гарантій дітям із особливими освітніми потребами. Ці та інші документи акцентують увагу на необхідності виокремлення основних прийомів, засобів та форм роботи із даною категорією осіб з мовленнєвими порушеннями, а також наголошують на перегляді підходів щодо їхнього навчання та виховання.

Науковці, педагоги-практики акцентують увагу на тому, що успішність навчальної діяльності учнів залежить від їхніх психофізіологічних особливостей. Загалом опанування навчального матеріалу визначається домінуючим типом функціональної спеціалізації півкуль головного мозку, причому її загальна нерівнозначність віддзеркалюється в роботі органів чуття, що загалом відіграє особливу роль у формуванні особистості. За такого підходу стає зрозумілим той факт, що від психофізіологічних особливостей особистості узалежнюються стилі мислення, характер, прагнення, світогляд, ціннісні орієнтири, здібності особистості, її риси та якості, властивості У цілому, як зазначає науковець А.Потапов, це є показником рівня розвитку інтелектуальних, творчих, біофізичних можливостей дітей щодо навчальної діяльності [4, с. 83]. Видатний психолог Л.Виготський так само стверджував, що діти з тими чи іншими видами порушень розвитку характеризуються специфічними освітніми можливостями, які обумовлені первинними та вторинними порушеннями розвитку [2].

На сьогодні усталилась думка про те, що мова є показником загального, інтелектуального, культурного розвитку особистості. За допомогою мови та мовлення, широкого словникового запасу людина здатна висловлювати власну думку та розуміти інших, створювати конструктивний діалог, узасмодіяти та співпрацювати, бути активною в соціальному оточенні. Мова впливає на самопочуття та позитивні емоції, є дзеркалом душі та прагнень особистості, показником її розумових та творчих здібностей, креативного мислення. Ніщо інше, окрім мовлення, не дозволяє особистості проявити себе, власні почуття та емоції, відкритись усіма можливими спектрами внутрішнього світу. Видатний діяч минулого І.Огієнко зазначав: «У мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання...І поки живе мова – житиме й народ, як національність» [3, с. 240]. До такого ж міркування схилявся інший видатний педагог В.Сухомлинський: «Багата мова – багатий духовний світ, розвинуте почуття краси слова – висока моральна культура. Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної товстошкірості» [5, с. 51].

Мовна особистість, формування якої актуалізується сьогодні, має вміти не лише спілкуватися рідною, а й іноземною мовами, що загалом слугує досягненню статусу «Людини Всесвіту». Ці та інші аспекти дозволяють стверджувати, що будь-які порушення розвитку особистості обумовлюють появу дискомфорту, неналежної її соціалізації та самореалізації тощо. Проблеми навчання та виховання дітей із порушеннями мовлення розглядаються сьогодні в загально-педагогічному, психологічному, соціальному та інших вимірах. Про це засвідчують численні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців та статистичні дані, що демонструють показники зростання кількості осіб із такими видами порушення розвитку.

Нові тенденції шкільної мовної освіти передбачають виховання національно-мовної особистості, яка на належному рівні повинна володіти рідною мовою як засобом комунікації, саморозвитку й самовираження, соціальної самореалізації. Науковець О.Федик наголошує: «Мова виконує визначальну роль у парадигмі людина – її життя, ...оскільки вона і тільки вона трансформує фізичний світ ідеальний, а також створює всю систему життєвих вартостей, є джерелом розвитку людського розуму та душі...» [6, с.17].

Мовленнєві порушення особистості стають на заваді навчанню і є основною причиною неуспішності школярів. Окрім того, вони гальмують пізнавальну діяльність особистості, її загальний та мовленнєвий розвиток, здійснення комунікації та взаємодії з іншими людьми. Так, наявність такої нозології в дитячій шкільного віку негативно впливає на навчальну діяльність та розвиток навчальних здібностей особистості. Неналежне мовлення, малий словниковий запас, труднощі висловлювання провокують низький рівень мисленнєвих операцій, а, отже, й прямо впливають на низьку якість та успішність навчальної діяльності. Загалом цей вид порушення негативно впливає на формування психіки особистості, що віддзеркалюється в різноманітних психічних проявах та властивостях, демонструванні негативного емоційного стану та почуттів.

Отже, мовленнєві порушення є показником та результатом неналежно сформованих комунікативних умінь, недостатнього розвитку координації між усним і писемним мовленням, низького рівня розвитку мовленнєвих умінь та навичок. З іншого боку, це показник спотвореного, неадекватного користування мовленням особистістю в тій чи іншій ситуації, її умінь правильно, доступно, змістовно висловлювати власну думку. Неправильна вимова, як показує практика, може слугувати виникненню своєрідної несумісності сказаного із тим, що мовець має на меті, потребою розв'язання певних завдань чи дотримання специфічних умов спілкування. Мовленнєві порушення не лише впливають на низький рівень наочності дітей, а й засвідчують їхній низький рівень культури спілкування, що, як відомо, є віддзеркаленням проблем соціальної адаптації, соціальної активності та соціальної взаємодії. Таким чином, мовленнєві порушення провокують виникнення таких негативних проявів, як:

- появу страхів, невпевненості в собі та власних силах;
- усамітнення, відчуженість та відстороненість від інших, небажання спілкуватись, замкнутість;
- недостатньо розвинута критичність щодо себе та власних дій;
- вузьке коло спілкування, відсутність дружніх та товариських стосунків;
- емоційна байдужість та загальмованість;
- негативні прояви недобррозичливого ставлення до інших;
- проблеми з соціалізацією та адаптацією;
- проблеми опанування навчальної програми початкової школи (для учнів початкових класів ЗОШ)

тощо.

Задля здійснення ефективного навчально-виховного процесу потрібно використовувати диференційований підхід, що дозволяє діагностувати певний вид порушення, встановлювати відповідні навчальні програми розвитку особистості, добирати прийоми та методи навчання з тим, щоб підвищувати успішність. Урахування типологічних відмінностей у мовленнєвому розвитку учнів школи, урахування їхніх потенційних можливостей дозволяє створити належне розвивальне середовище, за якого учням із мовленнєвими порушеннями буде комфортно навчатись та розвиватись. З іншого боку, педагогам варто використовувати спеціальні методики навчання дітей, що враховують особливості їхнього мовлення та психофізичного розвитку. Загалом, освітній процес школи має бути спрямований на подолання наявних прогалин у мовленнєвому розвитку учнів; забезпечення їх практичної мовленнєвої підготовки. Упродовж навчання в початкових класах, відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, молодші школярі мають опанувати навички усвідомленого читання, писемної грамоти, зв'язного мовлення (в усній та писемній формі); збагатити свої уявлення про навколишній світ, підвищити рівень загального розвитку. Практика показує, що сьогодні доволі часто зустрічаються невідповідність навчальних здібностей та можливостей учнів та програмових вимог; індивідуального характеру засвоєння навчальної інформації та форм навчання; рівня готовності до навчання з боку всіх учнів школи; наявність різного рівня зацікавлення навчанням у школярів з порушеннями мовлення та їхніх однолітків.

Часто труднощі в навчанні, що можуть виникати у процесі вивчення нового матеріалу, є результатом недосконалого мовлення дитини. Нині розрізняють низку чинників впливу на появу труднощів у навчанні, які класифікують як: психологічні та методичні. Перша група причин, що впливають на появу труднощів у навчанні, є результатом наявних страхів, упереджень та психологічних станів особистості в момент навчання та спілкування з іншими. Натомість, друга група чинників зумовлена низьким професійним рівнем педагогів, неналежно сформованими педагогічними здібностями, вміннями та навичками, методикою викладання тощо. Науковці Л.Венгер, Н.Кравцова виокремлюють такі основні чинники впливу

на появу труднощів у навчанні учнів: а) фізіологічні; б) соціальні; в) пізнавальні. Мовленнєві порушення, на думку Л.Венгер та Н.Кравцової, належать до групи пізнавальних факторів впливу на ефективність навчання школярів. Це ще раз підтверджує той факт, що від належно розвинутого мовлення залежить успішне навчання дитини, опанування нею навчального матеріалу, оволодіння інформацією, розвиток навчальних умінь та навичок та їхнє подальше використання на практиці. Так, до прикладу, згідно шкільних програм, сучасні учні початкових класів здебільшого вже з перших днів навчання в закладі починають вивчати іноземну мову. Такий підхід є вкрай небезпечним з точки зору адаптованості учнів із мовленнєвими порушеннями, яким надзвичайно важко вивчити фонемний склад рідної мови. У процесі навчання такі діти демонструють характерні їм особливості, основними з-поміж яких виступають: занижена самооцінка; недостатня ініціативність та пізнавальна активність на уроці; низький рівень самостійності; пасивність у навчанні, небажання виконувати складні дидактичні завдання, низька наполегливість; недостатньо розвинута емпатія тощо. Ці та інші аспекти є регуляторами поведінки учнів із порушеннями мовлення як у процесі дружніх стосунків з однолітками та взаємодії з учителем, так і щодо здійснення навчання у школі. Загалом різні види мовленнєвих порушень ускладнюють навчальну діяльність учнів початкових класів й слугують виникненню певних труднощів, пов'язаних із виконанням навчальних дій, розв'язанням навчальних завдань, вивченням матеріалу тощо (Рис. 1):

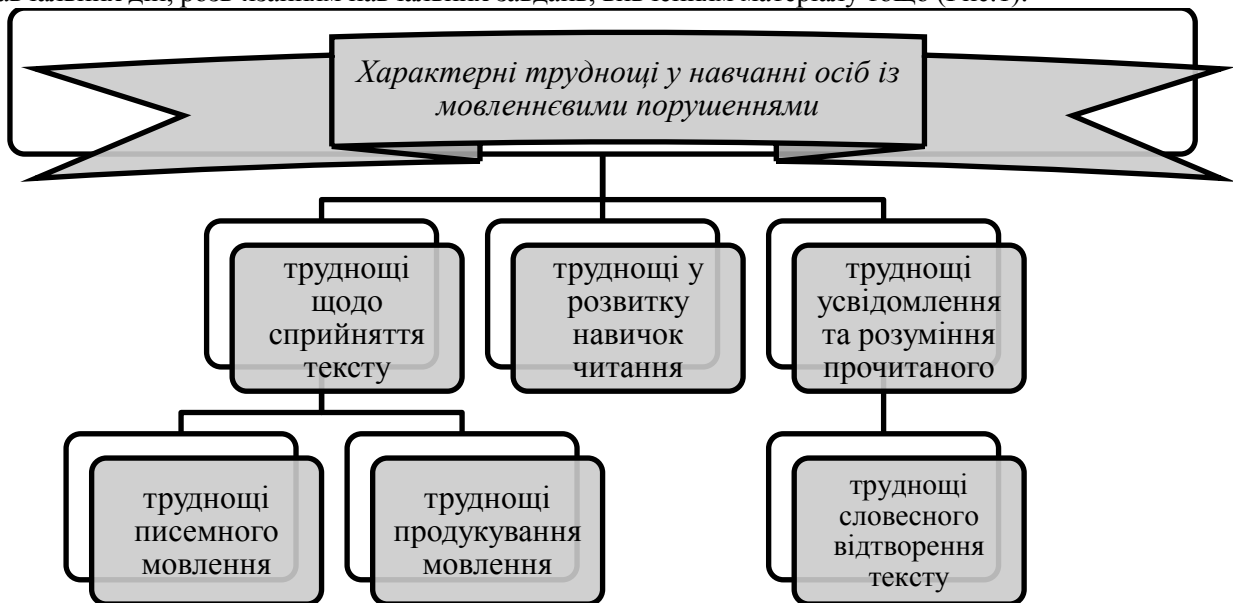


Рис. 1. Труднощі учнів з порушеннями мовлення, що виникають при читанні та письмі

Задля підвищення успішності навчання та розвитку мовлення такої категорії учнів потрібно здійснювати низку прийомів, що будуть позитивно впливати на розвиток мовлення, атмосферу у класі та психологічний комфорт кожного учня. Окрім того, слід зазначити, що появу мовленнєвих порушень варто розглядати на фоні загальних закономірностей розвитку мовлення. До прикладу, формування орфографічних умінь та навичок залежить від:

- 1) готовності до навичок звукового аналізу, звукових та морфологічних узагальнень;
- 2) наявності в активному словнику достатньої кількості слів, схожих за значенням та морфологічним складом (споріднених слів);
- 3) характеру мовного матеріалу, на якому буде формуватися орфографічна навичка.

Учителі ЗОШ повинні співпрацювати із учнями з порушеннями мовлення, виявляти їхні мовленнєво-комунікативні труднощі та труднощі в навчанні, добирати необхідні методи роботи щодо їхнього подолання. До прикладу, у процесі формування комунікативної компетентності учнів та підвищення їхнього рівня успішності, треба використовувати такі основні принципи: наступності; послідовності; варіювання та поступового переходу від простого до складного навчального матеріалу. Педагогічний процес у початковій школі необхідно організовувати таким чином, щоб були враховані всі психологічні фактори. Зокрема, потрібно зважати на те, що наявні мовленнєві порушення учнів слугують низькому рівню сформованості світогляду, що виражається в збідненні життєвих уявлень, а також неналежному рівні мисленнєвих операцій. У цілому педагоги мають створювати розвивальне середовище, яке б слугувало мовленнєвому та особистому розвитку учнів. У контексті означеного педагогічна діяльність має будуватись за принципом корекційно-розвивального впливу на особистість.

Практика показує, що між учнями початкових класів й тими, у яких є мовленнєві порушення, спостерігаються суттєві відмінності. Так, приміром, молодші школярі з порушенням мовлення, є

залежними від дорослих чи педагогів школи; здебільшого пасивні на уроках; проявляють спонтанність поведінки. Їхній емоційний стан є непередбачуваним й будь-який фактор може стати подразником та спровокувати появу агресії, негативного ставлення до інших. Доволі часто учні із мовленнєвими порушеннями демонструють неадекватну реакцію на власні труднощі чи неуспішність у навчанні, оцінку з боку вчителя. Така категорія учнів є особливо вразливою, а тому перебуває в зоні ризику появи стресових станів. Саме тому специфіка навчання осіб із порушеннями мовлення повинна поєднувати різні завдання та змістом впливу на особистість школяра, що передбачатиме створення передумов навчання та вивчення навчального матеріалу на відповідному рівні згідно вимог Державного стандарту початкової освіти, типових освітніх програм тощо.

Однією з основних вимог щодо подолання труднощів у навчання виступає сукупність дій, прийомів, форм та методів роботи, створення розвивального середовища задля підвищення успіхів як у мовленнєвому розвитку, так і навчально-пізнавальній діяльності [7]. Оскільки інклюзивне навчання передбачає роботу команди фахівців, то варто поєднати співпрацю вчителя-класовода та асистента педагога, логопеда, соціального педагога, шкільного психолога, медичних працівників навчального закладу, які разом укладають індивідуальну програму розвитку дитини відповідно до складності її мовленнєвих порушень.

Висновки. Отже, труднощі в навчанні, що виникають в учнів із порушеннями мовлення, є закономірним процесом вияву їхніх психофізичних особливостей та навчальних можливостей. Залежно від тих чи інших прогалин у навчанні, потрібно правильно добирати прийоми та методи роботи з школярами, здійснювати особистісно-орієнтоване та диференційоване їхнє навчання. Важливо вчасно діагностувати вид мовленнєвого порушення, укласти програму індивідуального розвитку учнів, розпочати спільну роботу в команді. Важливою умовою підвищення успішності учнів та подолання їхніх труднощів у навчанні виступає робота щодо формування мовлення такої категорії учнів на практичному рівні, залучення до взаємодії та розширення кола їхнього спілкування. Означена проблема не може бути розв'язана лише шляхом визначення певних труднощів та накресленням шляхів їхнього попередження, позаяк щодня в шкільній практиці виникають нові, досі невідомі труднощі в навчанні таких дітей, а тому вона потребує подальшого поглибленого вивчення та визначення нових підходів.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С.1-20.
2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Сост. Т. М. Лифанова / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1995. – 527 с.
3. Огієнко І.І. Українська культура / І.І.Огієнко. – Київ: І.Чоколов, 1918. – 272 с.
4. Потапов А. С. Психологические основания дифференцированного обучения [Текст] / А. С. Потапов // Философия образования XXI века. – 2002. – № 3. – С. 82 – 87.
5. Сухомлинський В.О. Твори у 5-ти т. Т.3/В.О.Сухомлинський. – Київ: Радянська школа, 1965. – 376 с.
6. Федик О. Мова як духовний адекват світу (дійсності)/О.Федик. – Львів: Видавництво «Місіонер», 2000. – 300 с.
7. Череди́ченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ): навчально-методичний посібник (курс лекцій) / Череди́ченко Н.В. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2012. – 208 с.

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity // Pochatkova shkola. – 2011. – #7. – S.1-20.
2. Vygotskij L. S. Problemy defektologii [Tekst] / Sost. T. M. Lifanova / L. S. Vygotskij. – Moskva: Prosveshenie, 1995. – 527 s.
3. Ohiienko I.I. Ukrainska kultura / I.I.Ohiienko. – Kyiv: I.Chokolov, 1918. – 272 s.
4. Potapov A. S. Psihofiziologicheskie osnovaniya differencirovannogo obucheniya [Tekst] / A. S. Potapov // Filosofiya obrazovaniya XXI veka. – 2002. – № 3. – S. 82 – 87.
5. Sukhomlynskyi V.O. Tvory u 5-ty t. T.3/V.O.Sukhomlynskyi. – Kyiv: Radianska shkola, 1965. – 376 s.
6. Fedyk O. Mova yak dukhovnyi adekvat svitu (diisnosti)/O.Fedyk. – Lviv: Vydavnytstvo «Misioner», 2000. – 300 s.
7. Cherednichenko N.V. Pochatkovyi kurs navchannia ukrainskoї movy molodshykh shkolariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia (TPM): navchalno-metodychnyi posibnyk (kurs lektsii) / Cherednichenko N.V. – Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo», 2012. – 208 s.

УДК 373.5.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-116-122

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Б. Ю. Сапсай

У даній статті проаналізовані та узагальнені основні підходи до створення критеріїв та показників девіантної поведінки підлітків. Одним із важливих завдань системного підходу до визначення критеріїв та показників девіантної поведінки є виокремлення її інтегрально-системоутворюючих властивостей. Система ставлень особистості може бути описана як індивідуально-цілісна, ієрархічно організована, динамічна система суб'єктивно-оцінних ставлень до дійсності (до світу, людей, діяльності, себе). Неузгодженість у значущих ставленнях особистості розглядається як фактор виникнення девіантної поведінки. У статті розглядається девіантність підлітків як розузгодження елементів у системі взаємовідносин «особистість – морально-правові норми – учнівський колектив», основними ознаками якого є: 1) розходження між індивідуальною лінією розвитку індивіда і домінуючими цінностями життя учнівського колективу; 2) об'єктивно-негативні наслідки цього розходження для самої особистості і для колективу класу; 3) негативна громадська оцінка цього розходження як соціально небажаного і аномального. Створення єдиних критеріїв та показників девіантної поведінки є складною проблемою, оскільки в основі девіантної поведінки лежать багаторівневі і взаємопов'язані причини. Існують численні спроби дослідників систематизувати поведінкові відхилення в різних сферах діяльності особистості підлітка. У даній статті проаналізовані деякі із цих спроб, оскільки такий спосіб усвідомлення особливостей девіантної поведінки, дає можливість вивчати дану соціальну аномалію у різних міждисциплінарних площинах. Створення багато чисельних класифікацій, що в своїй основі мають різні критерії, сприяє більш глибокому розумінню специфіки девіантної поведінки і дозволяє врахувати її у подальшій профілактичній та корекційній діяльності.

Ключові слова: критерії девіантної поведінки, показники девіантної поведінки, девіантна поведінка.

CRITERIA AND INDICATORS OF DEVIANT BEHAVIOR

B. Sapsai

This article analyzes and summarizes the main approaches to creating adolescents' deviant behavior criteria and indicators. One of the important tasks of a systematic approach to defining the criteria and indicators of deviant behavior is the isolation of its integral-system-forming properties. The system of personal relations can be described as individually holistic, hierarchically organized, dynamic system of subjective-evaluative attitudes towards reality (to the world, people, activity, self). Inconsistency in significant personal attitudes is seen as a factor in the emergence of deviant behavior. The article deals with the deviance of adolescents as a mismatch of elements in the system of relationships "personality – moral and legal norms – student collective", the main features of which are: 1) the difference between the individual line of development of the individual and the dominant values of life of the student collective; 2) the objective-negative effects of this difference on the individual and the class staff; 3) negative public assessment of this difference as socially undesirable and abnormal. Creating unified criteria and metrics for deviant behavior is a difficult problem, as deviant behavior is at the root of multiple and interrelated causes. There are numerous attempts by researchers to systematize behavioral abnormalities in various areas of adolescent personality. This article analyzes some of these attempts, as this way of understanding the peculiarities of deviant behavior makes it possible to study this social anomaly in different interdisciplinary fields. The creation of many numerical classifications, based on different criteria, contributes to a deeper understanding of the specifics of deviant behavior and allows it to be taken into account in further preventive and corrective activities.

Keywords: deviant behavior criteria, deviant behavior indicators, deviant behavior.

На сучасному етапі розвитку соціальних наук поведінкові девіації розглядаються з позицій інтегративно-холістичного підходу, який на практиці нерідко призводить до еkleктичного поєднання різних ідей і технологій, у тому числі у формі механічного перерахування ознак девіантної особистості без виокремлення специфічних та інтегральних властивостей девіантності [16].

Разом з тим, більшість наукових праць концентруються на якому-небудь окремому аспекті поведінки, що відхиляється, ігноруючи такі важливі якості девіантності, як систематичність та поліетіологічність. Розгалуженість підходів до визначення критеріїв девіантної поведінки негативно відображається на розв'язанні прикладних завдань, утруднюючи комплексну діагностику особистості з девіантною поведінкою, знижуючи її прогностичну цінність і ефективність профілактико-корекційних заходів [16].

У відповідності з вітчизняною науковою традицією [2; 5; 12; 13; 18], критерії та показники девіантної поведінки можуть бути визначені у контексті суспільно-історичної ситуації та індивідуального досвіду людини з урахуванням провідних аспектів вивчення девіантності як соціально-психологічної системи (відносини, переживання, особистісні сенси, мотиви, цінності, вчинки) [16].

Спроби визначення критеріїв і показників, що характеризують девіантну поведінку в дитячому віці, були відомі задовго до ХХІ століття. Так, ще в ХVІ ст. Я. Коменський у своїй фундаментальній праці «Велика дидактика», розглядаючи організацію і зміст процесу навчання в школі, звертав увагу на особливості взаємодії зі складними дітьми. Видатний педагог склав рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності навчання учнів з урахуванням їх здібностей та можливостей. Я. Коменський створив типологію учнів, в якій виокремлював шість груп:

- учні з гострим розумом. Прагнуть до знань і слухняні, вони особливо здатні до знань;
- учні, що володіють гострим розумом, повільні, хоча й слухняні;
- учні з гострим розумом і прагнуть до знання, але неприборкані і вперті. Таких зазвичай у школах ненавидять і здебільшого вважають безнадійними. Однак, якщо їх належним чином виховувати, з них "звичайно виходять великі люди";
- учні слухняні й допитливі, але повільні і мляві, вони пізніше приходять до мети, але бувають «міцнішими, як це буває з пізніми плодами»;
- учні нерозумні, байдужі і мляві;
- учні нерозумні, зі спотвореною і злісною натурою [9].

Як можна помітити, засновник педагогічної науки вже в той час виокремлював групи важких дітей, акцентуючи увагу на таких особистісних якостях, що ускладнюють навчальний процес, – байдужості, млявості, злостивості, впертості, мстивості. Без сумніву, ці характеристики визначали труднощі здійснення і виховного впливу.

Вивченню характерологічних відхилень присвячена велика кількість наукових досліджень (А. Личко, В. Бітенський, В. Херсонський, С. Мартинчик, І. Ураков та ін). Окремі ознаки акцентуації характеру деякі автори розглядають як фактори девіантної поведінки. Серед них:

- відсутність установки на працю і навчання, низький рівень самоконтролю, чутливість до сторонніх впливів;
- психічна незрілість – інфантилізм;
- потяг до екстремальних видів діяльності;
- потяг до гострих відчуттів;
- неадекватна самооцінка [16].

Характеризуючи групу ризику, тобто підлітків з певним рівнем готовності до девіантної поведінки, Н. Пихтіна виокремлює індивідуально-типологічні риси особистості, які, на її думку, зумовлюють таку готовність: 1) знижена стійкість до психічних перевантажень, стресів, слабка пристосованість до нових ситуацій, конфліктів; 2) вираженість тривожності, депресивності, невпевненості у собі, заниженої самооцінки; 3) імпульсивність; 4) психічна незрілість – інфантилізм, схильність до наслідування у поведінці, зокрема, її негативних проявів [15].

Важливим питанням у сучасній психологічній науці є визначення критеріїв відхилень у поведінці. Результатом системних досліджень [3; 7; 8; 10; 16] і багатого практичного досвіду є різноаспектні підходи до виокремлення критеріїв і показників відхилень у поведінці. Варто наголосити на відсутності кардинальних і радикальних суперечностей між авторськими позиціями.

В. Ковальов свого часу виокремив критерії і показники відхилень у поведінці, пов'язані з відсутністю і наявністю патології [7]. Вчений проаналізував такі види відхилень у поведінці:

- непатологічні форми відхилень у поведінці – психологічні особливості вікового розвитку, вікові непатологічні ситуаційно-особистісні реакції, особливості характеру, соціально-педагогічна занедбаність;
- патологічні форми поведінки, що відхиляється – первинні нервово-психічні порушення як патологічні ситуаційно-особистісні реакції, психогенні патологічні формування особистості, первинні форми інтелектуальної недостатності, затримка темпу психічного розвитку [7].

Порівняльний характер девіантних проявів у різних культурах, проведений А. Маслоу і Р. Діастуеро, дозволив сформулювати низку цікавих положень щодо ціннісних орієнтацій підлітків:

- всі люди, в тому числі і діти, відчувають потребу в ціннісній системі, в поясненні способів пізнання Всесвіту, в системі взаєморозуміння і визначенні свого місця в ній;
- незадоволення цих потреб, відсутність системи змушує до побудови своєї (відмінної від загальноприйнятої) системи цінностей;
- якщо доросла система цінностей відсутня або не представлена дитині, вона створює свою, дитячу або підліткову систему цінностей;
- так звана дитяча злочинність – прямий наслідок самостійної побудови підлітками своєї, делінквентної системи цінностей;

- делінквентна система цінностей відрізняється від інших молодіжних ціннісних систем яскраво вираженою ворожістю і презирством по відношенню до дорослих, які полишили дитину напризволяще [11].

Спираючись на емпіричні висновки А. Маслоу і Р. Діастуеро, М. Ковальчук визначає такі критерії девіантної поведінки підлітків:

- мотиваційний: система цінностей, цілей, перспектив, життєвих орієнтирів, що відображає недовіру і ворожість підлітка до світу дорослих;
- операційно-поведінковий: відсутність сформованих адекватних моделей поведінки у складних ситуаціях;
- інформаційний: відсутність необхідної інформації про себе та світ для визначення свого місця в ньому;
- емоційно-енергетичний: баланс сил та енергії, що не забезпечує адекватну поведінку;
- характерологічний – форми поведінки і риси характеру, які обумовлюють труднощі соціалізації, позитивного формування і розвитку, або відсутність характерологічних рис, що дозволяють долати складні ситуації [8].

Аналіз емпіричного матеріалу підтверджує, що протиріччя і проблеми у житті людини набувають патогенного характеру, якщо у структурі самої особистості знаходяться патогенні риси – агресивність, впертість, претензійність, надмірна чутливість. Девіантність може бути наслідком невідповідності потреб особистості і засобів їх досягнення, що виявляються значно нижче рівня потреб і домагань; девіантні прояви виникають, коли об'єктивна необхідність заважає вирішенню завдань, що стоять перед підлітком, або ж робить протиріччя невіршуваними для нього, а мету – недосяжною через неспроможність чи невміння знайти у цій ситуації раціональний, продуктивний вихід [17].

Ю. Клейберг створив моделі девіантної поведінки, основою яких є три генеральні показники відхилень: особистісний, ситуативний і середовищний [6].

Модель девіантної поведінки на особистісному рівні передбачає аналіз особистості через її життєдіяльність, спосіб організації життя, здатність вирішувати психологічні протиріччя. Підґрунтям особистісної моделі виступає самовираження особистості (її способи самопрезентації і ставлення до соціуму). Особистісна модель демонструє механізми формування девіантної поведінки (протиріччя – психологічна напруженість – психологічний шок – стрес-конфлікт – девіантна поведінка).

Ю. Клейберг пропонує характеристику відхилень у поведінці на ситуаційному рівні, виникнення яких обумовлене особливими умовами реального життя. Такими умовами виступають ситуації декількох типів:

- ситуації соціально-статусних взаємин, основою яких є соціальний статус суб'єктів (які мають високий або низький статус);
- ситуації рольових взаємин, що ґрунтуються на формальних, неформальних та інших типах ролей (керівник, підлеглий, організатор, лідер);
- ситуації взаємин спільної діяльності, що відображають відносини залежності, координації, субординації, кооперації, протидії, ворожнечі тощо;
- ситуації ціннісних взаємин, що відображаються в накопиченні особистістю ціннісного досвіду за допомогою реалізації її потреб у спілкуванні з певними особами та оточенням [6].

Середовищна модель девіантної поведінки характеризує соціальне середовище як умову, що формує особистість, тобто як людина суб'єктивно переживає об'єктивну реальність. Соціальне середовище підлітка – своєрідний показник його інтеріоризації культури, рівня соціального розвитку, ступеня участі в житті суспільства. За умов виникнення девіантної поведінки підліток не відразу, а поступово стає її суб'єктом через набутий негативний досвід взаємодії, залучення до різних неоднозначних ситуацій, а також «занурення» в несприятливе для особистісного становлення середовище.

Варто загострити увагу на тому, що первинні прояви відхилень у поведінці можуть виникати вже в молодшому шкільному віці. Показники відхилень у поведінці молодших школярів відображаються, в основному, на навчальних труднощах, а також у первинних порушеннях емоційно-вольової і комунікативної сфер.

У вітчизняній психології найважливіше місце відведено вивченню особистості невстигаючого учня [15; 17; 18; 19]. Хронічна навчальна неуспішність певної групи дітей, як правило, призводить до різних відхилень у поведінці, що ускладнює їх адаптацію в соціумі. Наведемо як приклад підхід Т. Шилової [20], яка запропонувала авторську типологію психологічних показників поведінки учнів з відставанням у навчанні і девіантними проявами, де основою є неузгодженості психічного розвитку дитини:

1) неузгодженості між мотиваційною й операціональною сферами; це наслідки педагогічної занедбаності, інтелектуальної пасивності, що призводять до загального відставання дитини в навчанні і відхилень у поведінці;

- 2) неузгодженості між компонентами операційної сфери;
- 3) неузгодженості між компонентами мотиваційної сфери, пов'язані зі слабкою волевою активністю, тиском зовнішнього середовища, низьким рівнем вихованості, акцентуаціями характеру;
- 4) неузгодженості між зовнішніми соціальними вимогами і внутрішнім ставленням дитини до них;
- 5) неузгодженості між компонентами психосоматичної сфери [18].

Л. Шнейдер у своїй праці характеризує показники девіантної поведінки неповнолітніх, що детермінують виникнення відхилень [21]. Науковець визначає такі групи параметрів:

1. Психічні та психофізіологічні розлади: адекватність поведінки дитини нормам відповідно до віку і статі; тривалість збереження розладів; поява змін у поведінці дитини в порівнянні зі звичайною поведінкою; поява важких і часто повторюваних симптомів (наприклад, нічні кошмари); одночасне існування цілої низки симптомів, психологічні особливості особистості.

2. Особливості соціальної ситуації або психологічна специфіка проявів характеру підлітка: ставлення суспільства до підлітків; дефекти правової і моральної свідомості; зміст потреб особистості; особливості характеру; особливості емоційно-вольової сфери; несприятлива соціальна ситуація розвитку; незавершеність процесу формування особистості, негативний вплив сім'ї і найближчого оточення; слідування за групою; низька самооцінка і, як її наслідок, часте виникнення депресії.

3. Вікові кризи розвитку як більш-менш виражені стани конфліктності під час переходу з одного вікового періоду розвитку в інший. Вікові кризи нерідко супроводжуються депресивними станами, вираженою незадоволеністю собою, а також неготовністю до розв'язання проблем внутрішнього і зовнішнього характеру. Будь-яка криза несе в собі і конструктивний, і руйнівний початок. Важливо, як дорослі реагують на негативні прояви. Криза підліткового віку визначається фізіологічними змінами; специфікою відносин, що складаються з дорослими; випереджальним характером розвитку інтелектуальної сфери в порівнянні з особистісним розвитком.

4. Неодноразові поведінкові прояви, що дозволяють говорити про девіантність підлітків: порушення правил поведінки в школі (зриви уроків, прогули, відмова від виконання завдань); втечі з дому; грубість, лихослів'я; вживання алкоголю, пияцтво; куріння; ранній початок статевого життя; хуліганство; приниження інших; крадіжка; непокора, критика дорослих; непристойний одяг, специфічні зачіски, прикраси; негативне ставлення до школи, навчання; бійки, нанесення тілесних ушкоджень; вживання наркотиків; брехливість; безладні статеві зв'язки; самоушкодження; порушення громадського порядку.

Т. Герасимів виокремлює загальні і специфічні критерії девіантної поведінки. Показниками загального критерію дослідник вважає високий рівень агресивності, грубість, неправдивість, низький рівень самоконтролю, неадекватну самооцінку, почуття тривожності, бідність способів реагування на стресові ситуації, орієнтування на цінності свободи і незалежності без усвідомлення обов'язків, відставання у психічному розвитку, низький рівень соціалізації. Показниками специфічного критерію девіантної поведінки, за Т. Герасимівим, є: акцентуованість особистості, соціальні мотиви поведінки (корисливі, агресивні, інфантильні тощо), схильність до ризику, емоційна нестійкість, імпульсивність, підозрілість, інертність [3].

В. Лазаренко [10] розглядає специфічні особливості девіантної поведінки особистості, які дозволяють відрізнити її від інших феноменів, а також у разі необхідності констатувати її наявність та динаміку у конкретної людини:

1. Поведінка, що відхиляється, – це поведінка, яка не відповідає загально визнаним або офіційно встановленим соціальним нормам.
2. Девіантна поведінка і особистість, що її проявляє, викликають негативну оцінку з боку інших людей.
3. Особливістю поведінки, що відхиляється, є те, що вона наносить реальну шкоду самій особистості або оточуючим людям.
4. Таку поведінку більш за все можна охарактеризувати як таку, що стійко повторюється (багаторазово або довготривало).
5. Для того, щоб поведінку можна було кваліфікувати як таку, що відхиляється, вона повинна узгоджуватися з загальною спрямованістю особистості.
6. Особливістю поведінки, що відхиляється, є те, що вона розглядається в межах медичної норми.
7. Особливістю поведінки, що відхиляється, є те, що вона супроводжується різними проявами соціальної дезадаптації.
8. Явна індивідуальна та статево-вікова неповторність.

Аналіз спеціальної літератури [5; 12; 13; 20] дозволяє виокремити соціальні й індивідуальні прояви девіантної поведінки, що можуть виявлятися на різних вікових етапах становлення особистості. Соціальними проявами є: знижений рівень готовності до навчання; нездатність заробляти своєю працею; хронічна або виражена неуспішність у життєво-важливих сферах (сім'ї, роботі, міжособистісних

відносинах, сексі, здоров'ї); конфлікти з законом; ізоляція. Індивідуальними проявами є: негативна внутрішня установка по відношенню до соціальних вимог (незгода з ними, нерозуміння, протест, опозиція); завищені претензії до оточуючих при намаганні самому уникати відповідальності; прояви егоцентризму; хронічний емоційний дискомфорт; неефективність саморегуляції; конфліктність та слабо розвинені комунікативні навички та вміння.

Індивідуально-психологічний критерій відображає цінність кожної особистості, її індивідуальність. Він передбачає самопізнання і самобуття особистості. Це означає, що серед основних якостей особистості є її внутрішня позиція по відношенню до зовнішнього світу і себе, здатність приймати рішення і робити вибір, а також особиста відповідальність за особисту поведінку [10].

А. Самойлов визначає такі основні критерії та показники девіантної поведінки:

- пізнавально-інформаційний, пов'язаний з набуттям знань про норми моралі і права;
- ціннісно-орієнтаційний, пов'язаний з формуванням спрямованості особистості;
- особистісно-рефлексивний, пов'язаний з формуванням особистісних якостей деструктивного характеру;
- поведінковий, пов'язаний зі способами самоствердження особистості девіантного підлітка [16].

Показниками пізнавально-інформаційного критерію є: знання про основні моральні категорії, знання про основоположні правові норми; знання про права і обов'язки учня загальноосвітньої школи; розуміння необхідності правової поведінки, адекватність уявлення про справедливість.

Показниками ціннісно-орієнтаційного критерію є: наявність або відсутність орієнтації на порушення або дотримання соціальних норм; орієнтації на соціально значущі цінності; наявність або відсутність мотивації досягнення; інтересу до громадської життєдіяльності учнівського колективу; установки на працю і навчання; моральних еталонів та ідеалів.

Показниками особистісно-рефлексивного критерію є: рівень самоповаги, впевненість або невпевненість у собі; ступінь адекватності рівня домагань; зовнішній або внутрішній локус контролю; рівень сформованості навичок рефлексії, вмінь прогнозування; рівень тривожності; рівень агресивності; рівень самоконтролю і саморегуляції; схильність до ризику; рівень емоційної стійкості, егоцентризму.

Показниками поведінкового критерію є: дотримання або ігнорування педагогічних вимог; визнання або невизнання авторитетів; демонстративність поведінки; рівень організованості; особливості поведінки у стресових ситуаціях; брехливість або правдивість; готовність або неготовність до вольових зусиль [16].

Сформованість відповідального ставлення до соціальних норм визначає пізнавально-інформаційний критерій, мотиваційний критерій, що характеризують соціально-психологічні ризики у проявах поведінкових девіацій неповнолітніми, а діяльнісний критерій – ступінь соціально-педагогічної занедбаності за окремими видами девіантної поведінки [14]. І. Парфанович [14] виокремлює такі критерії та показники девіантної поведінки:

1. *Пізнавально-інформаційний критерій* є показовим у встановленні рівня сформованості відповідального ставлення до соціальних норм, коли відхилення насамперед мають місце у розвитку когнітивної сфери особистості.

2. *Мотиваційний критерій* є сукупністю характеристик стосовно складових основних сфер життєдіяльності особи – проживання, навчання, дозвілля. Це характеризує стосунки з сім'єю, формальним колективом, неформальним оточенням у мікросоціальному середовищі та референтному оточенні. За допомогою цього критерію встановлюється динаміка розвитку особистісних якостей, що характеризують глибинний рівень сформованості відповідального ставлення до соціальних норм.

3. *Діяльнісний критерій* також є індикатором рівня відхилень у розвитку неповнолітніх. Критерій проявів девіантної поведінки відіграє важливу роль у визначенні сформованості відповідального ставлення до соціальних норм, тому що: 1) демонструється загальний показник соціально-педагогічної занедбаності, адже вчинки є відображенням особистісного розвитку; 2) вказується вид девіацій; 3) встановлюється приналежність до категорії осіб із належним рівнем сформованості відповідального ставлення до соціальних норм, груп ризику чи девіантної поведінки [14].

Критерії, показники, рівні й оцінки вираження показників мають відображення в карті соціально-психологічного розвитку і соціально-педагогічному паспорті осіб з девіантною поведінкою, що створені на основі розробленого С. Белічевою та І. Дементьевою діагностико-профілактичного інструментарію [1]. Окрім зазначених критеріїв, їх показників, у загальній характеристиці особистості беруться до уваги загальні відомості, побутові умови проживання і стан здоров'я дитини [14].

Як висновок до вище сказаного ми спробували запропонувати власні критерії та показники девіантної поведінки:

- Соціальна дезорієнтація. Показники: проблеми комунікації з оточуючими людьми, прояви соціопатії (замкнутість або гіперактивність), зневага або ігнорування соціальних норм поведінки,

байдужість до справ колективу або активна протидія колективній діяльності, агресивне ставлення до оточуючих, постійні спроби приниження себе або окремих особистостей у колективі.

- Інтелектуальний «колапс». Показники: відсутність логіки у діях і міркуваннях, спотворені інтереси або відсутність інтересів, закритість від будь-яких звернень до свідомості, спотворення в уяві об'єктивної реальності, зневага або байдужість до будь-яких культурних та наукових цінностей людства.

Інтелектуальна «деформація». Показники: дії та їх мотиви мають логіку, але вони спрямовані на досягнення цілей, що є неприйнятними у соціумі.

Література

1. Беличева С. Карта обследования социально дезадаптированных несовершеннолетних / С. Беличева, И. Дементьева // Воспитание школьников. – М., 2004. – № 3. – С. 28–31.
2. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – С.142-146.
3. Герасимів Т.З. Природні та соціальні детермінанти формування девіантної поведінки людини: філософсько-правовий вимір: дис. док. філ. наук: 12.00.12 / Т.З. Герасимів. – Ужгород, 2010.-75 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 288 с.
5. Ківенко Н.В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма: Монографія / Н.В. Ківенко, І.І. Лановенко, П.В. Мельник. – Ірпінь: Академія державної податкової служби України, 2002. – 134 с.
6. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг.- М.: Ульяновск, 2005. – 416 с.
7. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В.В. Ковальков. – М.: Медицина, 1985. -288 с.
8. Ковальчук М.А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М.А.Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: Владос, 2010. – 288 с.
9. Коменский Я. А. Великая дидактика/ Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
10. Лазаренко В.І. Теоретичні основи профілактики та корекції соціальних відхилень /В.І. Лазаренко: Навч. посіб. – Д.: РВВ ДНУ, 2009. – 58 с.
11. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 422 с.
12. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене / В.В. Москаленко – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
13. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навчально-методичний посібник / В.М. Оржеховська.– К.: ВіАн, 1996.– 352 с.
14. Парфанович І. І. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи попередження і подолання : навч.-метод. посіб. / І. І. Парфанович, М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2007. – 424 с.
15. Пихтіна Н.П. Педагогічна профілактика адиктивної поведінки учнів: навч. посіб. / Н.П. Пихтіна, Н.І. Яковець. – Ніжин: Вид-во Ніжинського педуніверситету імені Миколи Гоголя, 2003. – 116 с.
16. Самойлов А.М. Критерії та показники девіантної поведінки підлітків / А.М. Самойлов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 42 / Редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 70-74.
17. Симачинська Л.І. Причини та шляхи подолання агресивної та жорстокої поведінки підлітків / Л.І. Симачинська // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 1. – С. 239-246.
18. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. / Т.М. Титаренко.– К.: Каравела, 2013. – 372 с.
19. Холковська І.Л. Підготовка майбутніх учителів до профілактики девіантної поведінки школярів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 111-116.
20. Шилова Т. А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. Практическое пособие/ Т.А. Шилова. –М.: Айрис-пресс, 2004.-176 с.
21. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков/Л.Б. Шнейдер. –[2-е изд]. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. – 336 с.

References

1. Belicheva S. Karta obsledovaniya social'no dezadaptirovannyh nesovershennoletnih / S. Belicheva, I. Dement'eva // Vospitanie shkol'nikov. – М., 2004. – № 3. – С. 28–31.
2. Haluziak V. M. Psykholohichni zasady vykhovnoi roboty z vazhkovykhovuvanyymi pidlitkamy / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 4. – Vinnytsia: VAT «Vinobldrukarnia», 2001. – S.142-146.
3. Herasymiv T.Z. Pryrodni ta sotsialni determinanty formuvannya deviantnoi povedinky liudyny: filososfsko-pravovyi vymir: dys. dok. fil. nauk: 12.00.12 / T.Z. Herasymiv. – Uzhhorod, 2010.-75 с.
4. Zmanovskaya E.V. Deviantologiya: (Psihologiya otklonyayushchegosya povedeniya) Ucheb. pos. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – 2-e izd., ispr. / E.V. Zmanovskaya. – М.: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2004. – 288 s.

5. Kivenko N.V. Deviantna povedinka: suchasna paradyhma: Monohrafiia / N.V. Kivenko, I.I. Lanovenko, P.V. Melnyk. – Irpin: Akademiia derzhavnoi podatkovoi sluzhby Ukrainy, 2002. – 134 s.
6. Klejberg Yu. A. Social'naya psihologiya deviantnogo povedeniya: ucheb. posobiedlya vuzov / Yu.A. Klejberg.- M.: Ul'yanovsk, 2005. – 416 s.
7. Kovalev V.V. Semiotika i diagnostika psicheskikh zabolevanij u detej i podrostkov / V.V. Koval'ov . –M.: Medicina, 1985. –288 s.
8. Koval'chuk M.A. Deviantnoe povedenie. Profilaktika, korrekciya, reabilitaciya / M.A.Koval'chuk, I.Yu. Tarhanova. – M.: Vlados, 2010. – 288 s.
9. Komenskij Ya. A. Velikaya didaktika/ Ya.A. Komenskij. – M.: Pedagogika, 1989. – 416 s.
10. Lazarenko V.I. Teoretychni osnovy profilaktyky ta korektsii sotsialnykh vidkhylen /V.I. Lazarenko: Navch. posib. – D.: RVV DNU, 2009. – 58 s.
11. Maslou A. Samoaktualizaciya / A. Maslou // Psihologiya lichnosti. Teksty. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. – 422 s.
12. Moskalenko V.V. Sotsialna psykhologhiia: pidruchnyk. Vydannia 2-he, vypravlene ta dopovnene / V.V. Moskalenko – K.: Tsentri uchbovoi literatury, 2008. – 688 s.
13. Orzhekhovska V.M. Profilaktyka pravoporushen sered nepovnolitnikh: navchalno-metodychnyi posibnyk / V.M. Orzhekhovska.– K.: ViAn, 1996.– 352 s.
14. Parfanovych I. I. Vidkhyleniia u povedintsi nepovnolitnikh: shliakhy poperedzhennia i podolanniia : navch.-metod. posib. / I. I. Parfanovych, M. M. Fitsula. – Ternopil : Navch. knyha – Bohdan, 2007. – 424 s.
15. Pykhtina N.P. Pedahohichna profilaktyka adyktivnoi povedinky uchniv: navch. posib. / N.P. Pykhtina, N.I. Yakovets. – Nizhyn: Vyd-vo Nizhynskoho peduniversytetu imeni Mykoly Hoholia, 2003. – 116 s.
16. Samoilov A.M. Kryterii ta pokaznyky deviantnoi povedinky pidlitkiv / A.M. Samoilov // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchanniia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. – Vyp. 42 / Redkol. – Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2015. – S. 70-74.
17. Symachynska L.I. Prychyny ta shliakhy podolanniia ahresyvnoi ta zhorstokoi povedinky pidlitkiv / L.I. Symachynska // Tavriiskyi visnyk osvity. – 2011. – # 1. – S. 239-246.
18. Tytarenko T.M. Suchasna psykhologhiia osobystosti: navch. posib. / T.M. Tytarenko.– K. : Karavela, 2013. – 372 s.
19. Kholkovska I.L. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do profilaktyky deviantnoi povedinky shkoliariv / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykhologhiia». Vypusk 46. – Vinnytsia, 2016. – S. 111-116.
20. Shilova T. A. Psihodiagnostika i korrekciya detej s otkloneniyami v povedenii. Prakticheskoe posobie/ T.A. Shilova. –M.: Ajris-press, 2004.-176 s.
21. Shnejder L.B. Deviantnoe povedenie detej i podrostkov/L.B. Shnejder. –[2-e izd]. – M.: Akademicheskij Proekt; Gaudeamus, 2007. – 336 s.

УДК: 004.77-042.72-053.6

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-122-127

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ: ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ТА МОЖЛИВІ ЗАГРОЗИ

Є. К. Семенов

orcid.org/0000-0002-4182-6218

У статті розглянуто вплив розвитку інформаційного суспільства на мову, культуру повсякденного спілкування, появу нових форм вираження емоцій. Проаналізовано роль соціальних мереж у повсякденному спілкуванні, психологічному розвитку особистості та формування культури цифрового спілкування. Наведено статистичні показники динаміки кількості інтернет-користувачів серед населення України за останні три роки з розподілом за віковими групами, з'ясовано основні пристрої, якими вони користуються для роботи в мережі та охарактеризовано загальний час, проведений користувачами у мережі. Проаналізовано найпопулярніші додатки, якими користуються сучасні користувачі мережі. У результаті аналізу різних поглядів на можливості використання соціальних мереж в освіті, визначено основні аргументи та систематизовано різноманітні ідеї використання соціальних мереж в освітньому процесі. З'ясовано основні ризики впливу соціальних мереж на свідомість, світосприйняття і культурологічний розвиток молоді у сучасних умовах.

Ключові слова: цифрова культура, месенджер, інтернет-сленг, соціальна мережа, інформація, кіберпростір, інформаційні технології, освітній простір, мобільний додаток.

SOCIAL NETWORKS IN THE EDUCATION SYSTEM: USAGE PRACTICES AND POTENTIAL THREATS**E. Semenov**

This article examines the influence of the development of the information society on language, the culture of everyday communication, the emergence of new forms of expression of emotions. The role of social networks in everyday communication, psychological development of personality and formation of digital communication culture are analyzed. The statistics on the dynamics of the number of Internet users in the population of Ukraine over the last three years are broken down by age groups, the main devices they use for networking and the total time spent by users in the network are described. The most popular applications used by today's network users are analyzed. As a result of the analysis of different views on the possibilities of using social networks in education, the main arguments are identified and various ideas of using social networks in the educational process are systematized. The main risks of the influence of social networks on the consciousness, worldview and cultural development of young people in modern conditions have been identified. It has been proven that information progress actually squeezes out traditional culture, which is the basis of national identity, worldview, which in turn forms a human action program and replaces a certain surrogate, what experts call a culture of cyberspace. Information technology has actually begun to absorb people as individuals. Cyberspace culture undermines the spiritual freedom of man. The state, educational institutions should no longer ignore the threats and possible consequences that information progress brings with it, which in fact becomes one of effective progress, with the benefit of the other side. It is suggested that higher education institutions create, to begin with the simplest level of complexity in the development, a certain alternative to existing online information networks, forming appropriate rules and outlook, as an alternative to existing Internet resources. It is necessary to actively use the data of the network and the tools of globalization of humanity in order for students to form a certain alternative of perception. Within the educational process of schools, institution of higher education should create and saturate the Internet with original content that reflects the national culture and national identity of the country, person, traditions, cultural and historical achievements, the traditional color of each individual territory of Ukraine.

Keywords: digitalculture, messenger, internet-slang, socialnetwork, information, cyberspace, information technologies, educational space, mobileapps.

Кожного дня, приходячи до будь-якого вищого навчального закладу, ми спостерігаємо в кожного студента в руках гаджет, підключений до мережі-інтернет. Відсутність такого пристрою в молодій людині вже стало певним виключенням з правил. Використання для спілкування, пошуку різноманітної інформації через мережу інтернет різноманітних гаджетів стало звичною частиною нашого нинішнього життя. Створення власних сторінок, розміщення різної інформації, використання соціальних мереж для спілкування стало для молоді елементом певної молодіжної субкультури.

Характерним є той факт, що існування в такому інформаційному середовищі, як соціальна мережа, завжди має на меті продуктивність. Тобто результатом діяльності в соціальній мережі завжди є певний продукт: повідомлення, пост, коментар, відданий голос, рішення «вступити в групу чи ні», «додати в друзі або відмовити». Важливим є те, що така діяльність являється виключно добровільною та вмотивованою [1].

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблематиці використання соціальних мереж в галузі освіти приділяється багато уваги. Можливість впровадження в освітній простір соціальних мереж привернула увагу цілої низки науковців, зокрема: Г. Кучаковської, О. Сакалюк, Г. Нестеренко, О.Тишкова, А. Яцишина, М. Радченко, Н. Тверзовської, С. Мигович, тощо.

Метою статті є аналіз поглядів щодо можливості й практики використання соціальних мереж в різних наукових цілях, виявлення потенційних загроз прихованих в спілкуванні в соціальних мережах, з метою врахування їх під час навчального процесу.

Станом на 1 січня 2019 року в Україні нараховується 26 мільйонів інтернет-користувачів. До цієї кількості входять абоненти мобільних і дротових підключень. Більшість з них – 25,3 мільйона людей – користується широкосмуговим доступом [2].

Компанією Kantar TNS представлено дослідження інтернет-аудиторії України: глобальною мережею користується вже 70% дорослих українців, за допомогою мобільних пристроїв – 55% [3].

За даними цієї компанії, за 2018 рік кількість інтернет-користувачів в нашій країні виросла на 7%. Якщо рік тому глобальною мережею користувалося 63% українців у віці від 12 до 70 років, то в поточному році їх кількість зростає до 70%.

Серед підлітків і молоді віком від 14 до 35 років інтернетом користується 90%. Найменше інтернет використовується у віковій групі людей, старших 56 років. Мобільними пристроями для виходу в інтернет користуються вже 54,5% українців у віці 12-70 років (абсолютна кількість – 16,7 млн осіб), хоча роком раніше ця частка становила лише 39%. За рахунок розвитку 3G і 4G мереж в Україні стрімко зростає кількість смартфонів – з 37% в 2016 до 57% в 2017 і 74% в 2018 році. Частка планшетів практично не змінюється, складаючи близько 20%.

Пристрої, яким найбільше надавався пріоритет є смартфони, в 2017 році смартфони назвали головним інтернет-пристроєм 28% опитаних, ноутбук – 67%, а планшет – всього 5%. У 2018 році ці ж частки розподілилися наступним чином: смартфон – 45% (+ 17%), ноутбук – 49% (-18%), планшет – 4% (-1%). При цьому, під смартфоном мається на увазі досить велика модель (59% з екраном 5 дюймів і більше) під керуванням Android OS (82%).

З 5,5 годин, які середньостатистичний українець проводить в інтернеті, 58% припадає на стаціонарні комп'ютери (десктопи), 33% – на смартфони і всього 9% – на планшети. Близько 80% часу користування смартфоном йде на додатки, яких в середньому в кожного українця встановлено 40 штук, при цьому найчастіше вони використовуються для пошуку інформації про товари (39%), перегляду відео (36%) і онлайн-покупок (25%) .

Найпопулярніші серед українців мобільні додатки – Viber (95%), YouTube і Chrome (по 88% кожен), Gmail (76%) і Facebook (68%).

Ця статистика засвідчує наскільки інтернет та різноманітні гаджети для роботи з ним стали частиною нашого повсякденного життя.

Цікавий погляд на використання соціальних мереж висловив Р. Гуревич: «Загальновідомо, що Інтернет міцно ввійшов у життя підлітків і юнацтва, проте, поки ще не став підтримкою в навчанні, а тому учнів і студентів бажано навчати використовувати його наявні переваги. Це і є завдання освіти, освітніх і професійних спільнот. Збільшуючи об'єми професійної та духовної інформації в Інтернеті, відкриваючи доступ до цих ресурсів тим, хто навчається, залучати їх вже на створені освітніми установами, навчальними закладами, професійними спільнотами інформаційні майданчики, можна досягнути відповідної реакції від молоді, збудити масовий інтерес, створюючи моду на культуру і працю» [4].

Окрему увагу заслуговує думка, що молодь потрібно залучати на вже створенні освітніми установами інформаційні майданчики. Також потрібно збільшувати об'єми професійної та інтелектуальної інформації в інтернеті.

Аналізуючи різні погляди на можливості використання соціальних мереж в освіті, визначимо наступні основні аргументи:

- Використання соціальних мереж серед молоді, а саме спілкування, розміщення різноманітної інформації стало частиною повсякденного життя та частиною молодіжної субкультури. Наприклад, якщо ти не виставляєш фото в Instagram, то ти не модний. Використовуючи соціальні мережі в рамках освітнього процесу, студент буде перебувати в звичному та комфортному для нього середовищі.

- Соціальні мережі створені з метою зручного та швидкого обміну інформацією. Це створює можливість швидкої популяризації, просування в мережі освітніх сторінок.

- Використання соціальних мереж не потребує оплати. Однак необхідна наявність у студентів відповідних гаджетів для доступу до мережі Інтернет. Сам інтернет трафік також потребує оплати.

- Саме студенти залучені до соціальних мереж більше, ніж до будь-яких веб-сайтів. У результаті проведення анкетування студентів Вінницького державного педагогічного університету було встановлено, що в соціальних мережах зареєстровані 98% опитаних, від 10 до 20 разів на добу в соціальні мережі заходять 24% опитаних, від 20 і більше разів – 46% опитаних. В одній соціальній мережі зареєстровано 30% опитаних, в двох – 37%, у трьох – 23% опитаних.

- Соціальні мережі дають можливість ділитись своїми досягненнями не тільки в межах навчальної групи, а й зі всім світом. Дана можливість розглядається як стимул для творчого, креативного підходу у виконанні завдань та реалізації різноманітних проектів.

- Можливість дистанційно спостерігати за реалізацією проектів, навчальною роботою, брати в ній участь у режимі онлайн.

- Можливість постійної взаємодії в мережі викладач-студент, студент-студент. Можливість залучати в освітній процес батьків студентів.

- Сором'язливі студенти відчують себе більш комфортно в соціальних мережах і можуть більш повноцінно реалізувати себе, бути активнішими учасниками освітнього процесу.

Дослідники пропонують різноманітні ідеї використання соціальної мережі Facebook, як мережі, якою найбільше користуються на території України, зокрема:

- Відстеження подій в житті відомих людей, політичних діячів, лідерів громадської думки, їхні погляди на різні суспільні процеси, які пов'язані з розглядом певної теми чи реалізацією дослідження.

- Спілкування з однолітками із різних куточків України, з різних країн, у тому числі з метою виконання різноманітних проектів, досліджень, розробки та впровадження стартапів.

- Вивчення природознавчих дисциплін. Публікація інформації про власні спостереження, цікаві географічні об'єкти, розміщення оригінальних фотознімків, відеосюжетів, покликань на тематичні наукові фільми відповідно до теми, яку вивчають, електронні книги.

- Вивчення літератури, історії, права, усього спектру гуманітарних дисциплін. Студенти можуть підписатись на отримання повідомлень від онлайн сторінок видатних українських митців, самим створювати тематичні сторінки, присвячені, наприклад історичній події, літературному твору чи письменнику з метою вивчення його творчості тощо.

Використання соцмереж з метою проведення різноманітних конкурсів, як онлайн частини певних освітніх та урочистих заходів.

Використання хештегів створює можливість відслідковування певних дописів, обговорення стосовно досліджуваної теми, що вивчається студентами.

В. Мороз підкреслив значення соціальних мереж для наукової діяльності. На думку вченого, віртуальні соціальні мережі сприяють, з одного боку, розширенню професійних контактів вченого, а з іншого – значно збільшують коло потенційних учасників наукового дискурсу [5].

Соціальні мережі можуть пов'язувати представників різних наук, що сприяє підвищенню різноманітності членів мережі та позитивно впливає на відтворення й використання мережевих ресурсів. Крім того, наукові співробітники можуть вступати в комунікацію і створювати спільноти на основі різного роду інтересів (економічних, моральних, культурних, пізнавальних), які постійно взаємодіють з їх науковими ідеями. У науково-педагогічній спільноті найчастіше соціальні зв'язки визначаються не особистісно забарвленими контактами, а спільною роботою над будь-якими темами, проектами, публікаціями тощо. Це пояснюється нормами наукового етикету: навіть, якщо особистісні розбіжності істотні, вони пом'якшуються в термінах наукової дискусії [6].

Соціальні мережі стали повсякденним елементом системи комунікації для молоді і повинні стати важливим елементом в реалізації освітньої діяльності, створення освітнього середовища, до якого завдяки мережам є можливість залучити необмежену кількість користувачів. Обговорюючи різноманітні теми, ми тим самим будемо створювати корисний, науковий контент, водночас збільшуючи для аналізу наукову інформацію. А сама можливість розвести спілкування в часі створює можливість об'єднувати зацікавлених в проблематиці обговорення людей із різних куточків світу, що тільки буде збагачувати відповідне освітнє середовище.

Проаналізуємо, як соціальні мережі впливають на користувачів, які потенційні загрози можуть в собі нести, як їх мінімізувати. Перефразовуючи вислів соціологів Д. Педжета і У. Пауелла можна зазначити, що в короткотривалій перспективі люди створюють мережі. У довготривалій перспективі мережі утворюють (формують) людей. Нині вже можна зазначити наявність цифрової культури, яка здійснює повсякденний вплив на наше світосприйняття.

Зараз, все більше виявляються загрози, вимальовуються наслідки впливу цифрової культури на спілкування. Розглянемо деякі з них.

Спілкуючись в мережі інтернет, ми не завжди правильно можемо інтерпретувати текстові повідомлення. Нам для цього не вистачає міміки, жести, тону, голосу та всього, що відноситься до невербальної інформації. Ми починаємо сприймати інформацію, виходячи зі свого емоційного стану та нашої подальшої уяви, яка може завести дуже далеко від реальності. Ми починаємо наділяти автора контенту певними намірами.

Якщо проаналізувати коло спілкування в соціальних мережах, то можна виділити дві групи: коло спілкування в соціальних мережах, з яким підтримується спілкування в реальному житті, за межею інтернет, та коло спілкування (назвемо його «онлайн»), коли люди ніколи не бачились та не спілкувались один з одним в реальному житті, і досить часто просто підписані на стрічки новин один одного.

Таких людей з кола «онлайн» більшість у кожного користувача соціальних мереж. Фактично відбувається знеособлення, коли сприймають не людину, а так звану «аватарку» (прим. жаргон: фотографія, яку виставляє власник сторінки для ідентифікації із собою) зі сторінки, до якої не має почуттів. З нею можна спілкуватись як завгодно. Кожен може побачити скільки грубощів, принижень можуть написати в коментарях, якщо комусь не сподобався контент. Фактично відбувається віртуалізація живої людини. А якщо врахувати, що цілі покоління вже виростили на комп'ютерних іграх, де герой, у разі загибелі, усе може розпочати з самого початку, усе можна виправити.

В Європі, Сполучених Штатах Америки, залежність від соціальних мереж останнім часом досягла апогею. Згідно із опитуванням, проведеним у Сполученому Королівстві, із 2,300 респондентів віком від 11 до 18 років, 45% заявили, що у віртуальному світі вони почуваються щасливішими, ніж в житті, переважно через причини, указані вище та страх перед живим спілкуванням – очі в очі, адже в такому разі стає недоступною функція «все виправити», як це можна зробити за кілька секунд в інтернеті.

Для прикладу, серед студентів Вінницького державного педагогічного університету було проведено анкетування, в якому взяло участь 100 студентів. За результатами анкетування тільки 2 студенти не користуються соціальними мережами, понад 30% студентів написали, що перебувають там постійно.

Дев'яносто дев'ять студентів не замислювались над тим, що в соціальних мережах узагалі може бути як достовірна інформація, так і спеціально створена дезінформація.

Соціальні мережі заповнені великою кількістю акаунтів, які не відповідають дійсності. Фактично кожна людина може створити велику кількість окремих сторінок, надавши їм певний образ та історію, з метою досягнення різноманітних цілей від звичайної розваги до використання таких акаунтів у злочинній діяльності. У соціальній мережі Facebook фактично вже створена фейкова індустрія, з'явилося таке поняття як «ботоферми».

Все частіше починають використовувати «чатботів». Тепер ми, якщо достеменно не знайомі із співрозмовником, не можемо бути впевнені з ким розмовляємо. Якщо зараз «чатбот» не може виходити за межі закладеного в нього сценарію, точніше сценарій та алгоритм його використання обмежений, то що буде через декілька років? Як відбуватиметься спілкування, коли користувач інтернету не буде достеменно знати з ким він спілкується, з людиною чи ні? Хто буде формувати програми даних «чатботів»? Яку мету переслідувати? Як усе це відобразиться на психіці та світосприйнятті людини? І таких запитань дуже багато.

Усе це можна пояснити та надати відповідь, звідки беруться групи, що підбурюють підлітків до самогубства.

А. Є. Войскунський зазначає що, інтерактивність і дигітальний (цифровий) ресурс Інтернету деформують соціальний і культурний простір, переформатовуючи їх у «кіберпростір» [7].

Уважаємо дуже актуальними висловлювання Скворцова Л. В. про владу інтерактивних мереж, яке дуже влучно показує всю проблематику перед якою опинилось людство.

За його переконаннями, влада інтерактивних мереж сприяє варіабельному розщепленню свідомості людини, занурює її у віртуальну реальність, яка керовано-добровільно проектує користувача в заданому семантичному інфофонді. Динаміка поступу інформаційних технологій, використання та володіння ними продукує постійні виклики людині, її потребам самоактуалізації, породжуючи нові форми соціального відчуження, і веде до нівелювання й саморуйнування людської самотності. Виникає проблема появи специфічного менталітету «комп'ютерної надлюдини», яка, з однієї сторони, має доступ до значних масивів інформації й використовує її у практичній діяльності, а з іншої – «зомбована» цією інформацією, повністю залежна від неї, втрачає здатність до самостійного аналізу й стає об'єктом інформаційних маніпулювань» [8].

Ми можемо констатувати, що інформаційний прогрес фактично видавлює традиційну культуру, яка є основою національної ідентичності, світосприйняття, що, в свою чергу, формує програму дій людини та замінює на певний сурогат, те, що фахівці називають культурою «кіберпростору». Інформаційні технології фактично розпочали поглинати людину як особистість. Культура кіберпростору підточує духовну свободу людини. Держава, навчальні заклади більше не повинні ігнорувати ті загрози та можливі наслідки, які несе з собою інформаційний прогрес, який фактично стає одним з дієвих інструментів глобалізації людства. Потрібно зрозуміти, що інформаційний прогрес, окрім позитиву, має й іншу сторону.

Що нам потрібно робити? Перехоплювати ініціативу. Для яскравості сприйняття наведемо такий приклад. Коли дитину хочуть навчити плавати та віддають в певну спортивну секцію, то перші заняття починаються не на воді. То чому ми молоду, ще психічно не сформовану людину відразу кидаємо у воду, та й ще там де глибоко й можливо плавають піраньї?

У рамках шкільної програми терміново потрібно вводити відповідний курс, який надасть базову інформацію учням про безпечне користування соціальними мережами та інтернетом узагалі.

На базі закладів вищої освіти необхідно створювати для початку найпростішого рівня складності в розробці певну альтернативу існуючим інформаційним онлайн мережам, формуючи відповідні правила та світогляд, як альтернативу вже існуючим інтернет ресурсам. Потрібно використовувати активно дані мережі в навчальному процесі, щоб у студентів формувались певна альтернатива сприйняття. У рамках освітнього процесу шкіл, ЗВО потрібно створювати та насичувати інтернет самотнім контентом, який відображає національну культуру та національну ідентичність країни, людини, традицій, культурних та історичних досягнень, традиційного колориту кожної окремої території України.

На часі створення окремої дисципліни в закладі вищої освіти, мета якої – робота з інформацією та її систематизація, створення різноманітних баз даних та робота з мережевими онлайн системами. Однак дисципліна повинна надавати не механічні навички роботи з базами даних, а бути на межі філософії, соціології, психології, культурознавства, щоб прививати молодій людині певний імунітет від глобального інформаційного впливу. Така дисципліна повинна викладатись усім, хто навчається у вищій школі, не зважаючи на напрямок підготовки студента.

Висновок. Фактично у світі створюються певні «інформаційні імперії», що контролюють великі потоки інформації та спроможні їх систематизувати, отримують безмежну владу над людьми та цілими

країнами, які цю інформацію використовують. В світі формується інформаційна нерівність, починається контроль за процесами поширення інформації, її дозуванням.

У випадку ігнорування вищезазначених процесів, можна прогнозувати втрату інтелектуального суверенітету держави, зі всіма наслідками та перспективами економічного розвитку. Процес примітивізації світосприйняття, підміна культурної ідентичності і, як наслідок, поглинання людини, як особистості, відбувається саме тоді, коли Ви читаете цю статтю.

Література

1. Скакалюк О. О. Формування і розвиток інформаційно-освітнього середовища сучасного навчального закладу / О. О. Скакалюк. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2014-alyansnauk/pe4_sakalyuk.htm.
2. Державна служба статистики України: кількість користувачів інтернет. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2019/zv/az/az_u/az0119_u.htm.
3. Kantar TNS представила исследование интернет-аудитории Украины: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://itc.ua/news/kantar-tns-predstavila-issledovanie-internet-auditorii-ukrainyi-globalnoy-setyu-polzuetsya-uzhe-70-vzroslyih-ukraintsev-s-pomoshhyu-mobilnyih-ustroystv>.
4. Гуревич Р. Інтернет і його соціальні мережі в сфері освіти: напрями використання / Р. Гуревич / Зб. наук. пр. III Міжнар. наук.-практ. конф. «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи» – С. 52-56. – Режим доступу: http://ubgd.lviv.ua/konferenc-/kon_ikt/plen_zasid/Gurevuch.pdf.
5. Мороз С. А. Німецька модель підготовки науково-педагогічних кадрів: особливості розбудови та перспективи використання для розвитку трудового потенціалу вітчизняних ВНЗ / С. А. Мороз, В. М. Мороз // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2016. – №2. – С. 87–96.
6. Градосельская Г. В. Сетевые взаимосвязи в профессиональном сообществе социологов: методика контентаналитического исследования биографий / Г. С. Батыгин, Г. В. Градосельская // Социологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 156-163.
7. Войскунский А. Е. Метафоры Интернета / А. Е. Войскунский // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 87–95.
8. Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание / Л. В. Скворцов. – М. : Изд-во МБА, 2011. – 440 с.

References

1. Skakaliuk O. O. Formuvannia i rozvytok informatsiino-osvitnoho seredovyshcha suchasnoho navchalnoho zakladu / O. O. Skakaliuk. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.confcontact.com/2014-alyansnauk/pe4_sakalyuk.htm.
2. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy: kilnist korystuvachiv internet. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2019/zv/az/az_u/az0119_u.htm.
3. Kantar TNS predstavila issledovanie internet-auditorii Ukrainy: [Elektronnij resurs]. Rezhym dostupu: <https://itc.ua/news/kantar-tns-predstavila-issledovanie-internet-auditorii-ukrainyi-globalnoy-setyu-polzuetsya-uzhe-70-vzroslyih-ukraintsev-s-pomoshhyu-mobilnyih-ustroystv>.
4. Hurevych R. Internet i yoho sotsialni merezhi v sferi osvity: napriamy vykorystannia / R. Hurevych / Zb. nauk. pr. III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Informatsiino-komunikatsiini tekhnohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy» – S. 52-56. – Rezhym dostupu: http://ubgd.lviv.ua/konferenc-/kon_ikt/plen_zasid/Gurevuch.pdf.
5. Moroz S. A. Nimetska model pidhotovky naukovopedagogichnykh kadriv: osoblyvosti rozbudovy ta perspektyvy vykorystannia dlia rozvytku trudovoho potentsialu vitchyznianskykh VNZ / S. A. Moroz, V. M. Moroz // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofii, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia. – 2016. – #2. – S. 87–96.
6. Gradoselskaya G. V. Setevye vzaimosvyazi v professionalnom soobshestve sociologov: metodika kontentanaliticheskogo issledovaniya biografij / G. S. Batygin, G. V. Gradoselskaya // Sociologicheskij zhurnal. – 2001. – № 1. – S. 156-163.
7. Vojskunskej A. E. Metafory Interneta / A. E. Vojskunskej // Voprosy filosofii. – 2001. – № 11. – S. 87–95.
8. Skvorcov L. V. Informacionnaya kultura i celnoe znanie / L. V. Skvorcov. – M. : Izd-vo MBA, 2011. – 440 s.

УДК159.9.019.4 – 056.157+37.013.77

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-127-132

ОСОБЛИВОСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ШКОЛЯРІВ

О. В. Фуштей

orcid.org/0000-0002-2330-6745

У статті розглянуто обґрунтування основ превентивної діяльності з девіантними підлітками в сучасному соціокультурному середовищі та перевірка їх ефективності. Проаналізовано форми роботи, які спонукаючи розвиток

певних особистісних якостей підлітків, забезпечують превентивний вплив, спрямований на формування навичок відповідальної поведінки, здійснення внутрішньої саморегуляції у ставленні до девіантної поведінки, уникання невинного ризику, протидії зовнішньому тиску, відмови від уживання психоактивних речовин, удосконалення комунікативних умінь і навичок, досягнення емоційної рівноваженості. Аналіз результатів експерименту засвідчив, що проведені різні форми роботи, спонукаючи розвиток певних особистісних якостей підлітків, забезпечували превентивний вплив, спрямований на формування навичок відповідальної поведінки, здійснення внутрішньої саморегуляції у ставленні до девіантної поведінки, уникання невинного ризику, протидії зовнішньому тиску, відмови від уживання психоактивних речовин, удосконалення комунікативних умінь і навичок, досягнення емоційної рівноваженості.

Ключові слова: превентивне виховання, превентивна діяльність, девіантна поведінка, попередження негативних проявів.

PECULIARITIES OF PREVENTIVE ACTIVITIES FOR PREVENTING NEGATIVE MANIFESTATIONS IN THE BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN

O. Fushtey

The article deals with the substantiation of the bases of preventive activity with deviant adolescents in the modern socio-cultural environment and checking their effectiveness. Analyzed forms of work that encourage the development of certain personal qualities of adolescents, provide preventive influence aimed at developing responsible behavior skills, the implementation of internal self-regulation in relation to deviant behavior, avoiding unreasonable risk, countering external pressure, refusing to use psychoactive substances, improving communicative skills and skills, achievement of emotional equilibrium

The goal of increasing the effectiveness of preventive activities in relation to negative manifestations in the behavior of students is necessary. On the one hand, the precise purposeful work of the teaching staff, and on the other – the conscious attitude of the pupils for their behavior, the formation of a socially approved culture of behavior (speech culture, appearance, leisure, healthy lifestyle, purposefulness, responsibility, discipline). The falsity of the assertion that deviations in the behavior of adolescents have been proved and that only manifestation of the specific features of this age. In fact, if in time not to carry out the appropriate work to identify slight deviations in moral development, then in the future, they will not only disappear, but on the contrary often intensified and manifested in the form of aggressiveness, cruelty, dishonesty, predisposition to theft, vagrancy. Timely and versatile diagnostics makes it possible to determine the causes and optimal ways of preventing negative behaviors in behavior, minimizing the possibility of further deepening of the child's negative behavior.

Key words: preventive education, preventive activity, deviant behavior, prevention of negative manifestations.

Процеси трансформації українського суспільства зумовили зміни багатьох сфер його життя, що призвело до істотних ускладнень у молодіжному середовищі: школярі дорослішають під час руйнації ціннісних орієнтирів, моральних норм та вираженого економічного розшарування.

На цьому етапі державна політика стосовно неповнолітніх недостатньо забезпечена дієвими механізмами їхньої соціокультурної реалізації (соціальними, правовими, моральними). Відсутній диференційований підхід до роботи зі школярами “групи ризику”, девіантна поведінка яких несе серйозну суспільну небезпеку. За таких обставин, виховання морально здорового покоління є, як наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції превентивного виховання дітей і молоді, провідним пріоритетом держави. При цьому акцент робиться на принципі превентивного виховання, коли держава, виховні інститути здійснюють профілактику негативних проявів поведінки дітей та учнівської молоді, допомагають їм виробити імунітет до негативних впливів соціального середовища.

Теоретичне підґрунтя дослідження проблеми девіантної поведінки становлять положення наукових теорій про сутність і природу людини (К. Абульханова-Славська, М. Савчин, Т. Титаренко); теоретичні положення соціально-педагогічної діяльності зі школярами висвітлено в дослідженнях Т. Алексєнко, Л. Артюшкіної, О. Безпалько, І. Беха, А. Капської, О. Личко, С. Омельченко, В. Оржеховської, Ю. Поліщука, С. Харченка та ін.

Соціологічний і соціально-педагогічний аспект проблеми девіантної поведінки дітей та підлітків знайшов відображення в роботах С. Белічевої, І. Зверєвої, А. Капської, А. Мудрика та інших учених. Особливу увагу звернено на цю проблему соціальними психологами (Л. Божович, Л. Буєва, І. Кон). Морально-правовий аспект профілактики девіантної поведінки розроблявся в наукових працях А. Долгова, А. Селецького, А. Холічева.

Учені США та Західної Європи досліджували причини й умови, що сприяють появі девіантної поведінки, а також діагностична база вивчення цієї поведінки і способів її подолання (А. Адлер, А. Бандура, Р. Бернс, Е. Дюркгейм, К. Леонгард, Ч. Ломброзо, А. Маслоу, Р. Мертон, Д. Міллер, О. Райх, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, Б. Штольц та ін.)

Аналіз наукової літератури дає підставу стверджувати, що цю проблему не вивчено належним чином, не досліджено місце превентивної діяльності щодо девіантної поведінки школярів в умовах сучасного соціокультурного середовища, хоча теоретична позиція таких дослідників, як С. Омельченко, В. Оржеховської, Ю. Поліщука, В. Пилипенка є інноваційною.

Мета статті: на основі теоретичного аналізу обґрунтувати основи превентивної діяльності з девіантними підлітками в сучасному соціокультурному середовищі та перевірити їхню ефективність.

Превентивне виховання – це комплексний вплив на особистість під час її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямований на фізіологічний, психічний, духовний, соціальний розвиток, вироблення імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику й корекцію асоціальних виявів у поведінці дітей і молоді, на їхній захист, а також допомогу [6].

Девіантна поведінка – це поведінка, що не відповідає правовим, моральним, етичним та іншим нормативним вимогам того конкретного суспільства, у якому живе й діє індивід. Результатом такої поведінки особистості, зазвичай, є нанесення моральної або (та) фізичної шкоди собі, оточуючим або (та) навколишньому середовищу [8, с.53].

Як будь-яка дія, девіантна поведінка має внутрішній механізм, мету, мотив, які зумовлені психо-біологічними особливостями особистості, її віковими особливостями, соціальним досвідом, загальним розвитком.

Узагалі, проблема та корекція девіантної поведінки неповнолітніх стоїть гостро в усьому світі; вона є найпріоритетнішою в рамках ЮНЕСКО. Але особливої уваги заслуговує в нашій країні, про що свідчить прийняття Концепції превентивного виховання дітей та молоді України [2].

У Концепції превентивне виховання дітей та молоді України розуміється як процес, спрямований на здійснення освітньо-профілактичних заходів та інших педагогічних моделей впливу на особистість дитини з метою попередження різних видів небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилення від освітньо-виховних і морально-правових норм, а також на формування ціннісного ставлення учнів до: суспільства та держави, людей, себе та праці [2].

У працях І. Кошової, Н. Максимової, І. Рудакової, С. Харченко [3; 5; 7; 9] виділено такі критерії девіантної поведінки: систематична повторюваність; соціально-деструктивна спрямованість; тривалість дії; порушення норм моралі, що прийняті на певному рівні соціального й культурного розвитку соціальної спільноти; активність і пасивність неприйняття типових норм; невідповідність нормам вікових особливостей і статевої приналежності неповнолітнього; вихід за межі індивідуальних варіацій; змінність реакції, що дає підстави стверджувати про необхідність і можливість проведення результативної профілактичної роботи.

Психологічна практика переконливо доводить, що превентивну діяльність у школі потрібно розпочинати якомога раніше. Проведений аналіз дав змогу зробити висновок, що в загальноосвітніх навчальних закладах недооцінюється можливість профілактики девіантної поведінки та формування відповідального ставлення підлітків до власного життя. У дослідженні ми акцентуємо увагу на тому, варто до вивчення дітей з моральними й поведінковими аномаліями слід підходити дуже обережно й ретельно. Учителі нерідко припускаються серйозної помилки, аналізуючи негативні прояви дитини, а не шукаючи позитивних якостей особистості, на які можна покластися у вихованні. На етапі діагностування проявів девіантної поведінки школярів ми використовували непряме (опосередковане) спостереження, до якого долучались учителі та батьки, яким було запропоновано відповісти на запитання за такою схемою: учень почувачється (на уроці, вдома) вільно, розкуто, він задоволений; допомагає іншим, підтримує, заохочує; пасивно підкоряється, погоджується; дає поради, хоча прислуховується до думки інших; висловлює свою думку, аналізує; намагається зрозуміти, просить пояснити; діє формально, не допомагає іншим; ухиляється від спільної діяльності, проявляє дратівливість; захищає себе, принижуючи інших; агресивний, нетерплячий, скрізь намагається бути лідером, схильний до бійок.

Використання методу бесіди у процесі спілкування з учнем, його батьками та вчителями дозволило отримати детальну інформацію про особистість дитини, найближче оточення та ставлення до норм поведінки. Ефективність бесіди з підлітком забезпечувалась дотриманням таких правил: установлення доброзичливої атмосфери; тривалість бесіди не більше 15-20 хвилин; кожне запитання передбачало досягнення певної мети; лаконічність питань, що унеможливило шаблонні відповіді [1].

Діагностичні процедури, що були проведені із батьками стосовно необхідності здійснення спеціальних заходів з профілактики негативних проявів у поведінці учнів показали, що 32,7% батьків не замислювались над існуванням такої проблеми і не надають їй значення, 54,3% батьків знають про існування проблеми відхилень у поведінці, але вони не знають, яким чином з цим боротись, 88,1% батьків підтвердили необхідність здійснення профілактичної діяльності в навчально-виховному процесі й запропонували свою допомогу.

За допомогою методики “Незакінчені речення” ми отримали інформацію про взаємостосунки в родині, ставлення до навчальної діяльності, моральних норм, до однолітків, прагнення, інтереси та нереалізовані можливості дітей.

На початку експериментальної роботи ми виявили такі негативні прояви: негативне ставлення до навчання (21%); агресивність, сварки, бійки та лихослів'я в поведінці (24%); схильність до вживання психоактивних речовин (6%); насильницькі дії, мстивість (9%); крадіжки (8%); утечі з дому (8%).

Отримані результати дали змогу зробити висновки про те, що з метою підвищення ефективності превентивної діяльності щодо негативних проявів у поведінці школярів, необхідна, з одного боку, чітка цілеспрямована робота педагогічного колективу, а з іншого – свідоме ставлення самих учнів до власної поведінки, формування соціально схвалюваної культури поведінки (культури мовлення, зовнішньому вигляду, дозвілля, здорового способу життя, цілеспрямованості, відповідальності, дисциплінованості).

Наше дослідження і практика доводить помилковість твердження про те, що відхилення в поведінці підлітків – це лише прояв специфічних особливостей цього віку. Насправді ж, якщо вчасно не провести відповідну роботу з виявлення незначних відхилень у моральному розвитку, то в подальшому вони не тільки не зникнуть, а навпаки – нерідко підсилюються й проявляються у вигляді агресивності, жорстокості, нечесності, схильності до крадіжок, бродяжництва. Вчасна та різнобічна діагностика дає можливість визначити причини та оптимальні шляхи профілактики негативних проявів у поведінці, звести до мінімуму можливість подальшого поглиблення негативної поведінки дитини.

У контексті нашого дослідження превентивні дії щодо негативних проявів у поведінці підлітків передбачали використання ігрових форм і методів, які створювали гарний настрій, невимушену обстановку, посилювали цікавість та інтерес. Особливо продуктивними виявились спонтанні ігри [4]. Такі ігри ми пропонували дітям на перервах, у другій половині дня. Спочатку пропозиція викликала у школярів деяку напругу, оскільки передбачалось діяти без підказок і за власною ініціативою. Але, у міру продовження гри, дитина захоплювалася нею ж створеним сюжетом, виражала щиро свої емоції, вступала в контакт із педагогом. Дуже часто підлітки несвідомо копіювали поведінку батьків, що давало важливу інформацію для розуміння сімейних стосунків. Педагог помічав ознаки девіантної поведінки, це є своєрідною діагностикою, яка стає дуже важливою для подальшої профілактико-корекційної діяльності негативних проявів у поведінці.

У процесі спонтанної гри ми фіксували такі прояви девіантної поведінки: сварки з ненормативною лексикою (7%); агресивність, грубість, окрики (16%), ігрове вживання психоактивних речовин (12%), прояви насильства відносно слабких учнів (9%). Цікавим виявилось те, що коли вчитель запитував, чи вживали, або спробували учні коли-небудь вдома пиво, вино, шампанське, то більша половина з готовністю відповідали, що так. А цигарки виявились найпоширенішою психоактивною речовиною – 30% школярів “мають уяву” що це таке. Аналізуючи такі ігри, ми переконалися, що в багатьох сім'ях батьки вживають алкогольні напої у присутності дітей, сваряться, ображають, принижують один одного.

З часом підлітки долучались до участі у рольових іграх з великим інтересом. Учаснику пропонують програти певну життєву ситуацію залежно від ролі, котру одержує відповідно до сюжету. Використання рольової гри сприяє виробленню необхідних життєвих навичок, загалом навичок відповідальної поведінки. Успішно були використані такі ігри “Допоможи мамі”, “Друг у біді”, “Природа і ми”, “Сім'я”, “Як поводитися в ризиковій ситуації”, “День народження”, “Справжні друзі” та особливо зацікавлено підлітки сприймали інтерактивні ігри.

У дослідно-експериментальній роботі ми виявили, що рольова гра має велике значення в навчанні й розвитку підлітків. У процесі використання ігор було з'ясовано, що на основі спостереження за іншими під час гри, учні усвідомлюють не тільки свою поведінку, але й корегують поведінку своїх однолітків (ти робиш неправильно, так поводитись соромно, ти нас ображаєш та ін.); формуються навички культури поведінки, культури здоров'я, відповідальної поведінки, дисциплінованості, увічливості, колективізму, негативного ставлення до брехні, бійок, агресивної поведінки; у підлітків розвивається здатність розуміти, співпереживати й поважати навколишній людей. У рольовій грі учні можуть подивитись на різні речі очима іншого, глибше розуміти почуття інших; спроба опанувати нові форми поведінки та випробувати себе в іншій ролі. Гра робить безпечною ситуацію, в якій дитина може дослідити нові засоби дій. Наприклад, пасивний учень може постаратися виконати вправу без страху бути висміяним. Рольова гра дає змогу школярам випробувати свої можливості й допомагає кожному знайти особисту лінію поведінки; підлітки навчаються ефективно спілкуватися, моделювати ситуацію на основі розвитку образної уяви; у рольовій грі ефективно корегуються негативні прояви поведінки, особливо з проявами агресії.

Обов'язковим атрибутом рольової гри є прикінцеве обговорення з використанням елементів зворотного зв'язку, що сприяє формуванню навичок самоаналізу. Слід зазначити, що в іграх діють правила ігрової реальності – рівна відповідальність за прийняття рішень, обмін ролями, відсутність жорстокого регламентування. Розігруються сюжети казок, причому вони підбираються таким чином, щоб їхні

персонажі проявляли негативну поведінку, а дитина має реагувати на таку поведінку адекватно. При цьому, якщо учень робить це деструктивно, соціальний педагог підказує, як потрібно вчиняти, але не прямо, а через роль того персонажу, котрого зображує за ситуацією дитина.

У процесі дослідження ми проводили різноманітні етичні бесіди із застосуванням ігрової діяльності. Мета і зміст таких бесід – нейтралізувати й попередити недостойні вчинки підлітків, особливо прояви агресивності, викликати задоволення від наданої комусь допомоги. Заняття будувалися так, щоб учні без особливих зусиль, але послідовно й постійно оволодівали етичними знаннями й умінням застосувати їх у своєму житті і спілкуванні з оточуючими. Вікові особливості вимагають, щоб такі заняття проводились у захоплюючій формі, були емоційними, методично різноманітно побудовані, насичені прикладами і конкретними фактами. Вони не повинні перевищувати 30 хвилин. Найкраще їх проводити 2-3 рази на тиждень в режимі позакласного заняття. Скажімо, як один з варіантів цих бесід можна запропонувати етичні завдання “В театрі”, “Ми приймаємо гостей”, “Тато, мама і я дружна сім’я”, «Святкові дні у нашій сім’ї». За умовами гри діти бувають то в ролі вчителя, то учня, продавця, покупця, лікаря та ін. Ці заняття можуть проводитись у формі конкурсу, вікторини, змагання, інсценівки – вже залежить від вибору соціального педагога і бажання учнів з обов’язковим залученням батьків.

Етичні бесіди передбачали відповіді на запитання про правила поведінки та відповідальну поведінку. За нашими даними на необхідність їх дотримуватись вказали 24,2% учнів, при цьому зазначивши, що «всі люди у своєму житті керуються певними правилами», 35,7% дітей 5-8 класів вважали, що “діти повинні дотримуватись правил відповідальної поведінки, які від них вимагають дорослі”, 16,4% учнів із неблагополучних сімей підтвердили, що їх батьки взагалі не дотримуються ніяких правил, 7,3% школярів із заможних сімей вважають, що загальні правила для всіх їх не стосуються.

Дослідження засвідчили, що зміст етичних бесід має бути спрямований на формування у підлітків установок на те, що сварки і конфлікти не можна вирішувати з позиції сили. Сильніший той, хто проявляє витримку і розум, виконує свої обіцянки перед батьками, вчителями і друзями, допомагає в сім’ї й несе покарання за підступність і зло. Такі бесіди мають вчити дітей визнавати свої помилки, просити вибачення, вчать милосердю і прагненню допомогти іншим. Головне – навчити розуміти, що за погані вчинки треба відповідати. Як правило, така робота приносить досить вагомі результати. Діти набувають здатності оцінювати свої вчинки.

Досвід превентивної роботи засвідчує значні можливості попередження негативних проявів у поведінці серед учнів засобами гуманізації навчально-виховного процесу. Ефективною діяльністю є включення до структури уроків окремих завдань, вправ, які сприяють профілактиці негативних проявів у поведінці школярів та проведення нестандартних уроків, особливість яких полягає в такому структуруванні змісту і форми, що викликає інтерес учнів. Результати дослідження дали змогу дійти висновку, що учні отримують задоволення і виявляють бажання навчатись коли: вчитель на уроці практикує використання ігрових елементів, коли вони мають можливість працювати в групах, обговорюють зміст, цілі і результати своєї діяльності можуть висловити свою думку й бачать, що до неї прислухаються дорослі, можуть вільно спілкуватись з іншими.

Результати дослідно-експериментальної діяльності засвідчили, що в роботі з підлітками ефективними виявились використання занять на тему “Ти, твої права та обов’язки”, “Що ти знаєш про наркотики”, “Зроби свій вибір”, “За що ми несемо кримінальну відповідальність”, “Допоможи собі та своїм друзям”, проведення конкурсів з вивчення Декларації прав дитини. З великим інтересом школярі включались у виконання ситуаційних управ, пов’язаних із необхідністю зробити моральний вибір у неконтрольованих умовах життя та виконання проєктивних малюнків: “Дім”, “Дерево”, “Неіснуюча тварина”, “Моя сім’я”, “Мої друзі”. Аналіз результатів експерименту засвідчив, що такі форми роботи, спонукаючи розвиток певних особистісних якостей підлітків, забезпечували превентивний вплив, спрямований на формування навичок відповідальної поведінки, здійснення внутрішньої саморегуляції у ставленні до девіантної поведінки, уникання невинного ризику, протидії зовнішньому тиску, відмови від уживання психоактивних речовин, удосконалення комунікативних умінь і навичок, досягнення емоційної рівноваженості.

Висновки. Отже, виявлення основних чинників негативних проявів у поведінці підлітків допомагає визначити конкретні шляхи превентивної діяльності, яка має бути цілеспрямованою, системною, цілісною зі своєчасною діагностикою та прогнозуванням очікуваних результатів, з обов’язковим залученням батьків. Превентивна діяльність із девіантними підлітками буде успішною, якщо перспективно орієнтуватись на утвердження принципів здорової життєдіяльності.

Література

1. Двіжона О. В. Психологічні детермінанти асоціальної поведінки підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / Двіжона О. В. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
2. Концепція превентивного виховання дітей і молоді // Учитель. – 2000. – № 1-3.

3. Кошова І. В. психологія девіантної поведінки : навч. посібник / І. В. Кошова, О. Д. Кресан. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2009. – 167 с.
4. Куниця Т. Ю. Виховання відповідальної поведінки в учнів 7-8-х класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Т. Ю. Куниця. – Київ, 2008. – 20 с.
5. Максимова Н. Ю. Основи дитячої патопсихології : навч. посібник / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – К.: Перун, 1996. – 464 с.
6. Оржеховська В. М. Використання ігрових технологій для профілактики і корекції девіантної поведінки школярів / В.М. Оржеховська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – К. ; Житомир, 2004. – Вип. 6, кн.2. – С. 202-206.
7. Рудакова І. А. Девиантное поведение / Рудакова И. А. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. – 156 с.
8. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої]. – К., 2008. – 336 с.
9. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології: навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

References

1. Dvzhona O. V. Psykholohichni determinanty asotsialnoi povedinky pidlitkiv : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 19.00.07 "Pedahohichna i vikova psykholohiia" / Dvzhona O. V. – Ivano-Frankivsk, 2004. – 20 s.
2. Kontsepsiia preventyvnoho vykhovannia ditei i molodi // Uchytel. – 2000. – # 1-3.
3. Koshova I. V. psykholohiia deviantnoi povedinky : navch. posibnyk / I. V. Koshova, O. D. Kresan. – Nizhyn : NDU imeni M. Hoholia, 2009. – 167 s.
4. Kynytsia T. Yu. Vykhovannia vidpovidalnoi povedinky v uchniv 7-8-kh klasiv zahalnoosvitnoi shkoly : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 / T. Yu. Kynytsia. – Kyiv, 2008. – 20 s.
5. Maksymova N. Yu. Osnovy dytiachoi patopsykholohii : navch. posibnyk / N. Yu. Maksymova, K. L. Miliutina, V. M. Piskun. – K.: Perun, 1996. – 464 s.
6. Orzhekhovska V. M. Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii dlia profilaktyky i korektsii deviantnoi povedinky shkoliariv / V.M. Orzhekhovska // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. pr. – K. ; Zhytomyr, 2004. – Vyp. 6, kn.2. – S. 202-206.
7. Rudakova I. A. Deviantnoe povedenie / Rudakova I. A. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. – 156 с.
8. Sotsialna pedahohika : mala entsyklopediia / [za zah. red. prof. I. D. Zvierivoi]. – K., 2008. – 336 s.
9. Kharchenko S. Ya. Sotsialno-pedahohichni tekhnolohii: navch.-metod. posib. / S. Ya. Kharchenko, N. P. Krasnova, L. P. Kharchenko. – Luhansk : Alma-mater, 2005. – 552 s.

УДК 37.091.214:348(477)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-133-137

ОСМИСЛЕННЯ ІДЕЙ ЯКОВА ЧЕПІГИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ РЕАЛІЙ

Я. А. Нагрибельний

У статті описано багатовекторну діяльність Я. Чепіги, зокрема описано погляди педагога на змістовний аспект у навчанні учнів початкової, основної та старшої школи. Дослідник вважав за потрібне вже в ранньому віці опанувати історію задля формування інтересу до минулого й сучасного соціально-економічного життя народу, що є одним із духовних критеріїв формування гармонійно розвиненої особистості в суспільстві. На уроках природознавства учений радить спостерігати за природою, її явищами, викликати інтерес і захопленість учнів гармонією, красою довкілля, активізувати в них бажання пізнавати рослинний і тваринний світ, історичну привабливість місцевості, особливості клімату тощо. Зазначено, що вивчення основ математики (арифметики) в початковій школі, – це передусім формування уявлень про число, розвиток логічного мислення. Розкрито сутність взаємозв'язку знання рідної мови, національного і загального розвитку дитини, оскільки, на думку Я. Чепіги, саме за допомогою мови рідного народу стають доступними учням соціо-культурні, правові, мистецько-побутові традиції

Ключові слова: освітня та культурна діяльність, навчальний процес, національне виховання, художні та побутові традиції

REFLECTION OF THE IDEAS OF YAKOV CHEPIGA IN THE CONTECTS OF MODERN EDUCATIONAL REALIA

Y. Nahrybelniy

The article establishes that the most important contribution in the educational and research heritage of Yakov Chepiga is prudent and fruitful work for establishment and development of primary school – an important sector in the system of Ukrainian secondary education. It was found out that the issues of education of primary school age children became the core in the works of Yakov Chepiga “National upbringing”, “Physical upbringing”, “Moral compulsion in upbringing”, “Attention and intellectual development of a child” and others. The leading trend in primary school according to Ya. Chepiga is national upbringing based on the natural abilities and inclinations of a child. There was stated about creation of primer “Veselka” and reader “Veselka. The first book after primer”; the content of these books was built on the basis of analytical and synthetic method in order to: providing possibility for 7-8-years-old children for free and effortless mastering of reading and writing; promoting development of self-sustainability; facilitating the work of a teacher during conducting lessons with several groups.

The article describes multi-pronged activity of Ya. Chepiga, namely there is description of educationalist's views on to content aspect in teaching pupils of primary, secondary and high school. The researcher believed that it is necessary to start mastering history at junior age in order to develop interest to the past and modern socio-economic life of people, which is one of spiritual criteria for shaping of harmoniously developed personality in society. The scientist advices to use during the lessons of Nature Study observation the nature, natural phenomena, raising interest and excitement of pupils by the harmony and beauty of environment, activation their desire to explore flora and fauna, historical attractiveness of the neighborhood, peculiarities of the climate etc. It is stated that the process of mastering of basics of mathematics (arithmetic) at primary school is first of all formation of understandings about number, development of logical mind. The essence of correlation between knowledge of native language and national and general development of a child was revealed; as, from the point of view of Ya. Chepiga, it is language of native people that makes social, cultural, legal, artistic and household traditions accessible for pupils.

Keywords: educational and cultural activity, educational process, national upbringing, artistic and household traditions

У реалізації завдань створення інноваційної конкурентоспроможної системи освіти й виховання значне місце посідають дослідження історії національної педагогіки. Сучасні українські науковці (Л. Березівська, Л. Ваховський, Л. Вовк, Н. Гупан, Н. Дічек, О. Заболотна, Т. Завгородня, С. Золотухіна, Н. Кічук, Н. Коляда, Т. Кочубей, В. Курило, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін.) наголошують на важливості уважного вивчення, критичного осмислення освітньої спадщини задля розуміння новітніх педагогічних феноменів.

Потужним чинником розбудови національної освіти є історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку освітньої системи в Україні на прикладі відомих педагогів минулого, доробок яких потребує докладного вивчення й переосмислення. О. Сухомлинська акцентує, що важливість дослідження персоналій «завжди буде одним з провідних напрямів історико-педагогічних досліджень, особливо в

переломні часи, коли переглядаються канони і коли саме персоналія, яку ми виймаємо з небуття, і своїм життям, і своїми ідеями підтверджує рух історії, її мінливість, непередбаченість і вразливість» [2, 46].

До когорти знакових імен таких, як Борис Грінченко, Григорій Вашченко, Софія Русова, Іван Огієнко, Христина Алчевська, Тимофій Лубенець та багатьох інших учених-педагогів належить і Яків Чепіга, праці якого спрямовані, насамперед, на пошук продуктивних шляхів особистісного розвитку дитини, на вдосконалення загального освітнього рівня.

Окремі аспекти педагогічної спадщини вченого досліджувалися в різних напрямках, як-от: концептуальні засади побудови української національної школи (В. Демчук, Ж. Дільченко, І. Зайченко, В. Зорін, А. Невгодовський, О. Сухомлинська), особливості навчання в початковій школі (Л. Березівська, А. Качур, Л. Кондратенко, О. Лучко, Л. Ніколенко, І. Руснак, Г. Савицька, С. Якименко), проблеми підручникотворення (Л. Березівська), розвиток освіти дорослих (Н. Кравчун). У межах докторської дисертації Н Богданець-Білокаленко визначено й обґрунтовано методологічні концепти (підходи, принципи), на основі яких здійснено комплексний аналіз освітньо-культурної, просвітницької і педагогічної діяльності Я. Ф. Чепіги в контексті суспільно-політичного, історико-педагогічного, культурного процесу в Україні кінця XIX – початку XX ст.; виявлено вплив освітньо-культурного та просвітницького процесу в Україні кінця XIX – початку XX ст. на становлення і формування особистості та еволюцію педагогічної діяльності Я. Ф. Чепіги; виокремлено і схарактеризовано провідні напрями освітньо-культурної і педагогічної діяльності вченого (просвітницький, організаційно-педагогічний, науково-методичний, навчально-викладацький, дослідницький). Праці видатного педагога покласифіковано за такими *тематичними напрямками*: національне виховання і національна школа, значення рідної мови, моральні якості вчителя; початкове навчання; трудова школа; праці з психології; праці морально-етичного спрямування; педологічні праці; праці з історії української і зарубіжної освіти; підручники та методичні поради до них.

Нам імпонує думка дослідниці, що «актуальність подвижницької постаті Якова Феофановича Чепіги не зменшується і на початку XXI ст. Вона приваблює, розбуджує інтерес науковців, небайдужих до історично важливих процесів розвитку нової, вільної, трудової української школи, у якій головним є учень із його природними задатками, вміннями і навичками» [1]. Водночас зауважимо, що попри значну кількість наукових студій, постать Якова Чепіги ще належним чином не репрезентовано в підручниках і навчальних посібниках з історії педагогіки.

Мета статті – проаналізувати наукові ідеї Якова Чепіги в контексті фахової підготовки сучасного вчителя.

Студіювання наукових праць Я. Чепіги переконує, що в центрі уваги вченого завжди була особистість учителя. Він розглядає особистісні якості вчителя як різнобічно грамотного професіонала, який грамотно, зрозуміло, з глибоким знанням психології та фізіології дитини може викладати основи конкретної навчальної дисципліни. Учитель, на думку Я. Чепіги, також є суспільно-активною особистістю, взірцем у школі та за її межами. Необхідність постійного самовдосконалення характеру, моральних якостей, духовного й естетичного рівня учителя розкрито в праці «Самовиховання вчителя» [10]. Особливий інтерес викликає наукова позиція Якова Чепіги, який вважав учителя тією культурною силою, яка несе людству світло знань, адже вчитель не просто вчить дітей грамоти, а й виховує, виконуючи роль суспільно-державної особистості, яка відповідальна за націю, народ, зрештою, людськість. На думку вченого, учитель має прищеплювати вихованцям моральні чесноти і стійкі переконання добра, краси. Саме для цього педагогові необхідно постійно розвиватися, удосконалюватися в науково-методичному спрямуванні, досягати високої професійної якості в роботі.

У контексті компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходів до професійної підготовки майбутніх учителів актуальними є положення його праці «Самовиховання учителя» про формування особистісних якостей педагога – справедливості, доброти, толерантності. Оскільки тривалий час вимоги до майбутніх педагогів були обмежені знанневим складником, сьогодні важливо формувати інші не менш важливі якості: педагогові потрібно розвивати тонке чуття настрою дитини, «душевний слух до чужих переживань, розуміти страждання інших» [10, с. 11]. Я. Чепіга закликає вчителя: «не зашкодь дітям», «будь справедливим до дітей у своїй праці», «Коли хочете дати дітям задоволення, радощі і щастя, будьте справедливими до них» [10, с. 16]. Про те, що особливе місце в роботі вчителя, на думку Я. Чепіги, посідає доброта, свідчать такі його слова: «Ніщо так не прихилиє дітей до вчителя, як його щира, сердечна добрість» [10, с. 17]. Автор наголошує, що саме терплячість значною мірою полегшує працю вчителя. Для досягнення більшої переконливості він слушно вдається до художнього порівняння виховання дітей і вирощування дерева: дерево можна повільно і дбайливо пригнути до землі, спрямувати його ріст, і воно не зламається, можна ж нахилити різко, тоді дерево переломиться. Так із дитячою душею, «навчимося витримки, поваги до дитячих вчинків і хиб, а головне – терпеливості і терпіння у наших вчинках і вимогах» [10, с. 25]. Ці та інші відомості мають бути закладені в змісті фахової підготовки майбутніх педагогів.

Зроблені Я. Чепігою висновки про педагогічну творчість учителя мають стати основою концепції формування творчого учителя в сучасному закладі вищої освіти. Умовою вступу до педагогічного вишу повинна бути психолого-етична перевірка, яка б уможливила визначення загальнолюдських критеріїв абітурієнта, які є спонукою вибору майбутньої професії.

Сьогодні, у час підтвердження української національної ідентичності, на часі є ознайомлення студентів зі статтями Я. Чепіги «Національність і національна школа», «До національної школи».

У студії «Національність і національна школа» [8] автор переконливо розкриває вплив шкільного національного виховання на весь подальший життєвий шлях дитини, обґрунтовуючи, що національне виховання має стати життєвою потребою нації і закріпитися в державотворчих законах, водночас, наголошує автор, першочергова роль у національному вихованні належить сім'ї, родині, батькам [8, с. 29]. У цій праці педагог запропонував власне визначення поняття «національне виховання». На його думку, національне виховання – «не є шовіністичним, не є приправлене «дутим» патріотизмом, а виховане в душі нації, в душі мови, в її переказах, віруваннях, її звичаях, її історії, її культури, національної творчості, того, про що писали й казали найліпші представники нації, всього, що народ або нація пережили, бачили, чули, виробили, що придбали найцікавішого, найкорисливішого у своїм розвитку» [8, с. 27].

Ідеї національної школи відображено в багатьох працях педагога. З-поміж них вирізняється ідея вченого про вільну школу, в якій немає політичних впливів, а в центрі виховання стоїть дитина, з її волею і бажанням творчо мислити і втілювати творчість у практичних діях. Я. Чепіга у статті «Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці» (1918) [7] докладно описує історичне підґрунтя появи ідей вільного виховання у світовій педагогіці, аналізуючи філософсько-науковий доробок Л. Толстого, Ж.-Ж. Руссо, С. Фора про вільну школу і вільне виховання. Яків Чепіга доходить висновку, що не втратив своєї актуальності й сьогодні: для України вільна школа – це втілення психофізичних основ свободи розвитку ініціативи дитини, яка оточена кращими національними надбаннями культури, моралі, етики, народного побуту [7].

Учений-педагог убачав учителя гідним представником народу, його частиною, національним втіленням задумів та мрій. Про це він емоційно зазначає: «Освіта рідного нам народу! Які приємні, які бажані, які надзвичайно дорогі слова бо в них наша мета, наша надія, наша праця, в них наше життя» [6, с. 337]. Видатний педагог акцентує, що дитина, яка з ранніх років чує рідну мову, зростає в рідній культурі, усвідомлюючи морально-етичні зразки, в дорослому житті йтиме послідовним шляхом національних переконань, які згодом передасть і своїм дітям. Саме тому вчитель зобов'язаний плекати й оберігати національність дитини, не намагатися насаджувати їй нерідне, чуже, що калічить душу.

У час нинішніх політичних спекуляцій про державну мову в Україні вагомим аргументом вважаємо думку педагога, що мовою навчання повинна бути українська: «...коли бажаємо добра своєму народові і його дитині» [9]. У змісті навчання головне – викладання українською мовою усіх навчальних дисциплін (арифметика, природознавство, історія та ін.) і повинен бути навчальний предмет – рідна мова [9]. У статті «Проект української школи» розкрито освітні, виховні, національно-культурні завдання з навчання мови. На думку Я. Чепіги, мова має інстинктивно-спадковий характер, втілює дух нації, є могутнім засобом розкриття кожного індивіда – представника нації. Він був переконаний, що тільки за допомогою мови з покоління в покоління передаються істинні ідеали, переживання та почуття народу. Завдяки рідній мові дитина зливається зі своєю нацією, розуміє здобутки і труднощі народу, його культурно – історичну спадщину [9, с. 17].

Педагог обґрунтовує необхідність досконалого володіння українською мовою в стислих пояснювальних записках до програм, що супроводжують підручники, а також у процесі розроблення у 1920-1921 роках «Положення про трудові школи та програми». Я. Чепіга розробив новий навчальний курс «Методика рідної мови у трудовій школі», у якому висвітлює продуктивні методи і прийоми навчання дітей рідної української мови. Педагог розкриває сутність взаємозв'язку знання рідної мови, національного і загального розвитку дитини, оскільки саме за допомогою мови рідного народу стають доступними учням соціо-культурні, правові, мистецько-побутові традиції. На думку Я. Чепіги, для дитини надзвичайно важливо вміти свідомо користуватися рідною мовою, тоді вона грамотно й досконало зможе висловити власні думки про життя, прочитане в книжці й зможе відтворити правильною літературною мовою будь-які судження відповідно до вікових особливостей.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликають висновки Н. Богданець-Білокаленко, що найбільш вагомим внеском у педагогічно-дослідницькому доробку Якова Чепіги є виважена і плідна праця у становленні та розвитку молодшої школи – важливої ділянки в системі українського шкільництва. Педагог використовував на означення початкової школи саме термін «молодша школа», хоча він не був у педагогічному обігу освітян тих часів. [1]

Проблеми навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку стали стрижневими у працях Якова Чепіги «Національне виховання», «Фізичне виховання», «Моральне виховання в справі виховання», «Увага

і розумовий розвиток дитини» та ін. Провідним напрямом у молодшій школі, за Я. Чепігою, є національне виховання на основі природних здібностей і задатків дитини.

У 1921-1922 роках педагог створив буквар «Веселка» і читанку «Веселка. Перша книжка після букваря» [3; 4; 5]. Буквар було побудовано за аналітико-синтетичним методом і мав на меті, за словами самого автора, дати дітям 7-8 років змогу вільно і без зусиль навчитися читати і писати; сприяти розвитку самодіяльності; полегшити роботу вчителя під час занять з кількома групами. Для досягнення поставлених цілей автор букваря відходить від звукового методу, зовсім уникаючи злиття літер і з початкових кроків пропонує цілі слова, складаючи з них у подальшому словосполучення, речення і короткі розповіді.

Педагог пропонує здійснювати попередню роботу – аналіз цілого слова шляхом поділу його на склади і звуки. Після цього виокремити звук і пов'язати з ним уявлення про букву. Цей метод є ефективним для дітей, які, прийшовши до школи, не вміли читати. Автор пропонує цікавий, новий прийом заміни слова відповідним малюнком. Цей прийом і нині активно використовують сучасні автори (М. Вашуленко, М. Захарійчук, Д. Чередніченко).

Я. Чепіга вважав за потрібне вже в ранньому віці опановувати такий предмет, як історія, наголошуючи, що учитель повинен докладати чимало науково-педагогічного хисту, щоб не нав'язувати дитині сухих фактів, а сприяти виявленню інтересу, збуджувати свідомість дитини, поклик душі до своєї нації, зацікавленості власної належності до народу. Предмет історії, на його переконання, повинен ґрунтуватися на близькому учням уже вивченому предметові – літературі, де є вірші казки, народні думи та інші жанри, які передають молодому поколінню історичне минуле [368].

Педагог рекомендує учням відвідувати музеї, розглядати живописні шедеври, скульптурні комплекси історичної тематики. Він зауважує, що на початковій стадії долучення до історії поєднується із загальною освітою, не виокремлюючи її в самостійну навчальну дисципліну. Необхідність введення в подальшому курсу історії як окремого предмета педагог пояснює постійним розвитком дитячої допитливості й пізнання щоразу нових відомостей з історичного минулого народу, оскільки воно впливає на сучасне і майбутнє життя. За його словами, саме ґрунтовне вивчення історії власного народу є одним із духовних критеріїв формування гармонійно розвиненої особистості в суспільстві.

Вивчення основ математики (арифметики) в початковій школі, на думку Я. Чепіги, – це передусім формування уявлень про число, розвиток логічного мислення. Математичне навчання нелегко сприймається дитячою свідомістю, тому воно повинно базуватися на використанні наочності, з чітким дотриманням принципу: від конкретного (предметного) до загального (абстрактного). Окрім арифметики, учнів ознайомлюють із елементами геометрії (трикутник, квадрат, коло, круг, конус та ін.). Натомість це може зацікавити учня і сприятиме вивченню, якщо ці фігури показати в яскравому забарвленні, використавши ігрові моменти на уроці. Уже за такими методичними порадами можна побачити досвідченого вчителя, знавця тонкої дитячої психології.

На уроках природознавства учений радить спостерігати за природою, її явищами, для того щоб викликати інтерес і захопленість учнів гармонією, красою довкілля, активізувати в них бажання пізнавати рослинний і тваринний світ, історичну привабливість місцевості, особливості клімату тощо. І тільки на цій природничій основі «після безпосереднього, живого спілкування з природою в наступних класах має здійснюватися більш широке і систематичне вивчення її за допомогою книг, картин, макетів, мікроскопу тощо. При цьому особливе місце має відводитися експерименту, досліду».

Географія – один з найцікавіших шкільних предметів. Шкільна географія забезпечує відповіді та розкриває таємниці про зірки, гори, ріки, землю та ін. Водночас учений застерігає педагогів: потрібно пам'ятати про психологію дитини і не переступити поріг доступності сприймання наукової інформації, адже географія – «дуже тонка штука» і не для дитячих забав, і водночас – необхідна для розширення і забезпечення розвитку інтелекту [9].

Яків Чепіга створив багато різних підручників для дітей і дорослих. Н.Богданець-Білокаленко виокремила теоретико-методичні концепти теорії підручникотворення Я.Ф. Чепіги:

- *рідномовний концепт*, що полягав у позиціюванні рідномовного чинника з метою національного виховання дитини;
- *природодоцільний концепт*, що передбачав нерозривну єдність змісту підручників із довкіллям, підручник доступний і зрозумілий учневі, якщо не переважаний зайвим матеріалом, не зрозумілим дитині;
- *краєзнавчо-народознавчий концепт*; застосування краєзнавчого, народознавчо-пізнавального матеріалу задля виховання національно-патріотичних почуттів, пізнання звичаїв, обрядів і традицій українського народу в доступній для учнів формах;
- *дидактичний концепт*, який передбачає розмаїття розвивальних вправ, ігор, самостійних завдань задля виховання в учнів логічного мислення, самостійної думки, вільного самовираження через конкретику текстів і завдань підручника;

• *мистецько-художній концепт*, який стосується художньо-естетичного оформлення підручників малюнками, що збуджують мислення та збагачують уяву дитини, викликають певний позитивний настрій, бажання і прагнення виконувати поставлені завдання [1, с. 136-137].

Усі ці концептуальні вимоги є актуальними й сьогодні, вони могли б стати орієнтиром у подальшому вдосконаленні шкільних підручників задля посилення їх ролі в процесі формування ключових компетентностей учнів.

Розглядаючи різноаспектні праці Я. Чепіги, доходимо висновку про наукову різнобічність та глибину його педагогічних досліджень.

Перспективи подальшого студіювання проблеми вбачаємо в переосмисленні педагогічних ідей видатного педагога, що мають значний вплив на перебіг, зміст та організацію навчання і виховання в сучасних закладах освіти.

Література

1. Богданець-Білоskalенко Н. І. Освітньо-культурна і педагогічна діяльність Якова Чепіги в контексті розвитку історико-педагогічного процесу в Україні (кінець XIX – поч. XX ст.) / Н. І. Богданець-Білоskalенко. – К. : НВФ «Славутич-Дельфін», 2014. – 272 с.
2. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Іст.-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 67 с.
3. Чепіга Я. Веселка : граматка до науки читання та писання / Я. Чепіга. – [Вид. 2-е, переробл.]. – К. : Держвидав України, 1922. – 63 с.
4. Чепіга Я. Веселка: перша читанка після букваря / Я. Чепіга. – К. : ДВУ, 1921. – 128 с.
5. Чепіга Я. Веселка: Друга читанка після букваря / Я. Чепіга. – К. : Держвидав України, 1924. – 198 с.
6. Чепіга Я. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / Я. Чепіга ; [упоряд. та наук. ред. Л. Березівська]. – Х. : "ОВС", 2006. – 328 с.
7. Чепіга Я. Ґрунтовні принципи нормальної школи / Я. Чепіга // Світло. – 1911. – № 1. – С. 3–7.
8. Чепіга Я. Національність і національна школа / Я. Чепіга // Світло. – 1910. – № 1. – С. 16–29.
9. Чепіга Я. Проект української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 2. – С. 31–41 ; № 3. – С. 14–30 ; № 4. – С. 12–29.
10. Чепіга Я. Ф. Самовиховання вчителя / Я. Ф. Чепіга. – К. : Укр. пед. б-ка, 1914. – 36 с.

References

1. Bohdanets'-Biloskalenko N. I. Osvitno'-kul'turna i pedahohichna diyal'nist' Yakova Chepihy v konteksti rozvytku istoryko-pedahohichnoho protsesu v Ukrayini (kinets' KhIKh – poch. KhKh st.) / N. I. Bohdanets'-Biloskalenko. – K. : NVF «Slavutykh-Del'fin», 2014. – 272 s. [in Ukrainian]
2. Sukhomlyns'ka O. V. Personalija v istoryko-pedahohichnomu dyskursi // Ist.-pedahohichnyy protses: novi pidkhody do zahal'nykh problem / O. V. Sukhomlyns'ka. – K. : A.P.N., 2003. – 67 s. [in Ukrainian]
3. Chepiha Ya. Veselka : hramatka do nauky chytannya ta pysannya / Ya. Chepiha. – [Vyd. 2-e, pererobl.]. – K. : Derzhvydav Ukrayiny, 1922. – 63 s. [in Ukrainian]
4. Chepiha Ya. Veselka: persha chytanka pislya bukvarya / Ya. Chepiha. – K. : DVU, 1921. – 128 s. [in Ukrainian]
5. Chepiha Ya. Veselka: Druha chytanka pislya bukvarya / Ya. Chepiha. – K. : Derzhvydav Ukrayiny, 1924. – 198 s. [in Ukrainian]
6. Chepiha Ya. Vybrani pedahohichni tvory : navch. posib. / Ya. Chepiha ; [uporyad. ta nauk. red. L. Berezivs'ka]. – Kh. : "OVS", 2006. – 328 s. [in Ukrainian]
7. Chepiha Ya. Gruntovni pryntsyepy normal'noyi shkoly / Ya. Chepiha // Svitlo. – 1911. – # 1. – S. 3–7. [in Ukrainian]
8. Chepiha Ya. Natsional'nist' i natsional'na shkola / Ya. Chepiha // Svitlo. – 1910. – # 1. – S. 16–29. [in Ukrainian]
9. Chepiha Ya. Proekt ukrayins'koyi shkoly / Ya. Chepiha // Svitlo. – 1913. – # 2. – S. 31–41 ; # 3. – S. 14–30 ; # 4. – S. 12–29. [in Ukrainian]
10. Chepiha Ya. F. Samovykhovannya vchytelya / Ya. F. Chepiha. – K. : Ukr. ped. b-ka, 1914. – 36 s. [in Ukrainian]

УДК 159.9: 316.48

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-138-143

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

І. М. Габа

orcid.org/0000-0003-4606-4504

Л. Марценюк

orcid.org/0000-0002-0739-4706

У статті проаналізовано основні наукові підходи до дослідження соціальної активності та професійної самореалізації, висвітлено взаємозв'язок понять «соціальна активність» і «самореалізація» в контексті професійного становлення студентської молоді. Показано, що студентський вік є сензитивним для формування соціальної активності особистості. Соціальну активність визначено як особистісне утворення просоціальної спрямованості, внутрішньо детерміноване індивідуальними потребами, ціннісними орієнтаціями, вольовими характеристиками та особливостями людини, яке назовні проявляється у перетворенні соціуму та особистості, тобто в соціальній діяльності. З'ясовано, що соціального характеру активність студентів набуває за умови, якщо для них важливу роль відіграють не лише власні інтереси, але й інтереси оточуючих, цінності активного та продуктивного життя. Встановлено, що соціальна активність як складова професійної самореалізації студентської молоді виражається у просоціальних мотивах, прагненні досягти значущих результатів в діяльності; мотивах афіліації й престижу; мотивах саморозвитку, прагненні вдосконалювати й розвивати компетентність у професійній сфері. Констатовано залежність успішної професійної самореалізації від високих показників соціальної активності.

Ключові слова: професійна самореалізація, соціальна активність, студентська молодь, самоефективність.

SOCIAL ACTIVITY OF STUDENT YOUTH AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

I. Haba, L. Martseniuk

In the article looked at the sciences look at the interaction to understand the "social activism" and "self-realization" in the context of professional visas for students of young people. Particular respect is due to the presence of a number of factors, which form the social effectiveness, as well as warehouse professional self-realization. This is the beginning of a successful professional self-realization of various manifestations of socialist activity. It has been found that social activity as a component of professional self-realization of student youth can be expressed in high professionalism, display of creative initiative, business responsibility, constant search for new effective solutions to problems of professional activity.

Keywords: professional self-realization, social activism student youth, self- efficacy.

Changes in all spheres of Ukrainian society lead to new requirements for a skilled worker, a mature, self-fulfilling personality with a clear life position that is capable of being active in the social life of the country.

At present, social activity as a psychological phenomenon attracts a great deal of attention from the humanities, with particular emphasis on the study of social activity in the context of youth research. The increased attention to this issue is due to the fact that in modern conditions the ideas about the goals of social activity of young people at the stage of professional self-realization change significantly. Today, there is a low level of social, innovation and economic activity of student youth in Ukraine, while intellectual and creative potential is at a rather high level.

In the context of studying this problem, it is important to analyze the achievements of scientists on the social activity of the individual, as well as studies that shape the scientific concept of professional growth of the individual and his or her professional maturity.

The problem of self-realization in the professional sphere is covered in the scientific works of S. Vaskivskoyi, V. Gupalovskoyi, V. Zarickoyi, L. Korostilova, V. Kulisha, L. Mitinoyi. Despite the heterogeneity of approaches in

the study of this phenomenon, there is a general position on the presentation of professional self-realization. It is defined as an independent component of self-realization, which requires professional activity aimed at success. With regard to the formation of social activity, the most relevant problem arises in the student's age, since this age is sensitive to the development of basic sociogenic potentials of man (B. Ananyev). Note that some aspects of this problem have already been the subject of scientific analysis. Thus, social activity as a psychological phenomenon in general (K. Abulhanova-Slavskaja, O. Brushlinskij, I. Dzhidar'yan, M. Steger, S. Ratner) and peculiarities of its manifestation in different age groups (I. Dralyuk, K. Markum, were investigated), O. Piontkivska, O. Harlanova), including in student youth (O. Kulichenko, A. Mazurenko, S. Shashenko); It is worth noting that the problem of the relationship between the development of professional self-realization in student youth and social activity remains little developed.

Purpose of the article: to cover the features of professional self-realization of the personality during the student period; to analyze the factors of formation of social activity and professional self-realization, to determine the relationship between social activity and the success of professional self-realization of the individual.

The idea of professional self-realization is not spontaneous in nature, it is formed in line with the overall life perspective, supported by a certain organization of personality and influence of the environment. The phenomenon of professional self-realization through the paradigm "Professional self-realization" is not limited directly to professional activity, but often covers personal development. It is believed that it begins in the individual much earlier than he officially begins to work, is a characteristic of the entire life path in the professional field.

Gupalovska V. A. notes that professional self-realization is formed at the stage of professional self-determination, but finding out the profession's correspondence to the capabilities, abilities and desires of the individual is only the beginning of self-realization. As a rule, a person engages in those activities for which he or she has the necessary tools and in which person has higher abilities to gain new experience, which enables high or medium level of success. It defines the following qualitative characteristics of professional self-realization:

- independence, which reflects the ability of the individual to choose goals, planning, reflection, regulation of their activities;
- freedom of choice, action, decision, which represents the personality's ability to act autonomously and between subjective interaction, to self-regulation;
- creativity, which demonstrates the development of the ability to concentrate creative efforts, creativity, independence in judgments combined with responsibility for the results of their own activities [8].

According to the above characteristics, we determine that professional self-realization embodies a qualitatively new level of work on themselves, and is characterized by a change in self-awareness, social status and ways of interaction with the outside world. One of the forms of successful professional self-realization is considered a career, which depends on perfection in the profession, improvement of professional skill, promotion. The most important is considered the beginning of a career, because during this period both the self-determination and the acquisition of the necessary knowledge, skills and formation of individual style of professional activity, which in the future acts as necessary factors for successful self-realization of the individual in the professional sphere, are considered. Most often, this period falls on the student years, which is why Y. Samarin highlighted the characteristic features and contradictions of social and psychological nature that take place in the development of student youth. During this period, the young man makes a choice of profession, mastered it and begins to test himself in other spheres of life, independently plans his activity and behavior, actively defends the independence of judgments and actions. At this age, worldviews, ethical and aesthetic views are formed because of a synthesis of available knowledge, life experience, independent considerations and actions [5].

Professional self-realization, first of all, is connected with the choice of profession, professional path. The optimal regulation of the "relationship" of the person and the profession because of change within reasonable limits of personal interests and motives most determines the process of professional self-realization of the individual and promotes the development of individual style of his activity. Professional self-realization permeates the whole life path of a person, from the choice of profession to its development, and sometimes its change to another. It can be fixed in separate stages, but lasts continuously until termination of employment. Any human activity is carried out through interaction with the environment. One of the most common forms of human activity in this case is social activity, which is realized in the process of contact of an individual with his social environment. In today's conditions of unstable external environment, high speed of its variability, such activity in assimilation of social reality is a condition of normal functioning and self-realization of personality. In the process of socialization, the individual acts both as an object and as a subject of social interaction. External factors that affect the characteristics of individual development of the individual, at the same time give rise to its social activity. Thus, social activity, developing in ontogeny, is the highest manifestation of human activity.

The criterion of social activity is usually considered the intensity of human activity. In this case, as a rule, three aspects of the activity are evaluated:

- participation of the individual in various spheres of activity and high-level readiness to achieve the goal;

- manifestation of personal qualities in the activity;
- the social significance of the resulting product (material or spiritual).

Knowledge of the phenomenon of social activity is one of the key positions in philosophical, humanitarian, social and natural studies. this determines the wide variety of definitions and characteristics of the phenomenon.

From a philosophical approach, Y. Vorobjov views social activity as a form of human activity. The researcher is convinced that the disclosure of social activity of a person is possible only through activity, its forms and types. The scientist notes that the social activity of the individual expresses "Not any but certain activity: first, caused by internal reasons, secondly, aimed not only at preserving the system, but also at its further development, and thirdly, creative; fourth, one that is strictly selective in nature » That is, social activity is a specific form of interaction of the subject with the environment, characterized by continuous activity with a pronounced positive side.

In S. Grabovska's psychological approach, social activity is seen in "the entry of a person into the world of other people for a specific purpose" [7]. Social activity is understood as the whole system of social interaction of the individual and with individual citizens, and with entire communities, social institutions or society in general. Social activity is characterized not only by the awareness and by acceptance of the interests of society and certain communities, but also by the willingness and ability to realize these interests, by the active activity of an independent subject.

It is quite common to interpret the notion of "social activity" as a quality of personality that contributes to its self-realization. Thus, according to A. Murzinoyi, social activity is a socio-pedagogical phenomenon that enables a young person to assert himself, to manifest himself, to organize work, to be useful to his own state, to direct his activity for the benefit of society [10]. K. Abulhanova-Slavskaya reveals the essential intra-personal mechanisms of personality activity, in particular, initiative and responsibility, which appear as different forms of modeling of activity space [1]. O. Shakirova defines the term "social activity" based on the socialization of the individual. She believes that social activity is one of the main indicators of a person's assimilation of the elements of culture, social norms and values on the basis of which personality qualities are formed [12].

Based on these definitions, we can conclude that the social activity of the individual – a conscious and purposeful activity of the individual and his whole socio-psychological quality, which, being dialectically interdependent, defines and characterizes the degree or degree of personal influence of the subject on the subject, processes and phenomena of the surrounding reality. Activity acts as a way of being a social entity and is a real manifestation of its social activity.

In her research, A. Bazilenko singled out among the psychological factors that are involved in the formation of social activity, those that contribute to its development and etc. inhibit its formation. The inhibiting factors for the formation of social activity are not the formation or absence of social institutions, which are designed to organize and regulate social activity, but the lack of necessary economic, social, socio-cultural, legal and organizational conditions, health status [4].

Social activity of the individual involves an active life position that promotes self-development and self-realization. In this case, social activity is conditioned by the formation of relevant socio-psychological characteristics of the individual, his social, business and moral qualities, acting as a person's ability to make meaningful transformations in the world based on the appropriation of objects of material and spiritual culture, manifested in creativity, professional activity, communication with other people. Most actively these personality characteristics are formed during the student period [3].

Ananyev B.G. characterizes the student body as a stage of intensive development of physical and mental potential of the individual, increase of working capacity and dynamics of active productive activity [2]. This period also in the socio-psychological aspect, as noted by Zimnya I.A., has the highest level of cognitive and professional motivation, high social and professional activity, a harmonious combination of intellectual and social maturity [9].

Student age is an important step in the path of professional formation and self-fulfillment. It is characterized by the process of acquiring professional knowledge, abilities, skills, formation of professionally important properties and qualities of the person with their further realization, development and improvement in practical professional activity, as a result of active activity of the student, based on the system of internal conscious beliefs of the person. As a student, it is very difficult to completely self-fulfill yourself professionally, however, it can be done in part by showing social activity. After all, according to a study by S.V. Vaskivskoyi, self-realization is identified with the realization of personal activity in the important spheres of life and relationships for her – communication, education, creativity and profession [11].

For the professional growth of students, the following are the business qualities that are best formed in a person's socially active activity: initiative, perseverance, dedication, responsibility, practicality, organization. Most researchers point to the fact that professional growth can only be talked about when one is aware of his or her participation and responsibility for everything that happens to him and seeks to actively organize his life. The professional growth of a person is determined by the formation of a harmonious socially active personality who not only can but also wants to work for the society. Therefore, it is necessary to develop all components of social

activity at the same time: social qualities (education, organization, responsibility, diligence, initiative, collectivism, managerial qualities, kindness, altruism, etc.); psychological qualities (intelligence, will, communication skills, etc.); physical qualities (good health, healthy living, etc.) [3].

Social activity enables the young person to establish themselves on two levels – internal and external, which are the direct components of the process of professional growth of the individual. The inner level is the ability of a person to feel needed in society. The belief in the importance of one's own activity, the presence of one's own opinion and position regarding all aspects of one's own professional and vital activity, as well as the ability and desire to defend them are integral components in the personality structure of a specialist. The peculiarity of the external level is that socially active people are initiative in all spheres of life, confident in the future, are more likely to succeed, have a good job that they like, and decent wages. According to statistics, socially active people, people with unwavering beliefs in life are more valued at work, regardless of whether they are leaders or executors in their essence [10].

Thus, defining social activity as a form of professional self-realization of student youth, we should note that it can be expressed in high professionalism, display of creative initiative, business responsibility, constant search for new effective solutions to problems of professional activity. In order to determine the relationship between social activity and the success of a person's professional self-realization, it is necessary to analyze the components of social activity and professional self-realization. An empirical study was conducted at the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. 60 fourth-year students from the Faculty of "Psychology".

In the process of research for the Methods for determining the level of general and social self-efficacy of M. Scheer and J. Maddux (in translation L. Boyarincevovi for guidance R. Krichevskogo), found that 28% (17 st.) people self-efficacy prevails in interpersonal communication, а в 72 % (43 st.) – in substantive activities. That is, it can be argued that most of the studied 72% convinced that their own competences and experience acquired previously in a particular activity can be applied in future activities and will succeed in it, and 28% of respondents are confident in their own communication skills and are committed to successful interaction with people in the future. Investigating internality indicators by the method of determining the level of subjective control Y. Bazhina, Y. Golinkinoyi і O. Etkinda (modification of J. Rotter's technique), we only defined individual scales, in particular, the following results were obtained on a general internality scale of 4 persons, 56 is average, on the scale of internality in the realm of achievement 18 persons low, 42 – average, in the sphere of failures, the average is 44, 116 is low, on the scale of industrial relations, 46 is average and 14 is low. It should be noted that a high level of internality is absent, we can assume that the reason is the age category of the respondents, namely the student youth, who are at the beginning of choosing their life path after graduation and do not have full confidence in their actions.

Thus, we can conclude that almost all the subjects have an average level of subjective control over the situation in general in ordinary life. If we consider the areas related to professional self-realization, namely achievements, failures and industrial relations, we determine the predominant average level of subjective control, that is, the researchers are able to achieve success, adequately treat failures, while maintaining good relations with their colleagues at work, very important for a successful specialist.

After examining the professional life sphere and life values, they found a low level of satisfaction with the professional sphere in 37% and an average level in 63%. Such results may be explained by the lack of practical professional sphere in students. And also note the fact that the low level in the professional sphere is observed in individuals with predominant self-efficacy in the sphere between personal relationships by the method of determining self-efficacy. Also, all respondents determine the average 40% and high 60% levels in the field of education, which is their main area of activity.

The sphere of professional life is important for the person and the sphere of his professional activity. The sphere of education and education includes the desire of a person to increase their level of education, widen their horizons. They believe that the main thing in life is continuous learning, which must be based on basic education.

Concerning the vital values inherent in the professional sphere of the researched, we determined that self-development is not inherent in 35% of respondents, and 65% have an average level of self-development, the same indicators in the scales of achievement, personal prestige, active social contacts. The scale of creativity, however, differs from the high level of 53% of respondents, the average level is fixed at 27% and 20% is low. There is a pattern of oscillation of these values of vital values with the professional sphere.

Considering the results obtained through professional activity, we determine that self-development is, first and foremost, the desire for the fullest development and realization of their abilities in the sphere of professional life, improvement of their qualification, demanding of their professional duties. An indicator of 65% average self-development and 35% low is fully predicted for our sample, as young people in their college age are just beginning their professional self-development through professional education, which is only the basis for further self-realization.

The indicator of creativity expresses the desire to introduce an element of creativity in the sphere of his professional activity. As a young person quickly becomes bored with the usual ways of organization and methods of work, she has a constant desire to make various changes and improvements in the work. It is not surprising, therefore, that this scale is dominated by high levels, because modern youth is seeking to modernize the work process and to realize themselves in the profession through their own activity as an individual.

Active social contacts are the desire for collegiality in work, the delegation of authority, the establishment of favorable relationships with colleagues at work, as well as the importance of factors of social and psychological climate of the team, an atmosphere of trust. These indicators are not typical for the respondents, as young people seek to individualize their activities, to maintain relationships in a purely corporate context, in order to improve efficiency and evaluation in work only in the context of the profession.

Intermediate-level dominance in self-esteem and achievement scales is also conditioned by the onset of professional development. After all, young people strive to achieve concrete and tangible results in their professional activity, to achieve in society a positive appraisal of their work, but due to the fact that this is only the beginning of their professional self-realization, these social activities are in a state of development.

Conclusions. Professional self-realization is seen in a broader context and includes social activity as a form of success. Since the professional self-realization of the individual requires an appropriate mode of activity, characterized by purposefulness, freedom, independence and occurs when necessary, and social activity aims at the acquisition of knowledge, the formation of skills and competences through meaningful activity, transforming the attitude to objects of knowledge. Only a person whose psychological structure is consistently manifested in various forms of social activity can become a real expert in their business. Social activity as a form of professional self-realization in student youth is expressed in high professionalism, display of creative initiative, business responsibility, constant search for new effective solutions to problems of professional activity. According to the results of the empirical study, the prevailing sample shows the predominant type of self-efficacy in the activity, which corresponds to the leading activity of the age period of professional self-determination. That is, the beginning of professional self-realization is confirmed by the predominance of the average level of the professional sphere in the life of young people.

Also important are the results of the overriding values of life in the professional sphere of life, in particular, the overcoming of high level of creativity is explained by the desire of modern youth to modernize the work process and to realize themselves in the profession through their own activity as a person. Young people strive to achieve concrete and tangible results in their professional activity, to achieve in the society, a commendable assessment of their own work, but due to the fact that this is only the beginning of their professional self-realization, these social activities are in a state of development.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К. А. – Москва: Мысль, 2005. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Ананьев Б. Г. – Москва: Педагогика, 2000. – 232 с.
3. Базиленко А. К. Студентський вік як сензитивний період для формування соціальної активності / Базиленко А. К. // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доп. XII Міжнар. наук.- практ. конф. – К. : Ун-т «Україна», 2018. – С. 124–127.
4. Базиленко А. К. Соціальна активність студентів як важлива складова їхнього професійного зростання / Базиленко А. К. // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Вип. 6 (19). – К.: АТОПОЛ, 2012. – С. 189–196.
5. Винославська О. В. Психологія: [навч. посібник] / Винославська О. В., Бреусенко-Кузнєцов О. А., Васильєва О. С. – Київ: ІНКОС, 2005. – 351 с.
6. Воробьев Ю. Л. В поисках смысла и правды / Воробьев Ю. Л. // Активность и развитие личности. – Москва: МГСУ Союз, 2003. Т. 1. – 500 с.
7. Грабовська С. Соціальна активність в процесі соціалізації особистості / Грабовська С. // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПНУ України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ: [б. в.], 2010. Т. XII, ч. 1. – С. 171–181.
8. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: Дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / В. А. Гупаловська. – Львів, 2005. – 191 с.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. – Москва: Логос, 2008. – 384 с.
10. Мурзіна А. В. Сутнісна характеристика формування соціальної активності особистості / А. В. Мурзіна // Соціальна педагогіка. – 2016. – №3. – С.22–27.
11. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – Київ: Рута, 2001. – 320 с.
12. Шакірова Е. Ф. Соціальна активність як показник успішної соціалізації особистості [Електронний ресурс] / Шакірова Е. Ф. – Режим доступу: <http://amazonkat1.narod.ru/REZUME/Elza/7astrah.htm>

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni / Abul'hanova-Slavskaya K. A. – Moskva: Mysl', 2005. – 299 s.
2. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy / Anan'ev B. G. – Moskva: Pedagogika, 2000. – 232 s.

3. Bazylenko A. K. Studentskyi vik yak senzytyvnyi period dlia formuvannia sotsialnoi aktyvnosti / Bazylenko A. K. // Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy : tezy dop. XII Mizhnar. nauk.- prakt. konf. – K. : Un-t «Ukraina», 2018. – S. 124–127.
4. Bazylenko A. K. Sotsialna aktyvnist studentiv yak vazhlyva skladova yikhnoho profesiinoho zrostantia / Bazylenko A. K. // Visnyk pisliadyplomnoi osvity : zb. nauk. pr. Vyp. 6 (19). – K.: ATOPOL, 2012. – S. 189–196.
5. Vynoslavskaya O. V. Psykholohiia: [navch. posibnyk] / Vynoslavskaya O. V., Breusenko-Kuznietsov O.A., Vasyliieva O.S. – Kyiv: INKOS, 2005. – 351s.
6. Vorob'ev Yu. L. V poiskah smysla i pravdy / Vorob'ev Yu. L. // Aktivnost' i razvitie lichnosti. – Moskva: MGSU Soyuz, 2003. T. 1. – 500 s.
7. Hrabovska S. Sotsialna aktyvnist v protsesi sotsializatsii osobystosti / Hrabovska S. // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka APNUkrainy / za red. S. D. Maksymenka. – Kyiv: [b. v.], 2010. T. KhII, ch. 1. – S. 171–181.
8. Hupalovska V. A. Profesiina samorealizatsiia yak chynnyk stanovlennia osobystosti zhinky: Dys. kand. psykhol. nauk: 19.00.01 / V. A. Hupalovska. – Lviv, 2005. – 191s.
9. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya / Zimnyaya I. A. – Moskva: Logos, 2008. – 384 s.
10. Murzina A. V. Sutnisna kharakterystyka formuvannia sotsialnoi aktyvnosti osobystosti / A. V. Murzina // Sotsialna pedahohika. – 2016. – #3. – S.22–27.
11. Psykholohiia osobystosti : slovnyk-dovidnyk / za red. P. P. Hornostaia, T. M. Tytarenko. – Kyiv: Ruta, 2001. – 320 s.
12. Shakirova E. F. Sotsialna aktyvnist yak pokaznyk uspishnoi sotsializatsii osobystosti [Elektronnyi resurs] / Shakirova E. F. – Rezhym dostupu: <http://amazonkat1.narod.ru/REZUME/Elza/7astrah.htm>

УДК 159:37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-143-154

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

У статті представлено методика психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування та проаналізовано результати її експериментальної апробації. Методика ґрунтується на засадах особистісного підходу, в контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних рівнів: зовнішнього, операційно-дійового і внутрішнього, глибинного, який містить мотиваційно-сміслові характеристики особистості. Обґрунтовується ідея оптимізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування на основі усвідомлення та корекції їх особистісних детермінант: властивих майбутнім учителям генералізованих мотивів домінування, афіліації та досягнення, професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних конструктів. Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу містить чотири послідовні етапи: рефлексивно-діагностичний, проєктивний, експериментально-конструктивний і підсумковий. Результати експериментального дослідження показали, що запропонована програма психолого-педагогічного супроводу забезпечує не тільки формування комунікативних умінь, способів і прийомів спілкування, а цілісний розвиток особистості майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, корекцію їх мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів і структур самосвідомості, що знаходить інтегрований вияв у гармонізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

Ключові слова: індивідуальний стиль педагогічного спілкування, мотив домінування, мотив досягнення, мотив афіліації, професійно-ціннісна орієнтація, особистісний конструкт, соціально-психологічний тренінг.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS AS SUBJECTS OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION

V. Haluziak

The paper considers the methodology of psycho-pedagogical support of the formation of future teachers as subjects of pedagogical communication, the results of its experimental testing are analyzed. The methodology is based on the principles of a personal approach, in the context of which communication is considered as a unity of two interconnected levels: external, operational-activity and internal, which contains the motivational characteristics of the personality. It substantiates the idea of optimizing individual styles of pedagogical communication on the basis of reflective analysis and correction of the personal sphere of future teachers: the motives of domination, affiliation, achievement, professional-value orientations and personality constructs. A program of psychological and pedagogical support of future teachers as subjects of pedagogical communication

has been developed, which consists of four successive stages: reflective-diagnostic, design, experimental-constructive and final. The purpose of the reflexive-diagnostic phase is to form students' reflexive attitude to the personal and behavioral characteristics of their own pedagogical communication. At the design stage, students develop individual programs for improving communication, developing the qualities necessary for successful pedagogical interaction. At the experimental-constructive stage, conditions are created for future teachers to test new methods, techniques and models of pedagogical communication in the process of socio-psychological training, modeling pedagogical situations, participating in role-playing games and group discussions. At the final stage, the results are summarized and the achievement of the goals set by students is analyzed. The results of an experimental study showed that the proposed program of psychological and pedagogical support not only ensures the formation of communication skills, methods and techniques for future teachers, but also contributes to their holistic personal development, correction of motives, professional value orientations, personality constructs and self-consciousness structures. This, in turn, contributes to the harmonization of individual styles of pedagogical communication of students.

Keywords: *individual style of pedagogical communication, motive of domination, motive of achievement, motive of affiliation, professional-value orientation, personal construct, socio-psychological training.*

Проблема організації продуктивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями належить до числа найбільш актуальних у педагогіці і педагогічній психології. Від того, як відбувається педагогічне спілкування, значною мірою залежить ефективність діяльності вчителя, результативність навчання і виховання школярів.

У зв'язку з фундаментальним значенням педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі постає питання про цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів до професійного спілкування, формування у них готовності налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки з учнями.

Ідея про необхідність спеціальної психологічної підготовки учителів до педагогічного спілкування висловлювалась і теоретично обґрунтовувалась багатьма відомими психологами та педагогами (Г.О. Балл, В.А.Кан-Калик, О.В.Киричук, Г.О.Ковальов, Н.В.Кузьміна, О.О. Леонтєв, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Т.С.Яценко та ін.). Проблема формування готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування розглядалася у низці психолого-педагогічних досліджень (М.О. Березовін, О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, А.Г. Ісмагілова, А.О. Коротаєв, О.О. Леонтєв, В.С. Мухіна, Н.Ф. Маслова, С.А. Рябченко, Є.Б. Соковикова, Т.С. Тамбовцева, І.С. Тодорова, С.А. Шеїн та ін.). У педагогіці та психології обґрунтовано декілька підходів і програм підготовки вчителів до педагогічного спілкування, що відрізняються як за концептуально-теоретичними основами, так і за організаційно-методичними аспектами реалізації. Варто зазначити, що на початковому етапі досліджень основна увага науковців зосереджувалася на операційно-технічному аспекті готовності вчителів до педагогічного спілкування, оволодінні процедурами і технологією педагогічної комунікації (уміння органічно і послідовно діяти в публічній обстановці; формування м'язової свободи; розвиток навичок довільної уваги, спостережливості та зосередженості; розвиток найпростіших навичок спілкування; управління ініціативою у спілкуванні; техніка інтонування; визначення і уточнення системи спілкування; розвиток міміки, пантоміміки, педагогічно доцільних переживань; розвиток семантичних рухів; виділення стабільності процесу спілкування; реалізація вербального і невербального спілкування) [8]. Згодом стало зрозуміло, що оволодіння одною лише педагогічною технікою і комунікативними вміннями недостатньо для організації продуктивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями. Педагогічне спілкування – це передусім прояв особистості педагога, його темпераменту, потреб, характеру, загальної спрямованості, ціннісних орієнтацій, Я-концепції. Зосередження уваги на зовнішній, операційно-технічній стороні спілкування при недооцінці його внутрішнього, особистісного аспекту нерідко призводить до хибних уявлень про шляхи і можливості підготовки вчителів до педагогічного спілкування. Такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує особистісної детермінації спілкування, його залежності від особистісних диспозицій педагога. Ю.Ємельянов справедливо зазначає, що навчання студентів одних лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії може сформувати маніпуляторський тип спілкування, не здатний компенсувати брак відвертості та довір'я до людей [7]. Зосередження уваги на вдосконаленні одного лише поведінкового аспекту педагогічного спілкування без корекції особистісної сфери може призвести до перетворення вчителів з авторитарною спрямованістю на маніпуляторів, коли вони, зберігаючи у спілкуванні власні ціннісні настанови, будуть реалізовувати їх за допомогою інших комунікативних засобів і прийомів.

Усвідомлення важливості особистісних детермінант спілкування вимагає переосмислення традиційних орієнтирів підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії, які традиційно вбачалися у формуванні комунікативної компетентності, педагогічної техніки, оснащенні засобами і прийомами педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність, зокрема, майстерність педагогічного спілкування, як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що засвоюються в процесі навчання. Натомість її слід розглядати як

результат особистісного становлення вчителя, розвитку його загального особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [9, с. 153]. Потрібне не звичне формування комунікативних умінь і навичок, а психолого-педагогічний супровід особистісного становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування. У зв'язку з цим у психології і педагогіці намітилася тенденція переходу від традиційних методів комунікативної підготовки майбутніх учителів до соціально-психологічних і навіть психотерапевтичних методик, які створюють умови для загального особистісного розвитку студентів: соціально-психологічний тренінг (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальні групи (Ю. Ємельянов), активне соціальне навчання (Г. Ковальов), активне соціально-психологічне навчання (Т. Яценко), професійний вчительський тренінг (А. Маркова), тренінг педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічний тренінг (О. Ситников), рефлексивний тренінг (В. Анікіна), тренінг розвитку професійної самосвідомості (І. Вачков) тощо.

На наш погляд, підготовка майбутніх учителів до педагогічного спілкування потребує створення комплексної програми психолого-педагогічного супроводу, що ґрунтується на засадах особистісного підходу, в контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних рівнів: зовнішнього, операційно-дійового і внутрішнього, глибинного, який містить мотиваційно-сміслові характеристики особистості (Г. Балл, О. Бодальов, К. Абульханова-Славська, Л. Петровська, С. Рубінштейн, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, С. Джуард). Відповідно, підготовка майбутніх учителів до педагогічного спілкування повинна передбачати не тільки формування у них комунікативних умінь і навичок, але й розвиток і корекцію їх мотиваційно-ціннісної сфери.

Мета нашої статті полягає в розкритті методики психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування та аналізі результатів її експериментальної апробації.

На основі особистісного підходу нами розроблена програма психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, що містить комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих на розвиток і корекцію їх мотиваційно-ціннісної сфери. В її основі лежить ідея оптимізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування через усвідомлення та корекцію його особистісних детермінант – властивих майбутнім учителям генералізованих мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних конструктів. Слід підкреслити, що особистісно орієнтований підхід не заперечує можливості і необхідності спеціальної тренінгової роботи, спрямованої на розвиток операційно-діяльнісного аспекту педагогічного спілкування. Л. Петровська справедливо наголошує на необхідності використання у процесі комунікативної підготовки всього «набору засобів, орієнтованих як на розвиток суб'єкт-суб'єктних, продуктивних, особистісних сторін спілкування, так і його суб'єкт-об'єктних, репродуктивних, операціональних складових» [10, с.31].

Експериментальна апробація розробленої програми відбувалася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Загалом у дослідженні, що тривало 2 роки, взяли участь 174 студенти (86 в експериментальній і 88 у контрольній групі). Програма психолого-педагогічного супроводу охоплювала комплекс організаційних форм, методів і прийомів соціально-психологічної підготовки студентів: практичні заняття з питань діагностики особливостей педагогічного спілкування; індивідуально-консультаційна робота; моделювання й аналіз ситуацій педагогічного спілкування; проведення структурованих і спонтанних групових дискусій, спрямованих на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій і способів педагогічного спілкування; рольові ігри з елементами психодрами; психотехнічні вправи; читання і обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем міжособистісного і педагогічного спілкування; допомога студентам у складанні та реалізації індивідуальних програм удосконалення індивідуального стилю професійного спілкування; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики.

Основною формою психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування виступав соціально-психологічний тренінг, який забезпечує найбільш сприятливі умови для розвитку і корекції мотиваційно-ціннісної сфери студентів. Реалізації завдань соціально-психологічного тренінгу сприяє особливий характер міжособистісних стосунків його учасників, що задається принципами організації групової взаємодії: активності, зворотного зв'язку, довірливого і відкритого спілкування, конфіденційності спілкування, персоніфікації висловлювань, акцентування мови почуттів, взаємодії «тут і тепер».

З організаційного погляду програма психолого-педагогічного супроводу передбачала проходження чотирьох послідовних етапів: рефлексивно-діагностичного, проєктивного, експериментально-конструктивного і підсумкового. Основне завдання рефлексивно-діагностичного етапу полягало у формуванні в студентів рефлексивного ставлення до внутрішніх, особистісних і зовнішніх, поведінкових особливостей власного професійно-педагогічного спілкування. На цьому етапі студенти збирали та

аналізували інформацію про характерні для них моделі педагогічного спілкування, типові проблеми, що виникають у взаємодії з учнями. Важливо, щоб студенти усвідомили власну роль і відповідальність у виникненні тих чи інших проблем у взаємостосунках з учнями, ідентифікували неадекватні, деструктивні стильові особливості власного спілкування та їх особистісні детермінанти.

Одним з основних механізмів розвитку і корекції особистісної та операційно-дійової підструктур стилю педагогічного спілкування виступає рефлексія, яка забезпечує «рефлексивний вихід» – усвідомлення, фіксацію та об'єктивацію майбутніми педагогами мотиваційно-ціннісних і когнітивних факторів власного спілкування, звичних способів, прийомів і моделей педагогічної взаємодії. У найбільш загальному вигляді рефлексія визначається як «фундаментальна здатність свідомої істоти стати в практичне відношення до власної свідомості» [13, с. 118]. Рефлексія при цьому «мов би призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину мисленно за його межі... Свідомість виступає тут як розрив, як вихід з поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього» [12, с. 351-352].

Рефлексія виступає важливим механізмом розвитку і корекції структур свідомості та самосвідомості особистості, забезпечує перехід від безпосередніх форм поведінки, спілкування до його опосередкованої, свідомої організації та управління ним. Завдяки рефлексії студенти можуть об'єктивувати особливості власного спілкування, зайнявши активну, перетворювальну позицію стосовно властивих їм звичних способів, прийомів, шаблонів комунікативної поведінки [1].

Особливо сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів створюються в умовах соціально-психологічного тренінгу за рахунок забезпечення розгорнутої системи зворотного зв'язку, застосування методів групової дискусії та рольової гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу, створення можливостей для активного експериментування з новими способами і моделями спілкування [2].

Важливою умовою актуалізації рефлексії є проблемно-конфліктний зміст спілкування, у зв'язку з чим матеріалом для рефлексивного аналізу в групі виступали неоднозначні проблемні педагогічні ситуації. Фіксація та аналіз особистих проблем, неадекватних способів і прийомів спілкування, як правило, актуалізує захисні механізми учасників тренінгу. Уникнути цього можна за рахунок створення в групі атмосфери відвертості та довір'я, прийняття кожного учасника як особистості, демонстрування готовності допомогти в подоланні труднощів і проблем міжособистісної взаємодії, використання описових, а не оцінних форм зворотного зв'язку. Створення психологічно комфортної та безпечної атмосфери в процесі тренінгових занять має дуже важливе значення як передумова об'єктивації та рефлексивного аналізу різноманітних захисних стратегій, які використовуються студентами з неадекватними стилями педагогічного спілкування (проекція, ігнорування, відчуження, формування реакції, зміщення, компенсація та ін.). Завдання соціально-психологічного тренінгу повинно полягати не стільки у ліквідації цих захисних механізмів, скільки в тому, щоб допомогти студентам встановити свідомий контроль над їх проявами.

У процесі тренінгової роботи важливо забезпечити усвідомлення майбутніми вчителями стильових особливостей власного спілкування, їх адекватності чи неадекватності вимогам педагогічної взаємодії. З цією метою використовувалися спеціальні діагностичні методика, спрямовані на визначення властивих студентам індивідуальних особливостей і мотиваційно-ціннісних факторів педагогічного спілкування, а також рольові ігри та групові дискусії, під час яких об'єктивувалися і обговорювалися професійно-ціннісні орієнтації майбутніх учителів, особливості їх імпліцитних теорій педагогічного спілкування. Наш досвід свідчить про доцільність використання під час тренінгових занять таких психодіагностичних методик, як тест стилів реагування в конфліктних ситуаціях Томаса, методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі, тест фундаментальних міжособистісних орієнтацій В.Шутца та ін. Отримана за допомогою цих методик інформація дозволяє поглибити та розширити уявлення студентів про характерні особливості власного спілкування, усвідомити власні потреби та міжособистісні орієнтації.

Важливе значення в контексті підготовки до педагогічного спілкування має корекція властивої майбутнім учителям системи професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають зміст і спрямованість їх спілкування [6]. З цією метою проводилася спеціальна робота, спрямована на усвідомлення студентами власних професійно-ціннісних орієнтацій, обговорення їх ролі і значення в регуляції педагогічного спілкування, визначення пріоритетності різних за змістом професійних орієнтацій, обговорення негативних наслідків односторонньої орієнтації на той чи інший тип професійних цінностей і т.д.

Під час тренінгових занять приділялась значна увага також усвідомленню й корекції сформованих у студентів імпліцитних теорій педагогічного спілкування. Визначалося, зокрема, з якими типами вчителів ідентифікує себе студент, які особливості спілкування, на його думку, мають бути властиві педагогам, яких учні поважають, люблять або бояться, не поважають, не сприймають серйозно і т.д. Порівнювалися також уявлення студентів про образ ідеального вчителя, особливості його спілкування з учнями. Все це допомагало майбутнім учителям об'єктивувати, зробити предметом рефлексивного аналізу систему особистісних конструктів, що виступають когнітивною основою саморегуляції педагогічного спілкування і

визначають його стильові особливості. Після того, як студенти усвідомили продуктивні і непродуктивні особливості власного стилю педагогічного спілкування та їх особистісні чинники, їм пропонувалося розробити індивідуальні програми вдосконалення власного спілкування, розвитку в себе якостей, необхідних для успішної педагогічної взаємодії.

Розробка студентами індивідуальних планів корекції особливостей власного спілкування становить основний зміст проєктивного етапу психолого-педагогічного супроводу їх становлення як суб'єктів педагогічного спілкування. Оскільки корекція непродуктивних стилів педагогічного спілкування передбачає здійснення індивідуального підходу, значна увага на цьому та інших етапах надавалася принципу самовизначення, що передбачав постановку кожним учасником групи індивідуальної мети і прийняття відповідальності за її досягнення в процесі тренінгу. Індивідуальні програми розроблялися на основі самодіагностики, що здійснювалася за двома напрямками: безпосередня рефлексія студентами особливостей власного міжособистісного та професійного спілкування і рефлексія через звернення до інших учасників групи. Досвід взаємодії в тренінговій групі дозволяє усвідомити напрям і основні шляхи корекції неадекватних особливостей індивідуального стилю педагогічного спілкування, способи подолання труднощів, які виникають в професійно-педагогічній взаємодії. Принцип самовизначення передбачає свободу думок і дій, забезпечення студентам можливостей для експериментування з новими ролями, способами і моделями спілкування.

На експериментально-конструктивному етапі створювалися умови для апробації учасниками тренінгу нових способів, прийомів і моделей педагогічного спілкування шляхом моделювання педагогічних ситуацій, участі в рольових іграх і групових дискусіях. На цьому етапі необхідно забезпечити кожному студентові можливість випробувати різноманітні моделі педагогічного спілкування, розширити, збагатити індивідуальний репертуар його способів і прийомів, скорегувати професійно-ціннісні орієнтації, мотиви, комунікативні установки та імпліцитні теорії професійного спілкування. Активне експериментування з різними способами і прийомами спілкування дозволяє майбутнім учителям збагатити свій досвід комунікативної поведінки, уточнити уявлення про власні комунікативні можливості, професійну Я-концепцію, змінити власні очікування щодо успішності та доцільності різних моделей професійного спілкування.

Реалізація завдань цього етапу соціально-психологічного тренінгу забезпечувалася за допомогою спеціальних корекційно-розвивальних методів, процедур і технік. Основними з них були рольова гра, групова дискусія, психокорекційні вправи. У процесі групової дискусії активізуються психологічні механізми і соціально-психологічні ефекти міжособистісної взаємодії, що забезпечують корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок учасників тренінгу. Ми використовували цей метод з метою корекції неадекватних, односторонніх професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, які визначають спрямованість і особливості їх спілкування.

Проведення групових дискусій давало змогу ефективно розв'язувати наступні завдання: формувати у майбутніх учителів уміння аналізувати на основі психологічних знань педагогічні ситуації; уточнювати та корегувати їх професійно-ціннісні орієнтації, імпліцитні теорії педагогічного спілкування; розширювати поле усвідомлення можливих способів спілкування в різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії; демонструвати варіативність рішень, характерну для більшості педагогічних ситуацій; розвивати вербальні та невербальні комунікативні уміння; формувати уміння слухати, аргументувати, активно відстоювати власні позиції, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії.

Важливе значення в процесі соціально-психологічного тренінгу надавалося рольовим іграм, під час яких студенти моделювали різноманітні ситуації міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Предметом наступного обговорення виступали не ситуації самі по собі, а взаємодія учасників: їх моделі спілкування, ефективність способів вирішення проблемних ситуацій і конфліктів, їх позиції, соціальні та міжособистісні ролі тощо. Ситуації, що пропонувалися для моделювання, як правило, мали проблемний характер, вимагали від студентів рефлексивного аналізу та самовизначення.

Характерна особливість ігрових методів полягає в імprovізаційному розігруванні учасниками проблемної ситуації, в ході якої вони виконують ролі різних персонажів. Крім поведінкової об'єктивації недоліків, проблем міжособистісної та педагогічної взаємодії цей метод дозволяє членам групи практично випробувати і закріпити нові, більш ефективні способи та моделі спілкування, отримати новий досвід емоційних переживань.

Групове обговорення поведінки учасників рольової гри дозволяє їм об'єктивувати ситуацію взаємодії та особливості свого спілкування, зробити їх об'єктом рефлексії. При цьому відбувається усвідомлення власних способів спілкування та їх внутрішніх детермінант, більш глибоке розуміння мотивів партнера і його ставлення до ситуації та самого себе і т. д. Характерною особливістю рефлексивного аналізу є його спрямованість передусім на особливості власного спілкування в різноманітних ситуаціях міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Техніка рефлексивного аналізу ґрунтується на прийомах

«рефлексивного виходу», тобто такого повороту свідомості, в результаті якого суб'єкт починає бачити себе і особливості свого спілкування мов би зі сторони, з позиції спостерігача.

Формуванню рефлексивного ставлення студентів до власного спілкування сприяло використання в рольових іграх спеціальних психодраматичних технік: «зміна ролей», «двійник», «дзеркало», «дублювання», «презентація самого себе», «презентація іншого», «дистанціювання», «децентрація» та ін.

Методична організація експериментально-конструктивного етапу тренінгової роботи передбачала не тільки формування окремих комунікативних умінь, а забезпечення цілісної особистісної інтеграції майбутніх учителів на більш високому рівні функціонування, розвиток та корекцію їх мотивів і професійно-ціннісних орієнтацій. Цьому сприяла організація взаємодії студентів на заняттях з використанням психотехнічних вправ, рольових ігор, групових дискусій, а також створення емоційно комфортної психологічної атмосфери в групі.

На заключному етапі підводилися підсумки та перевірялося досягнення поставлених цілей. Слід зазначити, що формування індивідуального стилю педагогічного спілкування не обмежується періодом професійної підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти. Процес трансформації, розвитку і корекції стильових особливостей спілкування продовжується й після закінчення навчання та триває протягом наступної професійної діяльності вчителя. Тому значна увага в процесі соціально-психологічного тренінгу приділялася озброєнню студентів практичними уміньми і навичками самодіагностики, рефлексивного аналізу та вдосконалення стильових особливостей власного спілкування, розвитку в них установки на оптимізацію комунікативного аспекту своєї діяльності.

Для перевірки ефективності розробленої програми психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування на початку і після формуального експерименту було проведено контрольні діагностичні зрізи, які дозволили простежити динаміку індивідуально-особистісних детермінант педагогічного спілкування студентів.

На діаграмі (рис. 1) представлені дані щодо динаміки професійно-ціннісних орієнтацій студентів.

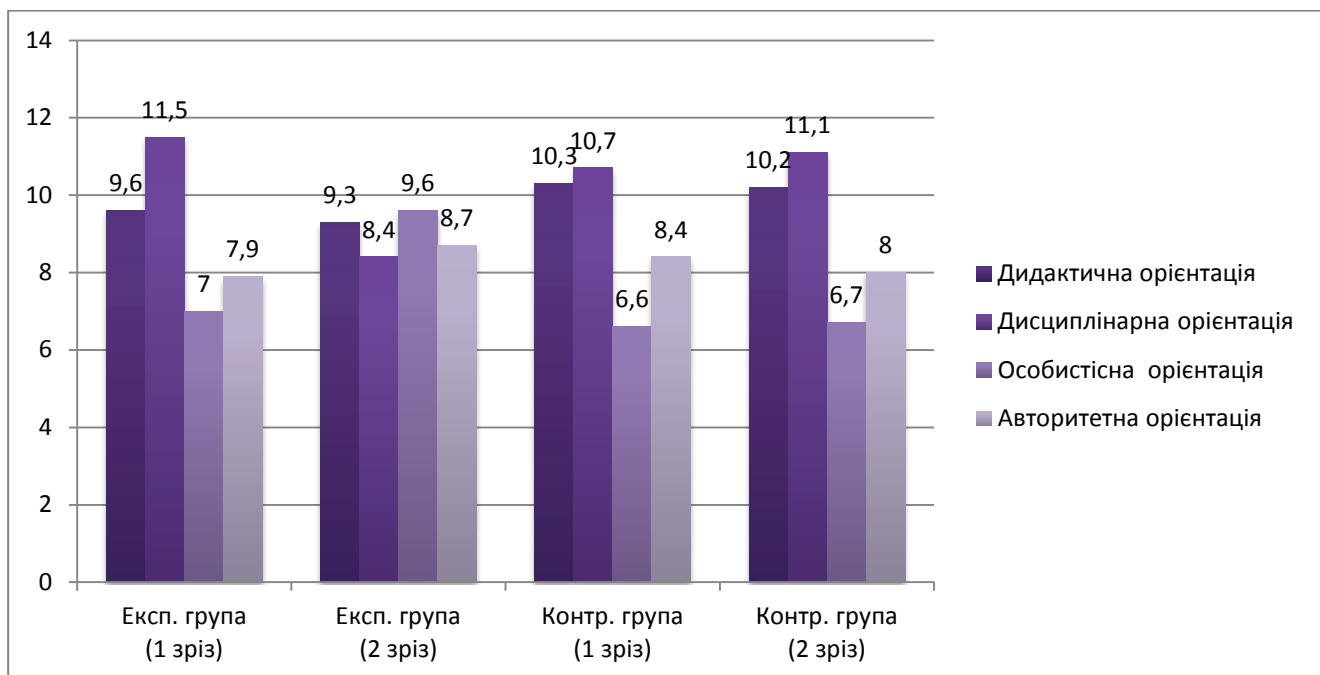


Рис. 1. Динаміка професійно-ціннісних орієнтацій студентів експериментальної та контрольної груп.

В експериментальній групі, на відміну від контрольної, відбулося суттєве переструктурування професійно-ціннісних орієнтацій студентів: зменшилась дисциплінарна орієнтація і зросла орієнтація на особистісний розвиток учнів, створення сприятливого психологічного мікроклімату в класному колективі, налагодження доброзичливих, відкритих, персоналізованих стосунків з учнями. Тобто, відбулася переорієнтація студентів з авторитарно-дидактичної на особистісно-розвивальну модель педагогічного спілкування. Центр професійних інтересів перемістився з навчального предмета на особистісний розвиток учнів. Дещо зросла також орієнтація майбутніх учителів на формування педагогічного авторитету та особистісне самоствердження. Практично не змінився рівень значущості дидактичної орієнтації, яка залишатися досить вагомою, однак не домінуючою. Загалом, система професійно-ціннісних орієнтацій студентів експериментальної групи стала більш збалансованою.

У студентів контрольної групи з часу проведення першого контрольного зрізу не відбулося скільки-небудь значних змін в ієрархії професійно-ціннісних орієнтацій. Дещо посилилася дисциплінарна орієнтація, яка продовжує залишатися провідною. До числа пріоритетних входить також орієнтація на навчальний предмет, реалізацію дидактичних завдань педагогічної діяльності. Порівняно менше значення надається особистісному розвитку учнів.

Впровадження розробленої програми психолого-педагогічного супроводу сприяло зміні не тільки усвідомлених студентами професійно-ціннісних орієнтацій, але й трансформації генералізованих мотивів афіляції, досягнення та домінування, які відіграють важливу роль у регуляції педагогічного спілкування [4]. Зазначені мотиви діагностувалися за допомогою тест-опитувальників А.Меграбіана (в адаптації М. Магомед-Емінова [11]) та опитувальника потреби в досягненні Ю. Орлова [14]. В таблиці 2 представлено дані щодо динаміки генералізованих мотивів досягнення, афіляції та домінування у студентів експериментальної і контрольної груп.

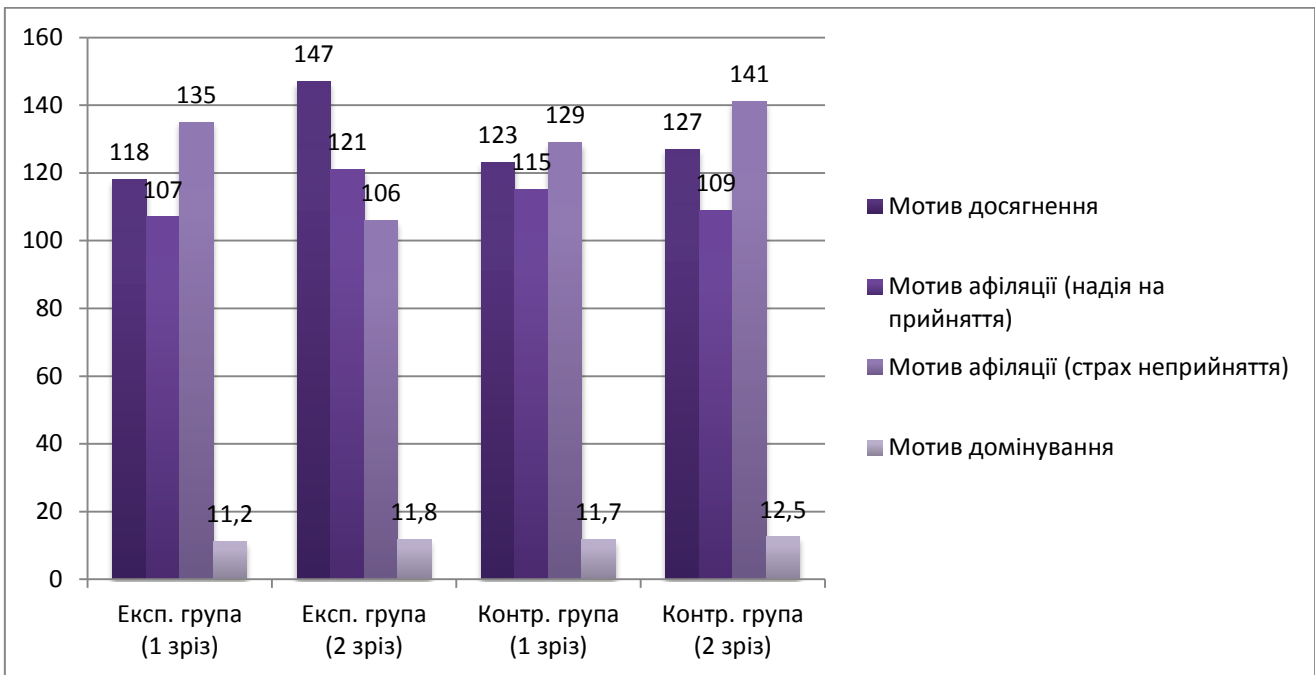


Рис. 2. Динаміка генералізованих мотивів досягнення, афіляції та домінування у студентів експериментальної і контрольної груп.

Як бачимо, у студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, суттєво зросла мотивація досягнення (рівень статистичної значимості $p < 0,05$ за критерієм Стьюдента). Отриманий під час тренінгових занять позитивний досвід вирішення проблемних ситуацій, подолання комунікативних труднощів зумовив підвищення їх самооцінки, відчуття самоефективності. Посиленню мотивації досягнення сприяла загальна атмосфера творчого пошуку та прагнення до самовдосконалення, яка панувала на заняттях. Значні зміни відбулися також у структурі афілятивної мотивації студентів експериментальної групи. Якщо на початку у них домінувала мотиваційна тенденція страху неприйняття, то на заключному етапі тренінгу провідною стала тенденція надії на міжособистісне прийняття партнерами по спілкуванню (різниця досягає статистичного рівня значимості $p < 0,05$). Студенти, які спочатку відчували психологічний дискомфорт, тривогу, ніяковіли у ситуаціях міжособистісної взаємодії, стали більш спонтанними у спілкуванні, впевненими в собі, повірили у свою цінність, значущість для інших людей. Отримана ними групова підтримка, яка виражалася в готовності зрозуміти, прийняти, підтримати, надати позитивну оцінку, стала основою підвищення їх самооцінки, віри у власні сили та здатність викликати симпатію в оточуючих. Завдяки отриманому в групі позитивному емоційному досвіду спілкування відбулося посилення мотиву афіляції, прагнення до встановлення відкритих, близьких, партнерських стосунків. Студенти перестали відчувати страх та очікувати негативних наслідків від взаємодії з учнями, у зв'язку з чим зникла необхідність у захисних стратегіях спілкування: уникненні міжособистісних контактів, закритості або ж наступальному, упереджено-агресивному стилі спілкування.

У студентів контрольної групи теж сталися певні зрушення в структурі афілятивної мотивації, однак вони мають порівняно незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості. Середні показники мотиву домінування підвищилися як в експериментальній, так і в контрольній групі. Однак, індивідуальний аналіз свідчить про дещо відмінні причини і спрямованість такої динаміки в студентів обох

груп. Деяке зростання середнього значення мотиву домінування в експериментальній групі пояснюється його підвищенням головним чином у студентів з пасивними стилями педагогічного спілкування. Завдяки засвоєнню у процесі рольових ігор способів і прийомів впевненого спілкування, набуттю позитивного досвіду лідерської поведінки, студенти, які раніше схильні були займати у спілкуванні залежну, пасивну позицію, відчули більшу впевненість у собі, повірили у свою здатність ефективно впливати на поведінку учнів, продуктивно вирішувати конфліктні ситуації. Завдяки цьому їх спілкування стало більш спонтанним, активним і впевненим.

Аналіз динаміки мотиву домінування у студентів контрольної групи свідчить про його підвищення головним чином у тих з них, кому і до цього був властивий домінуючий стиль спілкування. Водночас у студентів з пасивними, залежними стилями спілкування вираженість цього мотиву практично не змінилася. Їм властивий так званий страх перед владою, застосуванням активних способів впливу на поведінку учнів. Вони сумніваються у своїй здатності впливати на поведінку школярів, бояться, що ті не будуть зважати на їхні вимоги, поради і зауваження. Отже, результати дослідження свідчать, що у студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, відбулися зміни не лише у структурі професійно-ціннісних орієнтацій, але й у вираженості мотивів досягнення, афіліації та домінування.

Внаслідок проведеної психокорекційної роботи вдалося також скорегувати характерні для багатьох студентів неадекватні імпліцитні теорії педагогічного спілкування, підвищити адекватність та прогностичність особистісних конструктів, які виступають когнітивною основою регуляції міжособистісних стосунків [5]. Завдяки об'єктивації та переосмисленню власних очікувань стосовно ефективності різних способів педагогічного спілкування, розширенню репертуару комунікативних технік і прийомів, студентам вдалось сформувати більш адекватну і прогностичну систему особистісних конструктів. Під час занять в експериментальній групі вони отримали новий досвід міжособистісної взаємодії, апробували нові способи і стратегії педагогічного спілкування, розширили та поглибили на основі зворотного зв'язку уявлення про себе, особливості власного спілкування, їх сприймання оточуючими. Це дало змогу уточнити свої комунікативні можливості, скорегувати Я-образ, сформувати більш реалістичну та позитивну Я-концепцію.

Проілюструємо зазначені зміни на прикладі трансформації структури особистісних конструктів студента, якому на початку тренінгових занять був властивий зверхній стиль спілкування. Діагностика здійснювалася за допомогою техніки репертуарних решіток Дж. Келлі [15]. На рис. 3 представлено семантичний простір конструктів та елементів студента на початку формувального експерименту.

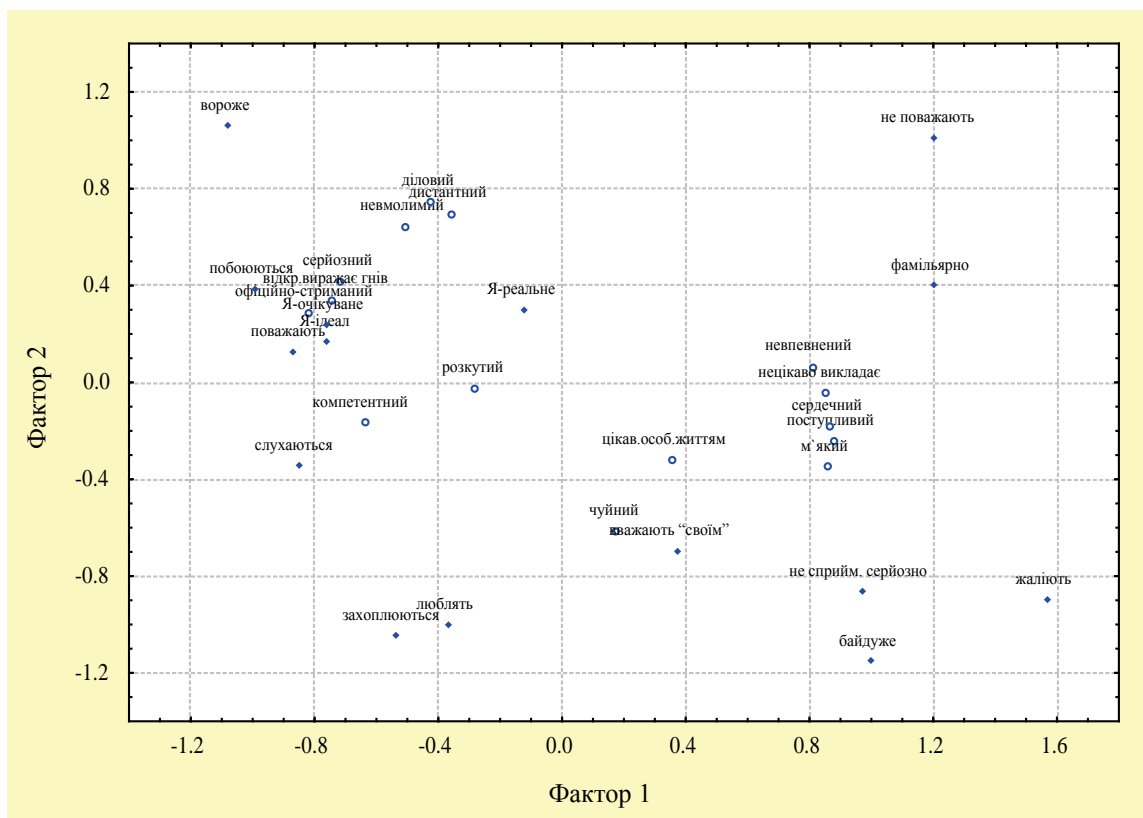


Рис. 3. Семантичний простір конструктів та елементів студента зі зверхнім стилем педагогічного спілкування (початок занять).

Як бачимо, структурні елементи Я-концепції студента локалізовані в квадранті, утвореному векторами домінантності та ворожості. Значний розрив між Я-реальним та Я-ідеалом свідчить про невдоволеність своїм спілкуванням та собою загалом. З того, що основна розбіжність між Я-реальним та Я-ідеалом пролягає по фактору домінантності, можна зробити висновок, що студент вважає себе не настільки твердим і вимогливим, як би йому хотілося. Я-ідеал у його свідомості представлений такими конструктами як «серйозний», «офіційно-стриманий», «відкрито виражає гнів». Саме таких учителів, на його думку, учні поважають. Характерно, що елемент «учитель, якого учні поважають» локалізується в тому ж квадранті семантичного простору, що й елемент «учитель, якого учні поважають». Тобто, у свідомості студента ці елементи репрезентують один і той же стиль педагогічного спілкування, який, на його думку, викликає в учнів страх і повагу до вчителя. Якщо ж учитель проявлятиме м'якість, чуйність, поступливість, розмовлятиме з учнями на особисті теми, то вони почнуть ставитися до нього як до рівного собі, не сприйматимуть його серйозно. Такою була імпліцитна теорія педагогічного спілкування студента, що визначала його суб'єктивні очікування щодо міжособистісної взаємодії з учнями.

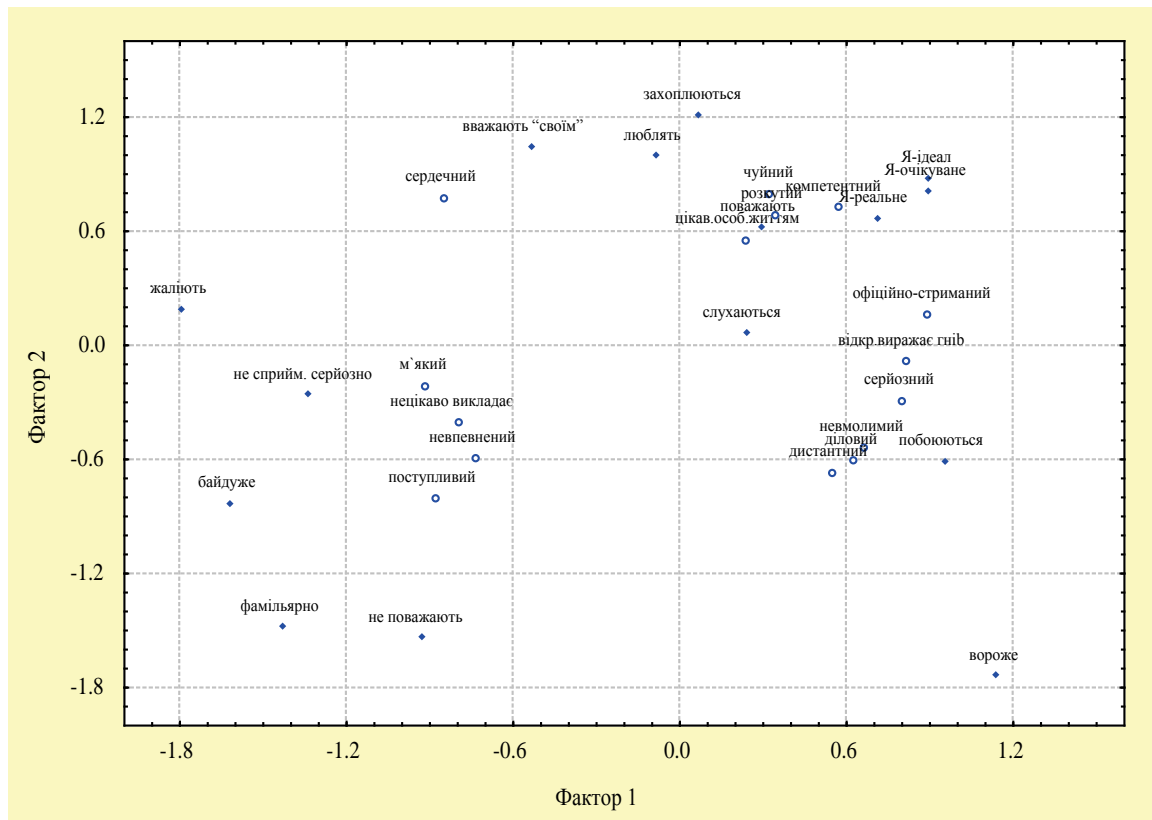


Рис. 4. Семантичний простір конструктів та елементів студента після формувального експерименту.

Після формувального експерименту система поглядів і очікувань студента зазнала певних змін. Завдяки отриманому під час соціально-психологічного тренінгу досвіду міжособистісної взаємодії, рефлексивному аналізу способів і прийомів власного спілкування, апробації нових моделей інтерперсональної поведінки відбулося переструктурування ієрархічної системи його конструктів, що виступають когнітивною основою професійно-педагогічного спілкування. Більш реалістичними і адекватними стали очікування щодо наслідків використання вчителем різних способів і тактик взаємодії з учнями. Так, якщо спочатку студент вважав, що формально-ділова, закрита, домінантна манера спілкування викликає в учнів повагу до вчителя, то пізніше його очікування щодо міжособистісних і педагогічних ефектів такого спілкування змінилися. Учитель, якого учні поважають, тепер асоціюється у свідомості студента з більш доброзичливим і відкритим, діалогічним стилем педагогічного спілкування. Позитивні зрушення відбулися також у структурі самосвідомості студента. Якщо спочатку він був незадоволений собою та власним стилем спілкування, то згодом його ставлення до себе поліпшилось, про що свідчить зближення Я-реального, Я-майбутнього та Я-ідеалу.

Аналогічні зміни, що проявляються в гармонізації самосвідомості та зростанні адекватності комунікативних очікувань, відбулися і в інших студентів з екстремальними, непродуктивними стилями педагогічного спілкування, односторонньо зорієнтованими на формально-ділові, дистантні стосунки з учнями або ж навпаки – цілком неформальні, фамільярні; директивні, авторитарні, силові або занадто м'які,

поступливі, пасивні. Загалом, професійна позиція та комунікативні установки студентів експериментальної групи стали менш категоричними і більш збалансованими. Вдалось подолати властиві багатьом студентам диспропорції в професійно-ціннісних орієнтаціях і забезпечити формування гнучкого стилю педагогічного спілкування, в якому у збалансованому вигляді проявляються такі міжособистісні орієнтації, як «домінантність, контроль – м'якість, толерантність», «симпатія, дружелюбність – критичність», «відкритість, неформальність – закритість, дистантність».

Зміни в ієрархічній структурі та вираженості внутрішніх, особистісних диспозицій майбутніх учителів зумовили переструктурування його зовнішніх, операційно-поведінкових параметрів, що проявилось в динаміці індивідуальних стилів педагогічного спілкування. Враховуючи три основні виміри міжособистісного спілкування (відкритість – закритість, доміантність – пасивність, дружелюбність – недружелюбність), ми виокремили й описали вісім якісно своєрідних стилів педагогічного спілкування: авторитетний (відкритий, доміантний, дружелюбний); діловий (закритий, доміантний, дружелюбний); зверхній (закритий, доміантний, недружелюбний); конформний (відкритий, пасивний, дружелюбний); байдужий (відкритий, пасивний, недружелюбний); відчужений (закритий, пасивний, недружелюбний); формально-толерантний (закритий, пасивний, дружелюбний); агресивний (відкритий, доміантний, недружелюбний) [3].

На діаграмі (рис. 5) представлено дані щодо динаміки стилів педагогічного спілкування студентів експериментальної та контрольної груп.

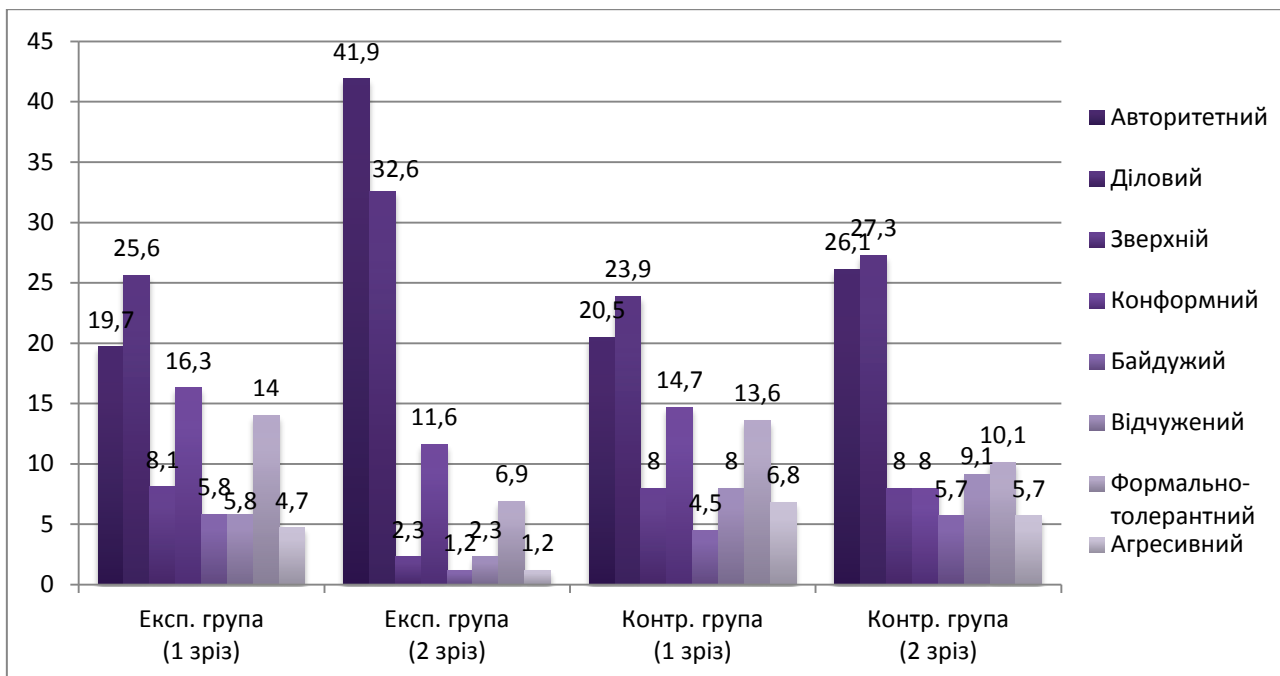


Рис. 5. Динаміка стилів педагогічного спілкування студентів експериментальної та контрольної груп.

Якщо на початку формування експерименту значній кількості студентів були властиві непродуктивні стилі педагогічного спілкування, що характеризуються екстремальними проявами таких параметрів міжособистісної взаємодії, як «домінантність, директивність – залежність, пасивність», «симпатія, прийняття – антипатія, критичність», «формальність, дистантність, закритість – особистісність, автентичність, відкритість», то на завершальному етапі 41,9% студентів експериментальної групи переорієнтувалися на авторитетний стиль педагогічного спілкування, який відрізняється ситуаційною гнучкістю та адекватним ситуації проявом зазначених параметрів. В експериментальній групі залишилося лише декілька студентів з такими стилями спілкування, як зверхній, відчужений, байдужий та агресивний. Зменшилась також кількість студентів з конформним і формально-толерантним стилями спілкування, які характеризуються дефіцитом активності і керівництва. Те, що певна кількість студентів експериментальної групи продовжує дотримуватися цих стилів, можна пояснити проблемами особистісного розвитку, які важко піддаються корекції (негативна Я-концепція, занижена самооцінка, акцентуації характеру тощо). В експериментальній групі дещо зросла кількість студентів з діловим стилем спілкування, який залишається досить поширеним серед майбутніх учителів (32,6%). Такий стиль дозволяє налагодити продуктивну взаємодію з учнями і досягти певних успіхів у навчанні, однак особистісна закритість та офіційно-ділова

позиція заважають формуванню близьких, відвертих, довірливих стосунків з учнями, що знижує виховний потенціал педагога.

У контрольній групі за час проведення формувального експерименту також відбулися певні позитивні зрушення в розподілі стилів педагогічного спілкування, однак вони не досягають рівня статистичної значущості. Найбільш поширеним залишився діловий, дидактично орієнтований стиль взаємодії з учнями. Дещо зменшилася кількість студентів з конформним і формально-толерантним стилями спілкування. Відсоток студентів з іншими стилями спілкування практично не змінився.

Таким чином, розроблена програма психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування зумовлює переструктурування та корекцію їх особистісних диспозицій (генералізованих мотивів домінування, афіліації та досягнення, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів, самосвідомості), що забезпечує гармонізацію індивідуально-стильових особливостей педагогічного спілкування. Використання запропонованих форм, методів і прийомів психокорекційної роботи сприяє розширенню поля усвідомлення студентами своєї особистості, актуалізує рефлексивний аналіз власних мотивів, ціннісних орієнтацій, способів і стратегій спілкування, що зумовлює дезінтеграцію цілісної особистісної структури, яка підтримувалася механізмами психологічного захисту, і подальшу інтеграцію особистості на більш високому рівні функціонування. Завдяки цьому забезпечується не тільки формування окремих комунікативних умінь, способів і прийомів спілкування, а цілісний розвиток особистості майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, корекція їх мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів і структур самосвідомості, що знаходить інтегрований вияв у гармонізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

Формувальний експеримент підтвердив ефективність розробленої програми психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого підходу. Корекція мотиваційно-ціннісних диспозицій студентів зумовлює відповідну трансформацію стильових особливостей їх спілкування та дозволяє підвищити ефективність традиційних поведінково орієнтованих стратегій комунікативної підготовки до педагогічного спілкування. З'ясовано, що об'єктом формування і психокорекційної роботи має бути не тільки операційно-дійовий, технологічний аспект готовності до педагогічного спілкування, але й зміст і структура мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів.

Література

1. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
2. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
3. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – вип. 26. – С. 23-33.
4. Галузяк В. М. Мотиви досягнення, афіліації та домінування як особистісні детермінанти педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 33. – Вінниця, 2010. – С. 392-399.
5. Галузяк В. М. Система особистісних конструктів як чинник готовності майбутніх учителів до продуктивного спілкування з учнями / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 41. – Вінниця, 2014. – С. 340-348.
6. Галузяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 29. – Вінниця, 2009. – С. 86-92.
7. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 108с.
8. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.
9. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
10. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 223 с.
11. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 159 с.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
13. Слободчиков В.И. Индивидуальное сознание и рефлексия / В.И. Слободчиков // Рефлексия в науке и обучении: тезисы докладов и сообщений. – Новосибирск : НГУ, 1984. – С. 118–121.

14. Текст методики «Потребность в доминировании» (по Ю.М. Орлову) // Морозюк С. Н. Психология личности. Психология характера : учеб. пособие для академического бакалавриата / С. Н. Морозюк. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – С. 212-213.
15. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф.Франселла, Д.Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

References

1. Haluziak V. M. Aktyvizatsiia refleksyvnnykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 59-65.
2. Haluziak V. M. Hrupovyi treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 35. – Vinnytsia, 2011. – S. 203-210.
3. Haluziak V. M. Klyasyfikatsiia styliv pedahohichnogo spilkuвання / V. M. Haluziak // Problemy osvity: Nauk.-metod. zb. / Kol. avt. – K.: Nauk.-metod. tsentr vyshchoi osvity, 2001. – vyp. 26. – S. 23-33.
4. Haluziak V. M. Motyvy dosiahnennia, afiliatsii ta dominuvannia yak osobystisni determinanty pedahohichnogo spilkuвання / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 33. – Vinnytsia, 2010. – S. 392-399.
5. Haluziak V. M. Systema osobystisnykh konstruktiv yak chynnyk hotovnosti maibutnykh uchyteliv do produktyvnoho spilkuвання z uchniamy / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 41. – Vinnytsia, 2014. – S. 340-348.
6. Haluziak V. M. Tsinnisni orientatsii v strukturi osobystisnykh chynnykiv pedahohichnogo spilkuвання / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 29. – Vinnytsia, 2009. – S. 86-92.
7. Emel'yanov YU.N. Obuchenie paritetnomu dialogu / YU.N. Emel'yanov. – L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1991. – 108s.
8. Kan-Kalik V.A. Pedagogicheskoe obschenie kak predmet teoreticheskogo i prikladnogo issledovaniya / V.A. Kan-Kalik, G.A. Kovalev // Voprosy psihologii. – 1985. – №4. – S. 9-17.
9. Orlov A.B. Psihologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proekcii, praktiki / A.B. Orlov. – M.: Akademiya, 2002. – 272 s.
10. Petrovskaya L.A. Teoreticheskie i metodicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga / L.A. Petrovskaya. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. – 223 s.
11. Praktikum po psihodiagnostike. Psihodiagnostika motivacii i samoreguliacii. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1990. – 159 s.
12. Rubinshtejn S. L. Problemy obshej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – M.: Pedagogika, 1973. – 423 s.
13. Slobodchikov V.I. Individual'noe soznanie i refleksiya / V.I. Slobodchikov // Refleksiya v nauke i obuchenii: tezisy dokladov i soobshchenij. – Novosibirsk : NGU, 1984. – S. 118–121.
14. Текст методики «Потребность в доминировании» (по Ю.М. Орлову) // Морозюк С. Н. Психология личности. Психология характера : учеб. пособие для академи-ческого бакалавриата / С. Н. Морозюк. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – С. 212-213.
15. Fransella F. Novyj metod issledovaniya lichnosti / F.Fransella, D.Bannister. – M.: Progress, 1987. – 236 s.

УДК 159.92

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-154-159

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

О. М. Паламарчук

orcid.org/0000-0002-6783-8380

І. І. Луштей

Е. О. Гештень

У статті висвітлено сучасні аспекти професійної стресостійкості вчителів початкових класів в умовах Нової української школи. Здійснено психологічний аналіз проблематики системних змін, передбачених реформою загальної середньої освіти, яка виявляється в інтенсифікації участі учительських спільнот в усіх сферах суспільного життя країни та орієнтована на реалізацію універсальних загальнолюдських цінностей. Встановлено, що на сучасному етапі розвитку Нової української школи, зростає значущість компетентного, готового до прийняття нововведень, мотивованого, відповідального за кожну педагогічну дію і вчинок сучасного вчителя, що, у свою чергу, передбачає підвищення його професійного рівня. Доведено, що модернізація системи загальної середньої освіти в Україні висуває високі вимоги до якості підготовки вчителів, їхньої професійної стресостійкості, компетентності й

конкурентоздатності. Встановлено, що у рамках вивчення професійної стресостійкості вчителів початкових класів в умовах Нової української школи доцільним є з'ясування природи професійного стресу та чинників, що впливають на стійкість фахівця до стресу. Доведено, що стресостійкість учителів початкових класів може бути схарактеризована через поведінкові особистісні якості й здібності організму особистості до вибору ефективної стратегії адаптації в професійних ситуаціях і конфліктах внутрішнього або зовнішнього походження, що забезпечує можливість протидіяти факторам, які є джерелами професійного стресу.

Ключові слова: професійна стресостійкість, діяльність вчителів початкових класів, Нова українська школа, стрес-фактори, професійне середовище.

FEATURES OF PROFESSIONAL STRESSURE OF PRIMARY CLASS TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

O. Palamarczuk, I. Lushtej, E. Geshten

The article deals with the modern aspects of the professional stress resistance of primary school teachers in the New Ukrainian School. The psychological analysis of the problems of systemic changes, envisaged by the reform of the general secondary education, is manifested in the intensification of the participation of teachers' communities in all spheres of public life of the country and is oriented towards the realization of universal universal human values. It has been proved that the modernization of the general secondary education system in Ukraine places high demands on the quality of teacher training, their professional resilience, competence and competitiveness.

Keywords: occupational stress, activity of primary school teachers, New Ukrainian school, stressors, professional environment.

The modern modernization of the general secondary education system places new demands on the quality of teachers' professional activity, their competence and competitiveness. Teachers' professional activity in the context of the New Ukrainian School, along with the necessary level of professional knowledge, professionally significant qualities of a teacher's personality and his professional suitability, involves building a new level of his relationship with teachers, students and their parents. This is especially true for primary school teachers, since primary school reform involves the teacher's role as a coach, facilitator, moderator rather than a mentor and source of knowledge in the individual educational trajectory of the child. Innovative changes in the general secondary education system increase the requirements for professional conformity and emotional stability of elementary school teachers, imply its readiness and ability to exhibit behavioral strategies of stress in situations related to the problems of implementing a new approach to the organization of students' learning activities. The professional activity of a modern elementary school teacher places high demands on his professional stress resistance, as it is characterized by the influence of a large number of stressors, which is why it provides a high level of development of his psychological qualities that provide stress, determine effective strategies for behavior in stressful situations. Professional stress resistance of primary school teachers in the context of the New Ukrainian School requires a specific purposeful professional behavior of the individual, which is manifested in the performance of pedagogical activity in stressful situations and does not affect the level of mental health and well-being of the specialist. The solution of the problem of formation of high level of professional stress resistance of elementary school teachers in the conditions of the New Ukrainian school is of particular importance in connection with the growing stressful nature of pedagogical activity in the conditions of the New Ukrainian school, conditioned by the change of social stereotypes, social order for the upbringing of new generation education society.

An analysis of recent research and publications that began to address this problem shows that today there is a limited amount of scientific work devoted to the study of professional stress of primary school teachers in the new Ukrainian school. The structural components of the elementary school teacher's personality, which act as resources of overcoming stress and affecting the resilience of the specialist in stressful situations caused by innovations in the New Ukrainian School have not been studied. Foreign scientists such as L. Abolin, E. Ilyin, A. Markov, S. Subotin, and O. Shcherbakov have a significant role in studying the phenomenon of occupational stress. Scientists have studied the factors that provoke stress. In the national psychological science, the number of works devoted to the study of this problem is limited. In particular, V. Kaloshin, V. Korolchuk, V. Krainyuk and others studied the professional stress resistance of teachers, which covered the role of adaptation in the system of counteracting stress. I. Bondarev, B. Vyatkin, E. Ilyin, A. Korotayev, A. Samsonov, V. Safonov, A. Khalik dealt with the problem of the dependence of professional activity on the conditions of its performance.

Recently, in the domestic and foreign psychological science special attention is paid to the influence of professional activity on the mental health of teachers (V. Agavelyan, A. Baranov, I. Zolotarenko, L. Mitina, A. Rean, E. Rogov, N. Samoukina, I. Surnin, T. Titarenko, and others). In domestic pedagogical psychology V. Krutetsky, Y. Kulutkin, A. Markov, L. Mitin, A. Petrovsky, I. Strakhov and A. Shcherbakov emphasize on the specifics of teacher's activity in the conditions of changing quality standards of education.

The purpose of the article is to reveal the role and importance of occupational stress in the activity of elementary school teachers in the New Ukrainian School.

Modern scholars (L. Abolin, M. Avhimenko, O. Baranov, I. Bondarenko, F. Valiyeva, O. Vasilkov, S. Velichkovskaya, N. Vodopyanova, G. Glotova, T. Zaychikova) state that teachers' professional activity is one of the most stressful in psychological terms, because it contains a large number of stressors, which in turn leads to increased requirements for such an integrated complex personality characteristics as occupational stress. Of particular importance is the acquisition of the study of the phenomenon of occupational stress of elementary school teachers, as their activity in the conditions of the New Ukrainian School is one of the most intense (in psychological terms) types of social activity. The activity of primary school teachers in the conditions of the New Ukrainian School is associated with a large number of stressors, which, in turn, places increased demands on such an integral characteristic of a specialist as stress resistance. In this connection, the question of determining the determinants of occupational stress of primary school teachers, the peculiarities of its manifestation in the activity, as well as its role in the effective activity of the specialist, are urgent. The peculiarities of the formation of professional stress resistance of elementary school teachers in the conditions of the New Ukrainian School remain poorly understood. Psychologically speaking, the problem of stress resistance is presented in the framework of theories of personality (G. Allport, G. Eysenck, K. Rogers), the theory of homeostasis (W. Cannon), the theory of stress (G. Selye), theories of temperament and properties of the nervous system (V. Nebilicin, W. Merlin). The analysis of psychological literature made it possible to distinguish two approaches to the analysis of professional stress of primary school teachers in the conditions of the New Ukrainian School:

- microanalytical – in which stress resistance is seen as a trait of the primary school teacher's personality;
- macroanalytic – which considers stress resistance as a style of action for elementary school teachers, caused by certain natural temperamental mechanisms.

The level of individual stress was studied by A. Antonovsky in his salutogenetic concept of health. From the point of view of his approach, the adequacy of stress reactions of elementary school teachers depends on stress resistance, the task of which is to facilitate the understanding of stressors that are attacked by a specialist. The repetition of such experiences over time will lead to the formation of a sense of coherence in the elementary school teacher, which can be defined as a global orientation to perceive changes in the system of general secondary education as a clear, managed and meaningful process.

It should be noted that the study of occupational stress of primary school teachers is closely linked to the study of the characteristics of occupational stress. In the history of the study of occupational stress can be distinguished three approaches to his understanding: similar to biological stress, it was considered, first, as a reaction or stimulus, and then as an interaction stimulus-reaction. Understanding occupational stress as a reaction to the threat relied on the classic concept of stress proposed by G. Selye. According to this view, the contact of a primary-grade teacher with a stressful impact in the workplace triggers a biological reaction that must protect him from the harmful effects of that impact. If, however, the primary school teacher does not cope with the harmful stimulus for a long time, he gradually goes through three phases of stress (anxiety reaction; resistance or resistance to the stimulus; exhaustion stage), thus exhausting his adaptive resources.

According to R. Yorks and J. Dodson, the phenomenon of occupational stress can be understood as – with increasing activity of the nervous system to a certain level, the efficiency of activity increases, but with further activation of the nervous system performance indicators begin to decrease [4, p.303]. Thus, it becomes clear that the performance of elementary school teachers within the framework of the New Ukrainian School directly depends on the adaptation reserves of the organism, which at the expense of adaptation weaken his psycho-emotional stress.

Important in this understanding of occupational stress and resilience is the assumption made by V. Frankenhauser and B. Gardell that different types of stressful factors of professional activity cause the same reactions, which are not influenced by either the emotions of the specialist or his thoughts. It should be noted that, according to the theory of G. Selye, it is worth emphasizing the useful influence of eustress on the effectiveness of professional activity of elementary school teachers. In the situation of stress treatment as an irritant, it should be considered to what extent the stressful factors of the professional environment affect the elementary school teacher.

Particular attention should be paid to the fact that there is a linear relationship between the stress factor and its negative impact, and every elementary school teacher has a degree of stress resistance, excess which can lead to temporary or lasting negative changes in the body. This approach in understanding occupational stress and resilience stimulates the search for primary-school teachers in the professional environment of features that determine their psychological and physiological state. Occupational stress can also be seen as a result of the interaction of elementary school teachers with the characteristics of the professional environment. Stress is a negative mental state that contains a cognitive and emotional aspect, namely: it is an internal representation of a specific problematic interaction between a primary school teacher and his / her professional environment. Thus, the stress will arise when the elementary school teacher observes that he cannot, despite his efforts, meet the

requirements put before him by professional activity in the muvs of the New Ukrainian School, and this situation causes him negative emotions. Stress in this sense is a process that engages an elementary school teacher in his or her relationships with a professional environment who evaluates those relationships in an effort to cope with stress. The experience of stress, of course, is accompanied by attempts to overcome stress, as well as changes in cognitive, behavioral and physiological functioning.

Therefore, it is possible to characterize the specifics and peculiarities of stress resistance of primary school teachers in the context of the New Ukrainian School in terms of different theories and models of stress:

- Stress resistance from the standpoint of psychodynamic approach can be associated with the hereditary conditionality of the optimal level of stress and present as emotional and cognitive opportunities of the teacher of the initial classes of traumatic events, physiological protection of the reaction of the organism, which contribute to the prevention of the development of diseases; psychological protection mechanisms that allow us to perceive stress stimuli not as threatening but as those in need of resolution, that is, the integration of psychophysiological psychological mechanisms that provide protective behavior for elementary school teachers in stressful situations caused by activity in the New Ukrainian School. [6, p. 32].

- Stress resistance of primary school teachers in terms of occupational stress theories can be characterized as behavioral personality traits and abilities of the body to choose an effective strategy of adaptation in professional situations and conflicts of internal or external origin, which provides the opportunity to counteract the sources of fact, with. 17].

Thus, at the present stage of development of psychological science it is possible to distinguish different points of view on the nature of occupational stress and stress resistance of primary school teachers. Most scholars view them from a functional standpoint as a feature that affects the performance of primary school teachers in a stressful situation caused by activity in the New Ukrainian School. However, the interpretation of occupational stress by primary school teachers points to some difficulties. The concept of stress resistance is at the heart of the professional stress of primary school teachers, which is viewed from different positions, depending on the understanding of the nature, nature and methods of analysis. Analysis of the psychological literature showed that the study of stress is carried out in three directions: traditionally-analytical (V. Nebilitsyn, V. Suvorova, B. Teplov); system-regulatory (B. Lomov, V. Shadrikov); system-structural (V. Bodrov, L. Kulikov, Lee Kang Hee, S. Subbotin, V. Genkovskaya). Most often, the term "stress resistance" refers to such individual manifestations as emotional resistance (L. Abolin, M. Dyachenko, P. Zibelman, V. Pichurin, E. Semenova), psychological resistance to stress (S. Kozlov, O. Shuvalova); mental stability (V. Genkovskaya); resistance to stress (B. Kulagin, L. Kandibovich); stress tolerance (L. Sobchik) and others.

In our opinion, the main contradiction that complicates the formulation and solution of the problem of stress and stress resistance of elementary school teachers, is a homeostatic understanding of the psyche and consciousness, as regulators of the adaptation process that occurs between man and the environment, and is not consistent with the psychology of modern man characterized by the desire for self-realization as a way of self-development and the main condition for survival.

The level of mental stability of primary school teachers is manifested in professional activity, and stress resistance is one of the factors that affect the effectiveness of activities in the New Ukrainian School. On the other hand, successful professional activity is the basis of a full-fledged experience of self-realization by primary school teachers, which influences life satisfaction as a whole and psychological stability. So, speaking of professional stress resistance directly, it can be interpreted as the ability of elementary school teachers to withstand the negative impact of stress factors of professional activity, due to the individual complex of its innate and acquired properties and processes that provide the optimal successful achievement of the goal of activity, specifics of work in the conditions of the New Ukrainian School [1, p.39-47]

A closer understanding of the professional stress of elementary school teachers in the context of the New Ukrainian School is possible because of the consideration of the stress model of "personal and environmental fit", in which professional stress arises due to the lack of personal and environmental skills. There are two types of compliance that are important in understanding the professional resilience of elementary school teachers:

- the extent to which the intentions and abilities of the teacher meet the requirements of the activity;
- the range in which the professional environment meets the needs of the teacher.

It is also important to note that the professional activity of primary school teachers is influenced by occupational stress factors (communicative, informational, emotional, physiological and hygienic), psychological stressors (macrosocial, microsocal) [2, p. 96]. That is why the description of occupational stress of primary school teachers as a system should be made from the standpoint functional (allows to find out the place of occupational stress, which it occupies among other mental phenomena), morphological (includes description of constituent constituent elements (subsystems), as well as hierarchical structure of ties between them, which can be represented in the form of correlation gaps between them), and information (allows to analyze the dynamics of the formation of

occupational stress resistance of professionals of professions of type "person-person" and its constituent subsystems) principles [2, p. 91-98].

Stress resistance of the elementary school teacher as a subject of activity can be considered in two aspects:

- as a general stress resistance in the functioning of any activity;
- as a professional stress resistance in the functioning of professional activity.

Thus, the activity of the elementary school teacher in the conditions of the New Ukrainian School poses new requirements, implies the formation of certain qualities in it. The development of professional stress resistance of primary school teachers occurs both during the period of study at a higher education institution and in the process of professional activity and is based on the overall mental development of the individual. The core of the process of becoming a professional stress teacher of elementary school teachers is the development of his personality, the development of his profession and the performance of professional activity.

Professional stress resistance as a personal quality, which determines the degree of effectiveness of the teacher to overcome the initial classes of stressful situation caused by the peculiarities of activities in the New Ukrainian School, is a multicomponent phenomenon that is closely related to coping strategies and depends on a number of individual-typological features of personality control, temperament type, emotional stability, etc.). In the psychological literature, the factors that affect the resistance of elementary school teachers to stress, researchers call different features: the significance of the event for the individual (M. Levitov), subjective assessment of the individual situation (N. Naenko), human values (K. Abulkhanov-Slavskaya), personal meaning (M. Denisov).

In addition, intrinsic motivation has a significant impact on the level of occupational stress of primary school teachers. It can be considered that the system of dominant motives of activity in the MUs of the New Ukrainian School, forming a professional orientation, helps to overcome the difficulties of professional activity and increase the professional stress of the teacher.

Psychologists have shown that the settings of elementary school teachers, who can best handle stress, have the following features:

- control over the situation: they are confident that they will be able to achieve their goals by applying their knowledge in solving their tasks;
- dedication to the goal: they see the point in what they are doing and consider the results of their work to be necessary and useful;
- The joy of overcoming: They consider the difficulties and obstacles that arise in their path as a challenge to their abilities, not as obstacles, so they perceive any trials not from a negative but from a positive point of view.

Analyzing the scientific literature among the factors that contribute to the formation of occupational resistance of elementary school teachers, we can distinguish:

- positive experience of solving similar problems in the past and positive prediction of future consequences;
- positive assessment of activity by the society;
- individual psychological characteristics, which are determined by high levels of emotional stability, strong-willed self-regulation, self-confidence;
- comfort and satisfaction with professional activity;
- positive spectrum of emotional background;
- availability of functionality.

In general, scientists emphasize the high stress resistance of primary teachers with an internal locus of control. Externality, on the contrary, complicates the process of overcoming difficulties in professional activity, more often contributes to the development of diseases of a psychogenic nature and reduces the likelihood of success in the chosen profession. Self-esteem and professional resistance to the attitude of primary school teachers to themselves, completes the structure of character, ensures the integrity of the individual, performs the functions of self-regulation and development control, promotes the formation and stabilization of unity of personality. The positive attitude of primary school teachers to themselves as a subject of activity has a positive effect on occupational stress. O. Baranov and L. Mitina came to the same conclusion, believing that a specialist with adequate positive self-esteem is able to cope with professional problems and difficulties successfully, while a specialist with low professional self-esteem, when faced with professional stressors, often feels anxious and anxious inadequate behavioral styles that adversely affect the effectiveness of professional activity, both in emotional and mental states. It is emphasized that positive self-assessment of primary school teachers increases confidence, satisfaction with professional activity and its effectiveness, which promotes self-realization. Awareness of the weaknesses of the activity does not destroy the overall positive self-esteem of the specialist, and the intention to correct them contributes to the increase in the level of stress resistance of elementary school teachers. Thus, the attitude to a stressful situation is conditioned by the type of personality of the elementary school teacher, in which the leading role is played by the peculiarities of motivation, self-esteem, locus of control, cognitive factors, under the influence of which an individual-specific attitude to the activity in the conditions of the New Ukrainian school is made.

Adaptation of primary school teachers to the activities of the New Ukrainian School largely depends on his social and psychological tolerance. As a rule, it is characteristic of experienced highly qualified, confident specialists. Teachers with low levels of pedagogical skills are characterized by traits such as irritability and reactive aggressiveness, and their intolerance increases the tendency to stress. Personal mechanisms of stress resistance of master teachers have a constructive orientation, which promotes their professional growth and self-realization (a true adaptation to new conditions). And the mechanisms of resilience of "failing teachers" reflect situational attempts to overcome stress (shifting responsibility, avoiding situations of solving problems), which hinder their professional development and personal development.

Stress reactions such as frustration, anxiety, exhaustion are associated with the particularities of the activity, including activities in the New Ukrainian School, which affect the elementary school teacher, destabilizing him. That is why it is important that elementary school teachers, in a new environment, have a professional resilience that would protect them from the negative effects of these factors.

Resistance to stress is one of the most important professionally important qualities of a primary school teacher, as it affects the formation of the student's personality. It is proved that students who learn from stress-resistant teachers are more supportive, open-minded, sociable, indirectly master the curriculum, and students of stress-resistant teachers are more closed, cold, emotionally unstable, submissive, dependent, tense, which negatively affects the quality of learning.

As a result of the theoretical study of this problem, it becomes clear that the formation of occupational stress of primary school teachers in the New Ukrainian School is an important process not only for the active realization of a specialist in the professional field, but also for the personal psychological well-being of the individual. The timely development of a high level of professional resilience of elementary school teachers will successfully counteract the negative impact of stressors of professional activity and will contribute to the effective implementation of the changes envisaged by the New Ukrainian School concept.

References

1. Dubchak G. Understanding occupational stress in psychological literature: a collection of scientific papers. Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Chernivtsi, 2014. Vol. 649. P. 39-47.
2. Dubchak G. Structure of occupational stress of specialists of socio-economic professions: Current problems of psychology: Coll. of sciences. of the Institute of Psychology. GS Kostyuk of NASP of Ukraine. Kyiv, 2013. Vol. V, vol. 13. P. 91-98.
3. Kalimo R., Meiman T. Psychological and behavioral responses to stress in working conditions: Psychosocial factors at work and health. Geneva, 1989. P. 11-19.
4. Lustin S., Cheprasov V. Stress and stress tolerance in the professional activity of education workers: XVII Tsarskoe Selo readings. St. Petersburg, 2013 P. 303-306.
5. Tyshkova M. Investigation of the stability of the personality of children and adolescents in difficult situations. Psychology issues. 1987. №1. P. 28-34.
6. Freud A. Psychology "I" and defense mechanisms. Moscow: Pedagogy-Press, 1993. 140 p
7. Dohrenwend B.P. The Social Psychological Nature of Stress: A Framework for the Causal Inquiry. Journal of Abnormal Social Psychology, 1966, vol. 62, p. 302.

УДК 159.9.07

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-159-166

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСІВ

О. І. Шаманська

orcid.org/0000-0002-2677-8983

У статті досліджено наукову проблематику подолання кризових ситуацій студентами старших курсів у філософсько-психологічному аспекті. Автором обґрунтовано, що в сучасних наукових дослідженнях феномен подолання складних життєвих ситуацій реалізуються в трьох основних життєвих напрямках: вивчення різних особливостей подолання особистістю складних життєвих ситуацій, що пов'язано із захворюваннями; вивчення особливостей подолання особистістю складних життєвих ситуацій, що пов'язано із навчальною і професійною діяльністю; вивчення індивідуально-психологічних та вікових детермінантів подолання особистістю складних життєвих ситуацій. Проаналізовано сутність та основні ознаки поняття «кризи». Визначено, що кризу слід розглядати як досить важливу зміну, під час якої особистість бере контроль над власним життям, дізнається, хто вона є насправді. Автором також обґрунтовано, що студентський вік особистості також насичений кризами. У

цей час у студента відбувається формування «Я-концепції», йде пошук свого місця у житті, змінюється ставлення до батьків, друзів, викладачів, утворюється власний світогляд тощо.

Ключові слова: складні життєві ситуації, психологічна криза, студенти старших курсів, процес подолання кризових ситуацій, «копінг», процес трансформації, екофасилітація, формування «Я-концепції».

RESEARCHING THE PROBLEMS OF CRISIS SITUATION IN STUDENTS OF OLDER COURSES INCLUDING PHILOSOPHICAL-PSYCHOLOGICAL ASPECT

O. Shamanska

There has been researched the problems of crisis in students of older courses including philosophical-psychological aspect in the article. The author defined that in modern scientific researches the phenomenon of overcoming difficult life situations realized in three basic life directions. In particular, the general ways of modern scientific researches of the phenomenon of overcoming difficult life situations are the researching different aspects of individual overcoming from difficult life situations which is connecting with the disease. The second aspect of individual overcoming from difficult life situations is connecting with studying and professional area. Moreover, the third aspect is about researching individually psychological determinants of individual overcoming from difficult life situations. Also, there has been analyzed the meaning of the crisis concept. Reasonably, that a crisis it follows as an important changings during that personality takes control above own life and realizes about human being. Thus, the crisis is not necessarily negative consequences, on the contrary, it can be examined as something biologically conditioned that compels personality to grow and to develop. The author also determined, that student age of personality is also saturated by crises. In this period of life a student has been forming of the "I-conception", he has been searching the place in his life, also it has been changing the attitudes toward parents, friends, teachers. Moreover, there has been forming student's worldview in that period of life. The Research results showed that in this period unnecessary to ignore the help of psychologists and teachers, certainly at the request of the student. Such help must be based on humanistic looks that show the crisis and disadapting situation in higher educational establishment not as deviation, but as transition stage of development.

Keywords: difficult life periods, psychological crisis, students of older courses, solving the crisis life period, "coping", process of transformation, eco-facilitation, the formation of the "I-conception".

Вивчення проблематики психологічної кризи досліджувалась в межах багатьох наук. В психології дослідники зосереджувались на вивченні таких напрямків як: вікових особливостей подолання кризи (Р.Ахмеров, Л.Божович, О.Солдатова, Д.Ельконін, Б.Лівехуд, І.Ялом, Т.Куликова та ін.), професійно-обумовлених криз (Е.Зеєр, Е.Симанюк, І.Бринза, Г.Горелова та ін.), певної специфіки життєвих ситуацій, наявності складних життєвих умов та їх вплив на перебіг психологічної кризи, певних змін в активності особистості (Л.Бурлачук, О.Коржова, Л.Анциферова, Є.Варбан, О.Величко та ін.), переживань в подоланні критичних ситуацій (А. Абрубумова, Ф. Василюк, Н. Волкова, Л. Пузирьова та ін.), основ надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться в кризовій життєвій ситуації (О. Бондаренко, С. Максименко, Т. Титаренко, Р. Попова та ін.) тощо. Водночас, незважаючи на значну кількість робіт, недостатньо розробленими залишаються питання дослідження особистісних ресурсів, за рахунок яких молодь може подолати психологічну кризу.

Метою статті є дослідження наукової проблематики подолання кризових ситуацій студентами старших курсів у філософсько-психологічному аспекті.

Вивчення проблеми психологічного подолання неможливе без звернення до тієї реальності, яка відображає процес взаємодії особистості з її життєвим середовищем. В теперішній час спостерігається значне зростання наукового інтересу до проблеми вивчення різних аспектів поведінки, спрямованої на подолання кризових ситуацій для особистості. Розгортання наукових досліджень, присвячених вивченню поняття "подолання" у вітчизняній психологічній науці датується початком 90-х років. За деякими даними, поняття "подолання" було введено до понятійного апарату української психологічної науки Л.І. Анцифоровою [6].

Аналіз літератури показав, що на пострадянському просторі існувало поняття "копінг" (англ. «to cope», справлятися), яке можна ототожнювати з поняттям "психологічне подолання", до складу якого входить комплекс способів і прийомів подолання стресогенного характеру життєвих подій [4].

Вивчення процесу подолання особистістю життєвих труднощів безумовно ускладнюється суб'єктивним, особистісним чинником, а саме низкою індивідуально-психологічних властивостей особистості. Зокрема, використання того чи іншого стилю подолання життєвих складнощів залежить від особистості (К. О. Абульханова-Славська, С. Д. Максименко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко). Так чи інакше, але саме людина обирає певні моделі та стилі подолання життєвих труднощів, при цьому, вибір тієї чи іншої стратегії залежить як від індивідуального життєвого досвіду особистості та наявності знань про способи подолання труднощів, так і від об'єктивної складності ситуації. Така форма активності відрізняється значною варіативністю, охоплюючи когнітивну, емоційну та поведінкову сфери психічного функціонування людини.

Проведений аналіз показав, що в сучасних наукових дослідженнях феномен подолання складних життєвих ситуацій реалізуються в трьох основних життєвих напрямках (рис.1.). Так, основними напрямками сучасними науковими досліджень феномена подолання складних життєвих ситуацій, є наступні [10]:

- вивчення різних особливостей подолання особистістю складних життєвих ситуацій, що пов'язано із захворюваннями;
- вивчення особливостей подолання особистістю складних життєвих ситуацій, що пов'язано із навчальною і професійною діяльністю;
- вивчення індивідуально-психологічних та вікових детермінантів подолання особистістю складних життєвих ситуацій.



Рис.1. Напрямки сучасних наукових досліджень феномена подолання складних життєвих ситуацій.

Джерело: сформовано автором на основі: [10]

Своєрідність подолання стресових ситуацій, пов'язаних із хворобою, вивчалися науковцем О.А.Сорокіною на вибірці хворих на епілепсію. Дослідницею до переліку способів подолання хворими на епілепсію стресогенних ситуацій різного характеру віднесено: обов'язкове попередження про хворобу родичів, пошук соціальної підтримки, опанування навичок самоконтролю, обмеження кола знайомих тощо [10].

Такий науковець як Б.С.Божука досліджував у своїх працях таке поняття як копінг і визначав його як поведінку хворих на артеріальну гіпертензію в умовах стаціонарного лікування, що підлягала науковому вивченню. Дослідник констатував схильність пацієнтів до використання непродуктивних і відносно продуктивних стратегій у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах. Нешпиталізованими хворими непродуктивні стратегії використовувались значно рідше, ніж шпиталізованими. Звернення до стратегій вирішення проблем у групи стаціонарних хворих також спостерігалось значно рідше порівняно з нешпиталізованими хворими. Встановлено, що особи з характерним для них адаптивним копінгом менше потребують соціальної підтримки (як з боку близького оточення – сім'ї, так і з боку медичного персоналу, колег тощо). Хворі на артеріальну гіпертензію, які обирають копінгстратегії, спрямовані на вирішення проблем, характеризуються значно нижчим рівнем особистісної та ситуативної тривожності [3].

У дослідженні науковця С.О.Семянова аналізувався віковий аспект подолання життєвих труднощів[13]. Проведені дослідження показали, що особи похилого віку використовують менш енергійні форми подолання, сфокусовані в основному на емоційному стані; для осіб молодого віку більш характерними є активні стратегії, орієнтовані на вирішення проблеми.

Натомість, науковець О.Г.Суркова, досліджуючи процес подолання складних життєвих ситуацій молодшими школярами з відносно благополучних сімей, виявила низку характерних особливостей. Зокрема, нею було встановлено, що на успіх процесу подолання досить вагомо впливає емоційний чинник, а також існують особливості подолання життєвих складнощів у дітей різної статі. Також було визначено детермінанти успішних стратегій подолання у хлопчиків та дівчаток. Так, у хлопчиків вони були обумовлені високою самооцінкою, використанням стереотипних і відносно агресивних способів подолання

складних життєвих ситуацій. Успішні стратегії дівчаток ґрунтувалися на адекватній самооцінці та характеризувалися значущістю комунікативного чинника [11].

У роботах науковця З.А.Сивогракової було досліджено, що активність подолання студентами життєвих складнощів визначається низкою індивідуально-психологічних характеристик, серед яких: низька конфліктність Я-концепції, інформативна відкритість, інтелектуальною самостійністю тощо [8]. При цьому, компонентами компенсаторного копіngu студентів є: сприйняття себе в цілому більш реактивними ніж активними, конфліктність Я-концепції, інформаційна консервативність; недостатня сформованість життєвих цілей, часових перспектив, вияви песимістичності, тривоги, чутливості тощо. Пасивний копінг, за результатами дослідження, був зумовлений конфліктністю Я-концепції, спрощеним сприйняттям дійсності, песимістичністю, тривожністю, невпевненістю, емоційною лабільністю, відсутністю сформованих життєвих цілей.

У дослідженнях О.О.Анненкової, яке мало на меті вивчення зв'язку локусу контролю і життєвості юнаків та дівчат з бажаними стратегіями подолання, встановлено, що особи з високим рівнем життєвості і інтернальним локус-контролем є більш схильними до вибору проблемноорієнтованої стратегії та стратегії соціального відволікання, тоді як особи з низькими показниками життєвості і зовнішнім локусом контролю частіше вдаються до емоційних стратегій подолання [2].

Вивчаючи процес подолання життєвих криз особами юнацького віку дослідником Є.О.Варбан було встановлено, що витоки подібного роду ситуацій пов'язані з неможливістю задовольнити потреби в безпеці, незалежності, коханні, взаємності, а також пов'язані зі стосунками з найближчим соціальним оточенням та самоцінним ставленням до себе. Серед способів подолання життєвих криз в юнаків переважали пошукова активність, використання самоконтролю і логіки для пошуку причин; у дівчат домінують емоційні реакції, пошук підтримки, спілкування тощо. Молодші досліджувані (18-19 років) в якості способів подолання криз частіше називали емоційні реакції, спілкування, ігнорування проблеми, кризи, а також перенесення тривог, проблем на інших людей [4]. Так, 20-21-річні досліджувані демонстрували способи, спрямовані на самоконтроль, саморегуляцію, а також позитивну переоцінку ситуації та створення соціальної мережі підтримки тощо. Досліджувані, які обирали стратегії "перетворююча", "смісло- і цілеутворення" та "самовдосконалення", характеризувалися інтернальним локус-контролем і високим рівнем емоційної стабільності. Особам, які намагалися подолати життєву кризу за допомогою інших людей, була притаманна екстраверсія; вони не мали вираженого домінування жодного з видів локус-контролю та показників емоційності. Більшість юнаків і дівчат, які обирали стратегію "ігнорування", демонстрували екстернальний локус-контроль та високий рівень нейротизму.

Проведені дослідження свідчать, що науковець І.Є.Шумакова дійшла висновку, що у зрілому віці успішному подоланню особистістю складних ситуацій сприяє прагнення до самостійності і бажання досягнень, у більш старшому віці успішність подолання зумовлюється орієнтацією на повагу прийнятих у сім'ї та суспільстві звичаїв, бажанням стабільності в суспільстві і в міжособистісних стосунках. Рівень самооцінки також виступив важливим чинником вибору стилю подолаючої поведінки [12].

В той же час слід проаналізувати сутність та основні ознаки поняття «кризи». Так, поняття "криза" виникло ще в часи стародавньої Греції й означало рішення, поворотний пункт, результат. У китайській мові «криза» визначається як "повний небезпеки шанс", як можливість розвитку людини. Нинішнє розуміння кризи майже не відрізняється від цього. Поняттям «криза», «кризовий стан» та їх видам приділяли увагу безліч учених. Зокрема, писали про це Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Д. Б. Ельконін, З. Фройд, Е. Еріксон, С. Грофф, Б. Лівехуд, Б. Г. Анан'єв, Б. В. Зейгарник, Е. Т. Соколова, Д. Льовінсон, Р. Асаджіолі, О. Маслоу, К. Г. Юнг, Д. Марсія та інші.

Дослідження американських дослідників М.Сігера, Т.Селлоу, Р.Алмера, С.Вінетта, показали, що криза означає «час випробувань» або «надзвичайну подію». При цьому, вона має свої визначальні ознаки. Так, на думку науковців М.Сігера, Т.Селлоу та Р.Алмера, характеристики кризи – це несподіваність, створення невизначеності та загроза важливим цілям [11].

Такий науковець як С.Вінетт вважає, що криза – це процес трансформації старої системи, яка вже не може самоорганізуватись й управлятися [12]. Тобто, необхідною ознакою кризи є потреба змін. У психології існують два основні значення поняття "криза":

1. Криза як етап життя – будь-яка поворотна подія в житті, що робить неможливим спокійне, звичне функціонування і вимагає перебудови багатьох поведінкових стереотипів.

2. Криза як етап розвитку – це особливі, відносно нетривалі за часом періоди онтогенезу, які характеризуються різкими психологічними змінами [3; 4].

У своєму дослідженні погоджуємося з думкою переважної більшості дослідників, що криза – це не катастрофа, а переламний, перехідний момент, критична точка розвитку, період, в якому загострюється чутливість людини до світу, до системи її відносин, що склалися, до себе й інших. У результаті проходження цієї критичної точки людина змінюється. Така критична точка розвитку надає можливість

переходу особистості до нового досвіду, реалізації сформованих здібностей і потреб. Ураховуючи зазначене вище, кризовий стан людини можна вважати перехідним явищем, що дає імпульс до подальшого самовдосконалення, саморозвитку особистості [9].

Криза слід також розглядати як досить важливу зміну, під час якої особистість бере контроль над власним життям, дізнається, хто вона є насправді. При цьому, криза не обов'язково має негативні наслідки, навпаки, її можна розглядати як щось, біологічно обумовлене, що примушує людину зростати та розвиватися. Якщо особистість на певному етапі досягла апогею, криза – це ще один напрямок, шанс переглянути життя і попрямувати до нових цілей.

Проведений аналіз показав, що психологами виділяється три типи кризових станів – невротичні, травматичні та вікові (кризи розвитку особистості) [4]. Так, кризи розвитку – це періоди психологічного стресу і труднощів, якими супроводжуються життєві трансформації та переламні моменти. Такі переходи можуть відбуватися спонтанно, як у разі юнацької кризи, в якій опиняються студентипершокурсники. Вікова криза або криза розвитку пов'язана з переходом людини від однієї вікової сходинки до іншої, під час чого відбуваються системні перевтілення у сфері соціальних відносин, діяльності і свідомості.

Такі дослідники як З.Фройд, Е.Еріксон, Л.Виготський та Л.Божович вважають вікові кризи нормативним процесом, зумовленим логікою особистісного розвитку та необхідністю вирішення вікового протиріччя. Інші ж дослідники, такі як С.Рубінштейн та О.Запорожець бачать у кризі девіації.

Дослідження науковця Т.М.Титаренко показало, що “вікові етапи розмежовуються між собою якісно, маючи такі характеристики, що виникають лише під час стрибкоподібного переходу з етапу на етап, під час життєвої кризи” [9].

На думку Л.Виготського, вікові кризи зумовлено руйнуванням звичної соціальної ситуації розвитку і виникненням іншої, яка більше відповідає новому рівню психологічного розвитку людини. Загалом, кризи розвитку особистості у середньому виникають кожні 7 ± 2 роки. Вони зумовлюють часто не лише зміни у поведінці (непослух, упертість, негативізм), а й переоцінку внутрішніх цінностей, формування нового світогляду тощо. За критерієм тривалості життєві кризи поділяють на короткочасні і довготривалі, а за критеріями результативності – на конструктивні та деструктивні [10].

В той же час, жодна криза не може бути деструктивною, оскільки навіть, на перший погляд, у неорганізованих діях особистості під час ситуації невизначеності, або ж кризовому стані, згодом вимальовується певний смисл.

Студентський період життя людини характеризується сукупністю багатьох криз. Він припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, під час якого відбувається опанування всього різноманіття соціальних ролей дорослої людини, отримання права вибору, набуття певної відповідальності за кожен свій крок, хоче зрозуміти своє призначення, відчути, куди саме слід рухатись, що робити. Причиною цієї вікової кризи, на переконання Е.Еріксона, є неспівпадіння ідеального та реального уявлення про доросле життя і того, яким воно є насправді. Разом із новими бажаннями та прагненнями у студента з'являються нові обов'язки, відповідальність, що також часто суперечать одне одному. В той же час, існує і в кризі, яка розглядається, позитивний зміст, який виявляється через мобілізацію внутрішніх резервів особистості, відкриття нових можливостей, становлення особистості, свідомо та цілеспрямовано самоосвіта, що надає можливість вважати цей період ресурсним.

Потребою в самовизначенні після закінчення загальноосвітньої школи та пошуком свого місця в подальшому, уже самостійному житті, молодь переживає ще й адаптаційну кризу. Адже зі школи, де їхню навчальну діяльність контролювали вчителі і батьки, вони потрапляють до вищого навчального закладу, де покладатися можна лише на себе, а основний обсяг знань здобувається не на лекціях від викладачів, а під час самостійної роботи у бібліотеці чи Internet-мережі. У цей період студент знаходить нових друзів, змінює свої колишні інтереси, спосіб життя. Ця криза може набувати затяжного характеру: труднощі не вирішуються, а відкладаються на потім через небажання їх розв'язувати. Можуть також виникати негативні почуття від необхідності відвідувати заняття, критичне ставлення до викладачів, конфлікти з товаришами тощо. Усе це, а також необхідність жити окремо від батьків, призводить до дезадаптації особистості на перших курсах вищого навчального закладу. Через це такі дослідники як І.Погоріла, М.Михайлина, В.Козлов, намагаючись допомогти студенту, запроваджують різні тренінги і методи активного соціально-психологічного навчання задля підвищення адаптивності першокурсників.

З огляду на екофасилітацію, яка спрямована на сприяння діям людини [7], студенту не варто вказувати шлях та підштовхувати у правильному, на думку педагога, психолога чи соціального працівника, напрямку. Він є системою, здатною до саморегуляції, і криза цю систему акумулює, надає йому можливість відкривати для себе нове в собі та навколишньому середовищі.

Як стверджував К.Роджерс екопсихологічна фасилітація є продовженням уявлень про те, що фасилітація – це створення середовища для абсолютного і позитивного прийняття іншого. Зокрема, це особливий процес взаємодії психолога та клієнта, вчителя і учня, суть якого полягає в екологічному

прийнятті один одного. Індивідуальність особистості є аксіомою. Сам процес екофасилітації є сприянням будь-якій діяльності людини, а не просто її супроводом. У логічному значенні екопсихологічних уявлень відсутній сенс відновлювати колишній рівень психічного розвитку людини, допомагаючи подолати дезадаптацію чи кризу взагалі, але є сенс інтегрувати отриманий досвід екстремального реагування в нові психологічні конструкти, нові цінності та способи дії.

Дійсно, допомога студентові під час подолання ним адаптаційної кризи та конфлікту між “треба”, “можу” і “хочу” при навчанні не лише на перших, а й на останніх курсах вищого навчального закладу є важливим аспектом роботи психолога чи педагога. Однак, намагаючись змінити лише окремі риси особистості чи її поведінкові реакції, можна сповільнити розвиток інших, важливих для особистості на цьому чи подальшому етапах розвитку. Зміна умов середовища з дезадаптуючих на ті, що сприяють адаптації, також не завжди є ефективним методом підготовки студента до навчальної діяльності. Адже, долаючи кризу адаптації, багато дослідники виходять з того, що сам перебіг процесу дезадаптації є негативним, а криза взагалі може привести до депресії та суїцидальних настроїв [9]. В той же час, таке розуміння питання відображає директивний, не особистісноорієнтований погляд на речі.

Гуманістичні ж погляди, до яких також слід віднести екопсихологічну фасилітацію, навпаки передбачають прийняття особистості в цілому у сукупності всіх її виявів, у тому числі і під час перехідного періоду. Оскільки дезадаптація студентів є відображенням перехідного періоду від одного виду провідної діяльності до іншого, тобто кризи, ми розглядаємо її як конструктивний метод впливу на розвиток особистості.

Дезадаптивної поведінки не слід позбавлятися, треба лише створити умови для природного самознищення негативних явищ у цій системі. Саме для цього можна застосувати екофасилітацію, метою якої є невтручання в розвиток та життя особистості, а сприяння його природному плину. При цьому, необхідною умовою для цього є бажання студента залучити при подоланні адаптаційної кризи психолога, який не нав'язуватиме йому стандартні моделі поведінки, а підтримуватиме його як успіхи, так і невдачі. Адже процес розвитку – це поєднання позитивних і негативних подій, а не уникнення останніх. Криза – це загострення протиріч, а саме протиріччя – рушійна сила розвитку [7].

Висновки. Таким чином, проведений аналіз наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, надає можливість зробити узагальнення, що проблемам кризи та кризових станів приділялося достатньо уваги. Переважна більшість науковців-дослідників погоджується, що без криз життя особистості є неможливим, адже вони є перехідним етапом, критичними точками розвитку, які спонукають особистість до перегляду власного життя, цілей, діяльності тощо. Серед багатьох визначень у дослідженні сконцентровано увагу на тому, що криза – це переламний, перехідний момент, критична точка розвитку, період, в якому загострюється чутливість людини до світу, системи відносин до себе й інших. У результаті проходження цієї критичної точки людина змінюється, досягає нової якості розвитку. До основних видів криз належать: невротичні, травматичні та вікові, коротко- і довготривалі, конструктивні та деструктивні тощо. У нашому розумінні деструктивних кризових станів не існує. Будь-яка криза є перехідним періодом і навіть хаотичні дії особистості під час її проходження мають сенс для її розвитку. В той же час, студентський вік особистості також насичений кризами. У цей час у студента відбувається формування “Я-концепції”, йде пошук свого місця в житті, змінюється ставлення до батьків, друзів, викладачів, утворюється власний світогляд тощо. Результати дослідження показали, що у цей період непотрібно нехтувати допомогою психологів та педагогів, якщо на неї є запит у самого студента. Однак, ця допомога повинна ґрунтуватися на гуманістичних поглядах, які тлумачать кризу і дезадаптуючу ситуацію у закладі вищої освіти не як девіацію, а як перехідний процес розвитку.

Література

1. Аминова Я.Р. Эмпирическое изучение личностных детерминант копингстратегий у лиц, находящихся в условиях сложной жизненной ситуации [Электронный ресурс] / Я.Р. Аминова // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы международной заочной научно-практической конференции (31 октября 2012 г.). – Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4632-2012-11-09-05-57-09>.
2. Анненкова Е.А. Восприятие студентами трудных жизненных событий и выбор способа совладания с ними / Е.А. Анненкова // Материалы XXXVI научн. конф. сотр. аспирант. и студ. ф-та психологии ЮФУ. – М.: Изд-во “Кредо”, 2008. – С. 154–159.
3. Березин В.Г. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / В. Г. Березин. – Л., 1988. – 270 с.
4. Божович Л.И., Проблемы формирования личности: избранные психол. труды / Л.И. Божович; ред. Д.И. Фельдштейн; Акад. пед. и соц. наук, Московский психолого-социальный ин-т. – М.; Воронеж, 1995. – 352 с.
5. Божук Б.С. Особливості копінг-поведінки соматичних хворих / Б.С. Божук // Український науково-медичний молодіжний журнал. – 2009. – № 4. – С. 61–64.
6. Варбан Є.О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Є.О. Варбан. – К., 2009. – 25 с.

7. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов / Гамезо М.В. [и др.]; общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Пед. общество России, 2003. – 512 с.
8. Городецька Н. Аксиологічні аспекти подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності / Н. Городецька // Молодь і ринок. – 2007. – № 8 (31). – С. 76–79.
9. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т.В. Корнилова // Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 46–57.
10. Краткий психологический словарь-хрестоматия / [сост. Б.М. Петров]. – М.: Высшая школа, 1974. – 134 с. 5. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет: уч. пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.
11. Максименко К.С. Переживання негативних психічних станів особистістю: метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / К.С. Максименко. – К.: КММ, 2011. – 184 с.
12. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Л. Ф. Обухова. – 3-е изд. – М.: Пед. общество России, 2000. – 444 с.
13. Официальный сайт экопсихологической фасилитации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecofacilitation.ucoz.com/>.
8. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.
14. Сивогракова З.А. Особливості поведінкових стратегій подолання складних життєвих ситуацій студентами вищого навчального закладу (на прикладі студентів технічного ВНЗ) / З.А. Сивогракова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Харків: УПА, 2006. – № 14–15. – С. 390–399.
15. Склень О.І. Копінг-поведінка та ефективність діяльності працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України в умовах надзвичайної ситуації / О.І. Склень // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – КиївНіжин: Видавництво НДУ; ДС “Міланік”, 2007. – Том 10. – Вип. 1. – С. 111–114.
16. Сорокіна О.А. Стратегії подолання стресових ситуацій хворими на епілепсію / О.А. Сорокіна // Вісник Харківського Університету. Серія “Психологія”. – Харків: ХНУ, 2000. – № 498. – С. 130–133.
17. Суркова Е.Г. Преодоление трудных жизненных ситуаций младшими школьниками: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / Е.Г. Суркова. – М., 2004. – 21 с.
18. Титаренко Т.М. Життєва криза очима психолога [Електронний ресурс] // Психологічний портал “У психолога”. – Режим доступу: http://upsihologa.com.ua/tytarenko_crisis.html.
19. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла / ред. Л. Я. Гозман, Д. А. Леонтьев; пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
20. Seeger, M. W. Communication, organization and crisis / M. W. Seeger, T. L. Sellnow, R. R. Ulmer // Communication Yearbook. – 1998. – Vol. 21. – P. 231–275.
21. Venette, S. J. Risk communication in a High Reliability Organization: APHIS PPQ's inclusion of risk in decision making [Електронний ресурс] // Wikipedia, the free encyclopedia. – Режим доступу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Crisis>.
22. Шумакова И.Е. Успешность преодоления жизненных трудностей / И.Е. Шумакова // Вестн. СПбГУ. Психология. Социология. Педагогика. Вып. 1.Ч. II. Сер. 12. – Март, 2009. – С. 42–49.
23. Человек в трудной жизненной ситуации: материалы I и II научно-практических конференций (Москва, 24 декабря 2003 г. и 8 декабря 2004 г.) / под ред. Е. А. Петровой. – М.: Издательство РГСУ, 2004. – 333 с.

References

1. Amineva YA.R. Empiricheskoe izuchenie lichnostnyh determinant kopingstrategij u lic, nahodyashchihysya v usloviyah slozhnoj zhiznennoj situacii [Elektronnyj resurs] / YA.R. Amineva // Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki: aktual'nye voprosy: materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (31 oktyabrya 2012 g.). – Rezhim dostupa: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4632-2012-11-09-05-57-09>.
2. Annenkova E.A. Vospriyatie studentami trudnyh zhiznennyh sobytij i vybor sposoba sovladaniya s nimi / E.A. Annenkova // Materialy NKNKHVI nauchn. konf. sotr., aspir. i stud. f-ta psihologii YUFU. – М.: Изд-во “Kredo”, 2008. – S. 154–159.
3. Berezin V.G. Psihologicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka / V. G. Berezin. – L., 1988. – 270 s.
4. Bozhovich L.I., Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psihol. trudy / L.I. Bozhovich; red. D.I. Fel'dshtejn; Akad. Ped. i soc. nauk, Moskovskij psihologo-social'nyj in-t. – М.; Voronezh, 1995. – 352 s.
5. Bozhuk B.S. Osoblyvosti kopinh-povedinky somatychnykh khvorykh / B.S. Bozhuk // Ukrainskyi naukovy-medychnyi molodizhnyi zhurnal. – 2009. – # 4. – S. 61–64.
6. Varban Ye.O. Strahonii podolannia zhyttievkykh kryz v yunatskomu vitsi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.07 “Pedahohichna ta vikova psykholohiia” / Ye.O. Varban. – К., 2009. – 25 s.
7. Gamezo M.V. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov / Gamezo M.V. [i dr.] ; obshch. red. M.V. Gamezo. – М.: Ped. obshchestvo Rossii, 2003. – 512 s.
8. Horodetska N. Aksiolohichni aspekty podolannia innovatsiinykh barieriv u pedahohichnii diialnosti / N. Horodetska // Molod i rynek. – 2007. – # 8 (31). – S. 76–79.
9. Kornilova T.V. Intellektual'no-lichnostnyj potencial cheloveka v strategiayah sovladaniya / T.V. Kornilova // Vestn. mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. – 2010. – № 1. – S. 46–57.

10. Kratkij psihologicheskij slovar'-hrestomatiya / [cost. B.M. Petrov]. – M.: Vysshaya shkola, 1974. – 134 s. 5. Kulagina, I. YU. Vozrastnaya psihologiya: Razvitie rebenka ot rozhdeniya do 17 let : uch. posobie / I.YU. Kulagina. – M.: Izd-vo URAO, 1998. – 176 s.
11. Maksymenko K.S. Perezhyvannia nehatyvnykh psykhychnykh staniv osobystistiu: metod. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / K.S. Maksymenko. – K.: KMM, 2011. – 184 s.
12. Obuhova L.F. Vozrastnaya psihologiya : ucheb. posobie dlya stud. vuzov / L. F. Obuhova. – 3-e izd. – M.: Ped. obshchestvo Rossii, 2000. – 444 s.
13. Oficial'nyj sajt ekopsihologicheskoy fasilitacii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ecofacilitation.ucoz.com/>.
14. Syvohrakova Z.A. Osoblyvosti povedinkovykh stratehii podolannia skladnykh zhyttievnykh sytuatsii studentamy vyshchoho navchalnoho zakladu (na prykladi studentiv tekhnichnoho VNZ) / Z.A. Syvohrakova // Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. – Kharkiv: UIPA, 2006. – # 14–15. – S. 390–399.
15. Sklen O.I. Kopinh-povedinka ta efektyvnist diialnosti pratsivnykiv avariino-riatuvalnykh pidrozdiliv MNS Ukrainy v umovakh nadzvychainoi sytuatsii / O.I. Sklen // Aktualni problemy psykholohii: Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia / za red. S.D. Maksymenka, M.V. Papuchi. – KyivNizhyn: Vydavnytstvo NDU; DS "Milanik", 2007. – Tom 10. – Vyp. 1. – S. 111–114.
16. Sorokina O.A. Stratehii podolannia stresovykh sytuatsii khvorymy na epilepsiiu / O.A. Sorokina // Visnyk Kharkivskoho Universytetu. Seriia "Psykholohiia". – Kharkiv: KhNU, 2000. – # 498. – S. 130–133.
17. Surkova E.G. Preodolenie trudnykh zhiznennykh situacij mladshimi shkol'nikami: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 "Obshchaya psihologiya, istoriya psihologii" / E.G. Surkova. – M., 2004. – 21 s.
18. Tytarenko T.M. Zhyttieva kryza ochyma psykholoha [Elektronnyi resurs] // Psykholohichniy portal "U psykholoha". – Rezhym dostupu: http://upsihologa.com.ua/tytarenko_crisis.html.
19. Frankl V.E. CHelovek v poiskah smysla / red. L. YA. Gozman, D. A. Leont'ev; per. s angl. i nem. – M.: Progress, 1990. – 368 s.
20. Seeger, M. W. Communication, organization and crisis / M. W. Seeger, T. L. Sellnow, R. R. Ulmer // Communication Yearbook. – 1998. – Vol. 21. – P. 231–275.
21. Venette, S. J. Risk communication in a High Reliability Organization: APHIS PPQ's inclusion of risk in decision making [Elektronnyi resurs] // Wikipedia, the free encyclopedia. – Rezhim dostupu: <http://en.wikipedia.org/wiki/Crisis>.
22. SHumakova I.E. Uspeshnost' preodoleniya zhiznennykh trudnostej / I.E. SHumakova // Vestn. SPbGU. Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. Vyp. 1.CH. II. Ser. 12. – Mart, 2009. – S. 42–49.
23. CHelovek v trudnoj zhiznenoj situacii: materialy I i II nauchnoprakticheskikh konferencij (Moskva, 24 dekabrya 2003 g. i 8 dekabrya 2004 g.) / pod red. E. A. Petrovoj. – M.: Izdatel'stvo RGSU, 2004. – 333 s.

УДК: 37:177.61

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-166-171

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ АТРАКЦІЇ

Л. О. Шанасва-Цимбал

orcid.org/0000-0002-4571-3827

С. Г. Качмарчик

orcid.org/0000-0002-7757-1456

У статті розкрито сутність педагогічної атракції, проаналізовано умови її виникнення, механізми міжособистісного сприйняття (ідентифікація, рефлексія, емпатія, стереотипізація), фактори атракції. Сьогодні людям властива потреба входження з іншими людьми в тривалі та тісні взаємини, що гарантують позитивні переживання і результати. Від якості міжособистісних взаємин залежить психоемоційний стан людини. Адже гармонійне і спокійне життя неможливе, якщо між викладачем і студентом існують непорозуміння і сварки. Мистецтво спілкування, здатність вибудовувати відносини з людьми, знаходити правильний підхід до них необхідні будь-якій людині.

Ключові слова: ідентифікація, рефлексія, емпатія, стереотипізація, міжособистісні взаємини, відносини, спілкування.

THE FACTORS OF PEDAGOGICAL ATTRACTION DEVELOPMENT

L. Shanaieva-Tsymbal, S. Kachmarchyk

The author reveals the essence of pedagogical attraction, analyses the conditions of its appearance mechanisms of interpersonal perception (identification, reflexion, empathy, stereotypization), factors of attraction. Today, people need to get involved with others in a long and close relationship that guarantees positive experiences and results. The quality of interpersonal relationships depends on the emotional state of the person. After all, a harmonious and peaceful life is impossible if there are misunderstandings and quarrels between the teacher and the student. The art of communication, the ability to build relationships with students, find the right approach to them are necessary for any teacher. Communication is an integral part of life; without it, we would not survive. Verbal and non-verbal communication begins at birth and ends at death. We need communication not only to transmit information and knowledge to one another, but more importantly, to relate to one another as human beings around the world in the context of relationships, families, organizations, and nations. Empathy is important because it helps us understand how others are feeling so we can respond appropriately to the situation. As teachers' empathic abilities increase, it seems likely that they would be better able to understand to their students. So, empathy is a powerful tool that can help any teacher understand what is driving his or her students' behavior and find strategies to help. It can also help teacher connect and work through difficult moments together. Feeling understood and supported is especially important for students with learning and thinking differences. It helps them stay motivated, increases self-awareness, and encourages them to advocate for themselves. These self-advocacy and self-determination skills lead to better outcomes in employment and post-university life.

Keywords: *identification, reflection, empathy, stereotyping, interpersonal relationships, relationships, communication.*

Дослідження останніх років виявили протиріччя між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним із особистісно-професійними якостями педагога у професійній діяльності та усталеною практикою, що віддзеркалює орієнтацію педагога переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій.

Вивчення проблеми педагогічної атракції послугувала основою для розвитку широкої галузі соціально-психологічних досліджень (Zajonc R.B., Heider F., Winch R., Rosenfeld H.M., Deutch M., Schulz W.C., Гіптекс З.В., Гіппенрейтер Ю.Б., Карягіна Т.Д., Козлова Е.Н., Дубровіна К.О. та ін.), що досліджують механізми і шляхи формування позитивного враження, які отримали назву міжособистісної атракції.

Мета статті – розкрити сутність педагогічної атракції, детально розглянувши умови її виникнення.

Актуальність дослідження зумовлюється, насамперед, високими практичними запитам, пов'язаними з особливим інтересом до проблем міжособистісного сприйняття, між викладачем і студентом, у зв'язку з включенням у цей процес специфічних регуляторів. Так, у своїй професійній діяльності, викладач не тільки сприймає студента, але й формує відносно нього відповідне ставлення. На основі оцінок утворюється відповідна гама почуттів – від неприйняття до симпатії.

Психолого-педагогічні дослідження, пов'язані з виявленням механізмів утворення різних емоційних відношень до сприймаючої людини, отримала назву дослідження атракції.

Аттракція – це поняття, що позначає виникнення почуття привабливості, під час сприйняття людини людиною [11]. Педагогічна атракція – це процес формування привабливості вчителя до учня, і результат цього процесу, як якість ставлення. Вивчення механізмів міжособистісного сприйняття призвело сучасних учених [7; 11] до виділення основних, із них:

Ідентифікація – розуміння та інтерпретація іншого шляхом отождолення себе з ним. Під час ідентифікації себе з викладачем студент засвоює його норми, цінності, поведінку, смаки та звички (і навпаки). Ідентифікація має особливе особистісне значення на відповідному етапі особистісного і професійного розвитку.

Рефлексія (соціально-психологічна) – розуміння роздумів іншого за нього.

Соціально-психологічна рефлексія – це внутрішнє уявлення іншого у внутрішньому світі людини. Е.Мелібруда з цього приводу пише так : « ...Людина, яка є об'єктом мого сприйняття, не просто джерело сигналів, яке я отримую та обробляю. Я сприймаю його також як суб'єкта, що сприймає мене, оцінює, розуміє мене... Я не тільки приводжу його у свій внутрішній світ ... але й роблю цю особистість начебто присутньою в мені в якості якогось, хто у свою чергу вводить мене у свій внутрішній світ» [11, с.172].

Позиція «над» і «поза» допомагає педагогу і студенту під час взаємодії не тільки прогнозувати дії один одного, але й корегуючи свої дії, упливати, усе глибше проникаючи в глибини взаєморозуміння, або, навпаки, в оману.

Уявлення про те, що думають інші про об'єкт, що сприймається, є важливим моментом соціально-психологічної рефлексії. Це й пізнання іншого, через те що він думає про цього, і пізнання себе «очима іншого». Уключення суб'єкта у свій внутрішній світ – саме ефективне джерело самопізнання у процесі спілкування. Таким чином, розкриваючи іншим у процесі спілкування свій внутрішній світ, педагог сам отримує доступ до багатств своєї душі.

Емпатія – розуміння однієї людини шляхом емоційного переживання.

Термін емпатія почав використовуватись завдяки Е. Титченеру. Сьогодні це надзвичайно багатогранний термін, який позначає:

- психічний процес, що дозволяє людині розуміти переживання іншого, емпатія і як механізм пізнання;
- діяльність людини, яка дозволяє особливим чином будувати спілкування, – емпатія, як особливий вид уваги до інших;
- здібність, властивість особистості – емпатія як характеристика, точніше «емпатійність»;
- емпатійність заснована на вмінні уявляти, що відбувається в душі іншого, що він переживає, як оцінює оточуючий світ.

Р.Бернс визначає потенційні характеристики людини, здібної до емпатії: проявляє терпимість до вираження емоцій зі сторони іншого; спроможний глибоко вникати в суб'єктивний світ свого підлеглого, не розкриваючи при цьому свій власний світ; готовий адаптувати своє сприйняття до сприйняття іншої людини, щоб досягти ще більшого розуміння того, що відбувається з людиною.

Емпатія, емпатійність відносно до інших розглядається нами як одне з більш важливих якостей педагога. У більшості випадків, на наш погляд, це висока емпатійність, результат спеціального навчання навичкам самоаналізу, розвитку сенситивності, здібності до емпатійної уваги (слухання). Емпатійна увага (слухання) вперше описана К. Роджерсом. Її можна охарактеризувати як особливе відношення до іншого, засноване на поєднанні ідентифікації й емпатії. Для того, щоб допомога студенту викладачем була надана, існує інша сторона емпатійної уваги, яка забезпечує педагогу звільненість від актуального стану студента «позазнаходженість» (М.М. Бахтін). Разом з тим, дві сторони забезпечують створення ситуації дієвої допомоги.

Стереотипізація – сприйняття й оцінка одного шляхом розповсюдження на нього характеристик якої-небудь соціальної групи [8, с. 300]. Узагалі, стереотип – це стійкий образ або стійке уявлення про які-небудь явища, людей, подій, властиві представникам тієї чи іншої соціальної групи. Стереотипізація, з нашої точки зору – це процес формування враження про об'єкт, що сприймається, на основі вироблених стереотипів. Г. Теджфел [5] виділяє 4 функції стереотипів, дві з яких реалізуються на індивідуальному рівні, дві – на груповому. Значення стереотипів на індивідуальному рівні: селекція соціальної інформації; створення і підтримка позитивного «Я образу». На груповому рівні: формування й підтримка позитивного «Ми образу». Відтак, у кожній конкретній ситуації той чи інший образ педагога виконує вище перелічені функції, які закріплюються як стереотип. Однак педагогічна ситуація в житті групи студентів змінюється швидше, ніж породжені ними стереотипи. У результаті чого стереотип починає «жити власним життям», впливаючи на розвиток взаємовідносин цієї групи з іншими групами, даного педагога (студента) з тими, кого він навчає.

Сучасні науковці розділяють дві точки зору, пов'язані з вивченням феномену стереотипів:

1. Стереотип розглядається як система уявлень про інших, що містить у собі негативні характеристики й відношення. Стереотип виникає як відповідь на реальні взаємовідносини. В одному випадку тенденція суб'єктивно збільшувати розбіжності може бути зведена «до нуля» – тоді виникають позитивні образи сприймаючих (Deutsch M., Schulz W.C., та ін.).

2. Сприйняття стереотипу як видозміненого, догматичного прийому соціального пізнання. Оцінювання до стереотипу перечить його природі. Стереотипізація – це механізм, він завжди є там, де відбувається взаємодія. Він не може бути позитивним чи негативним. Понесення стереотипів у ситуації міжособистісного розуміння видозмінює сприйняття, руйнує спілкування і взаємодію (Heider F., Winch R., Rosenfeld H.M. та ін.).

Ми дотримуємось другої точки зору, оскільки у стереотипі є своя «екологічна ніша», своя руйнівна здібність. Галузі людських стосунків не можна пояснити впливом стереотипів – це поза його компетенцією.

Частковими випадками стереотипізація є наступні: фізіономічна редукція, внутрішньо груповий фаворитизм, стереотип очікування.

Фізіономічна редукція – це спроба до осуду внутрішніх психологічних особливостей людини, його вчинків і прогнозування його поведінку на основі типових характеристик (наприклад, для його групи рис зовнішності та ін.).

Внутрішньо груповий фаворитизм – тенденція або сприяння в оцінці приваблюючого кола осіб.

Стереотип очікування. На думку М. Снайдера, стереотипи можуть створювати власну реальність. Вони спрямовують взаємодію в такому напрямку, що стереотипно сприймаючий індивід починає своєю поведінкою підтверджувати стереотипні враження про себе і іншої людини. Отож, стереотип, що спроможний породжувати нову реальність, отримав загальну назву «стереотип очікування».

У педагогічній психології можна зустріти інші визначення стереотипу очікування : «самоактуалізуюче пророцтво» (Р. Бернс), «ефект Пігмаліона» та ін. Стереотип очікування є реально діючим фактором педагогічного процесу. Це пов'язано з тим, що він проявляється не тільки в установках і очікуваннях педагога, але й дуже активно в його поведінці.

У цілому стереотип очікування проявляється в педагогічній практиці наступним чином:

- стереотип проявляється у ставленні до відповідей студентів. («Хороших» студентів викликають частіше і активно підтримують «Поганому» студенту педагог через свої репліки, міміку дає зрозуміти, що нічого гарного від нього не очікує);
- стереотип відображається й на характері допомоги під час відповідей. (Непомітно для себе педагог підказує й допомагає «гарним студентам», щоб підтвердити своє очікування. Однак він переконаний, що витягає саме «поганого» студента);
- стереотип породжує характерні виказування на адресу успішних і неуспішних учнів («Знову не виявив», «Ти як завжди ... » та ін.).

Наші дослідження показали, що в цілому три фактори визначають вплив на студента стереотипу очікування: уявлення викладача про здібності студента; уявлення самого студента про свої можливості; значимість думки викладача для студента. Відповідно можна очікувати позитивні результати, коли викладач є авторитетом для студента, а також негативних результатів, коли педагог нозької думки про здібності дитини. Важливо підкреслити, що особливо пагубним може бути стереотип очікування на початкових курсах навчання. На це потрібно звернути неабияку увагу викладачеві.

Розглянемо, як виникає і розвивається аттракція у професійній діяльності викладача під час взаємодії зі студентом (тобто простежимо процес формування міжособистісної привабливості).

Складовими частинами аттракції є симпатія та притягання. Симпатія – це емоційна позитивна установка на об'єкт. При взаємній симпатії між викладачем і студентом емоційні установки створюють стан задоволеності взаємодією. Притягання, як одна зі складових аттракції, пов'язана з потребою людини бути разом з іншою людиною.

Сучасні вчені виділяють два напрямки в дослідженні міжособистісної аттракції [4;5;6;7]: перша визначає первинну значущість між людьми та виникнення симпатії; інша вважає, що взаємне притягання є вирішальним у визначенні міжособистісного сприйняття. Так педагогічна аттракція визначає первинну значимість між викладачем і студентом та виникнення симпатії з одного боку, а з іншого, – притягання є важливим у міжособистісній взаємодії між викладачем і студентом.

Емпіричні засади міжособистісної аттракції є також об'єктом чисельних соціальних досліджень, що отримали назву факторів аттракції. У широкому спектрі досліджень з порушеної проблеми нами було вивчено досить велику кількість факторів, щр впливають на процес педагогічної аттракції. На аналізі найбільш важливих слід зупинитися.

Знайомство. Знайомство з людиною може виступати в якості фактора аттракції [4]. Так, дослідження R.V.Zajonc [4] довели, що повторне пред'явлення ряду стимулів призводить до її більш позитивного відношення до них.

Доступність. Особи, з якими легко спілкуватись не потребують зусиль у взаємовідносинах й сприймаються більш позитивно. Однак [4] постійна доступність з часом знижує привабливість об'єкту.

Очікування продовження взаємодії. У логіці теорії F. Heider [5] антиципація майбутнього розвитку позитивних взаємовідношень збільшує привабливість людини з-за умови, що такі відношення носять позитивний характер.

Взаємність. Симпатія або антипатія до людини в багатьох випадках підвладна принципу взаємності, відповідно з якими суб'єкти поділяють людей на такі, що подобаються чи ні.

Схожість. Фактор схожості проявляється в тенденції позитивного відношення до людей близьких за думками, вчинками, переконаннями і т.п. Цей фактор є домінуючим на ранніх стадіях розвитку взаємовідношень.

Взаємодоповнення. На думку R. Winch [6], особистість прагне до пошуку людей здібних сприяти задоволенню наших потреб.

Емпатія. Особлива роль у формуванні аттракції відіграє емпатія, що являє собою співчуття іншим. Наявність подібного роду відношень (Rosenfeld H.M. [7]) дозволяє людині зменшити негативну емоційну напругу, що й призводить до почуття подяки до іншого. Однак, на думку вченого, емпатія не завжди виступає універсальним фактором аттракції. Важливою передумовою виникнення є її очікування.

Сприяння досягненню особистісно значимих цілей. Особа, що сприяє досягненню актуальної мети, володіє високим потенціалом аттрактивності, і навпаки, люди, що фруструють її досягнення – менш аттрактивні. Таку думку поділяє M. Detch [8]. Для вченого взаємодія призводить до зростання міжособистісної аттракції. Однак, достатньо очевидно, що якщо хто-небудь з тих, хто володіє необхідним

потенціалом, сприяє іншому в досягненні значимої мети (наприклад, викладач сприяє студенту в отриманні необхідних професійних знань), то аттрактивність буде високою.

Особиста гармонія. Виділяючи якості ведучої засади у гармонічних взаємовідносинах «потреби включення», контролю і прив'язаності W.C. Schulz [10] запропонував, що саме їх гармонічне поєднання й призводить до високої аттракції. Під потребою включення вчений розуміє почуття власної необхідності для інших; під потребою контролю – необхідність участі у виробленні й прийнятті значимих рішень.

Просторова близькість або дистанція спілкування. Міжособистісна атракція визначається також і просторовою дистанцією між особами. Дослідження показують, що означений фактор пов'язаний з полем контролю з тим, з ким спілкуються – що більше знайомий педагог, тим менше джерел інформації про нього утримується в полі контролю студента, і навпаки, що менш позитивні відношення, тим більше джерел інформації необхідно контролювати на випадок негативного розвитку взаємовідношень.

Експериментальне дослідження ми почали з вивчення одного з механізмів педагогічної аттракції.

Для того, щоб виявити стереотипність у сприйнятті успішного студента в дослідно-експериментальному режимі ми спиралися на результат анкетування викладачів.

Викладачі запропонували студентам відповісти на питання: «Якими якостями повинен, з їхньої точки зору, володіти студент, щоб досягти гарних і відмінних результатів у навчанні?»

Аналізуючи склад виділених педагогічних якостей, з урахуванням переважних якостей, можна виділити наступні інструментальні типи успішного студента: суб'єктивно-творчий (20%); загально-трудова (18,5%); володіючи навчальними вміннями (14,5%); володіючи гарними пізнавальними здібностями (13,5%); мотиваційно-вольовий (13%); комбінований, такий, що вбирає в собі різнотипні якості (11,3%); «приспосувальницький» (9,7%).

Обробка й інтерпретація результатів показала, що виявлений стереотип дозволяє педагогу проникнути в індивідуальне уявлення студента про сутність навчальної діяльності, про технологію успіху; його ціннісне відношення до творчого стилю діяльності, розуміння базових навчальних умінь тощо.

Очевидно, що виділені фактори відображають важливі аспекти розвитку педагогічної аттракції і під час відповідного поєднання умов можуть відігравати істотну роль в навчально-виховному процесі.

Отже, можна сформулювати наступні **висновки**:

- Аттракція – це процес формування привабливості однієї людини для того, хто спостерігає, і продукт цього процесу, тобто деяка якість ставлення.
- Педагогічна аттракція – це процес формування привабливості викладача для студента, і результат цього процесу, як якість ставлення.
- Складовими частинами аттракції є симпатія та притягання.
- Факторами педагогічної аттракції є такі: знайомство, доступність, очікування продовження взаємодії, взаємність, схожість, взаємодоповнення, емпатія, сприяння досягнення особистісного значимих цілей, особиста гармонія, просторова близькість або дистанція спілкування.
- Механізмами педагогічної аттракції є: ідентифікація, рефлексія, емпатія, стереотипізація.

Література

1. Гіптерс З.В. Культурологія. Словник довідник: навч. Посібник для студ.вищих навч. закл. / Гіптерс З.В. – К.: УСБ НБУ, 2008. – С.147.
2. Гіппенрейтер Ю.Б. Феномен Конгруентної емпатії / Ю.Б.Гіппенрейтер, Т.Д. Карягіна, Є.Н. Козлова // Психологічне консультування і психотерапія. – 2004. – С. 37-51.
3. Дубровіна К.О. «Філософія серця» в українській культурній традиції / К.о. Дубровіна // Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури. – 2006.- № 52. – С. 12-14.
4. Zajonc R.B. Attitudinal effect of mere exposure // Journal of Personality and Social Psychology. 2007/9. – 9 – P. 1 – 27
5. Heider F. The psychology of interpersonal relations. /– N.Y.: John Wiley, 1996/8/ -322 p.
6. Winch R. Mate selection: A Study of complementary needs. – N.Y. : Harper & Row. – 1998. – P. 39-54.
7. Rosenfeld H.M. Approval-seeking and approval inducing functions of verbal and non-verbal responses in a dyad // Journal of personality and Social Psychology. – 2006. – №4. – P.597 – 605.
8. Deutch M. Cooperation and trust: some theoretical notes / Eds M. R. Jones. Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 1992. – P. 275-320.
9. Posner, I. M., Rothbart, M. K. (2006). Educating the Human Brain. Maryland: American Psychological Association
10. Schulz W. C. The FIRO scale, test, and manual Palo Alto, Calif.:Consulting psychological Press 2007. – 80 p.
11. Lott A. J & Lott B. E. The role of reward in the formation of positive inters personal attitudes / Eds T. L. Huston. Foundations of Interpersonal Attraction. – N. Y.: Academic Press, 2004. – P. 171-189.

References

1. Hipters Z.V. Kulturolohiia. Slovnyk dovidnyk: navch. Posibnyk dlia stud.vyshchych navch. zakl. / Hipters Z.V. – K.: USB NBU, 2008. – S.147.

2. Hippenreiter Yu.B. Fenomen Konhruentnoi empatii / Yu.B.Hippenreiter, T.D. Kariahina, Ye.N. Kozlova // Psykholohichne konsultuvannia i psykhoterapiia. – 2004. – S. 37-51.
3. Dubrovina K.O. «Filosofia sertsia» v ukrainskii kulturnii tradytsii / K.o. Dubrovina // Filosofskiy almanakh. – K. : Tsentr dukhovnoi kultury. – 2006.- # 52. – S. 12-14.
4. Zajonc R.B. Attitudinal effect of mere exposure // Journal of Personality and Social Psychology. 2007/9. – 9 – P. 1 – 27
5. Heider F. The psychology of interpersonal relations. /– N.Y.: John Wiley, 1996/8/ -322 p.
6. Winch R. Mate selection: A Study of complementary needs. – N.Y. : Harper & Row. – 1998. – P. 39-54.
7. Rosenfeld H.M. Approval-seeking and approval inducing functions of verbal and non-verbal responses in a dyad // Journal of personality and Social Psychology. – 2006. – №4. – P.597 – 605.
8. Deutch M. Cooperation and trust: some theoretical notes / Eds M. R. Jones. Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 1992. – P. 275-320.
9. Posner, I. M., Rothbart, M. K. (2006). Educating the Human Brain. Maryland: American Psychological Association
10. Schulz W. C. The FIRO scale, test, and manual Palo Alto, Calif.:Consulting psychological Press 2007. – 80 p.
11. Lott A. J & Lott B. E. The role of reward in the formation of positive inters personal attitudes / Eds T. L. Huston. Foundations of Interpersonal Attraction. – N. Y.: Academic Press, 2004. – P. 171-189.

УДК 159.911.71:318.610.232

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-171-177

АГРЕСІЯ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

В. І. Шахов

orcid.org/0000-0003-1535-2802

А. М. Килівник

orcid.org/0000-0002-8604-8026

Т. М. Клибанівська

orcid.org/0000-0002-0746-5869

В. В. Шахов

orcid.org/0000-0002-1069-9295

У статті з'ясовується сутність феномену агресії як універсального соціально-психологічного явища. Проаналізовано передумови агресії, соціальний контекст агресії, особливості вибору стратегій реагування. Визначено агресію в людському досвіді як соціальний феномен і невід'ємний компонент буття людини та суспільства. Доведено, що виток та механізм деструктивності на мікро- та макрорівні зумовлені біологічними та соціальними чинниками. Розглядаються теоретичні засади розуміння та вивчення проблем поведінкової та вербальної агресії в сучасній психології, визначено найбільш актуальні аспекти дослідження агресивної поведінки людей. Сучасне суспільство наполегливо демонструє назовні гуманістичні тенденції свого розвитку у всіх галузях науки, культури, економіки. Однак глибокими причинами багатьох цивілізаційних процесів часто називають тенденції агресивності людства: від завоювання життєвого або економічного простору, до експансії культури, моди, або більш локально – лідерства в групі, сім'ї, особистісних відносинах. Саме тому проблема агресивної поведінки набула популярності у світовій психології (А.Басс, А.Бандура, Л.Берковітс, К.Лоренс, О.Кернберг, Е.Фромм, З.Фрейд, К.Юнг та ін.). Вона стала предметом дослідження у військовій та політичній психології, психології менеджменту й економіки, психології міжособистісних відносин. Останнє зумовило підвищений інтерес до даної проблеми і серед психолінгвістів, оскільки міжособистісні відносини – це, в першу чергу, мова і спілкування.

Остання чверть століття дослідження проблем агресивної поведінки та спілкування отримали новий імпульс. Це обумовлено низкою важливих змін у житті сучасного суспільства. Найчастіше активне підвищення рівня агресивності суспільства науковці пов'язують із бурхливим розвитком інформаційно-технічного простору. Маючи безліч привабливих і безумовно позитивних факторів, «медіа революція» 90-х років ХХ століття і створення комп'ютерної мережі Інтернет, принесли з собою масу проблем, які з кожним роком еволюціонують із «негативних» у категорію «небезпечних». Розрекламований і цілком доступний ринок «гаджетів» (від англ.gadget-прилад), залучає до комунікації і розвитку в мережі величезне коло людей практично без обмежень. Вільний від будь-яких часових, вікових, ціннісних, змістових (та багато ін.) «фільтрів», контролю або цензури, разом із цілковитою безвідповідальністю суб'єктів та об'єктів спілкування, інформаційно-комунікативний потік стає все більш загрозливим для психічного світу людини. Вагомою часткою цього потоку є очевидні, потужні агресивні тенденції, вплив яких викликає занепокоєння лікарів, психологів, педагогів, батьків, самих комунікантів.

Ключові слова: агресія, агресивність, людська деструктивність, поведінкова та вербальна агресія, типи агресії.

HUMAN AGGRESSION: A MULTIFACED PHENOMENON

V. Shakhov, A. Kilivnik, T. Klybanivska, V. Shakhov

The article investigates the essence of the phenomenon of aggression as a universal phenomenon. Prerequisites of aggression, social context of aggression, peculiarities of choice of response strategies are analyzed. Aggression in human experience has been identified as a social phenomenon and an integral component of human and social existence. It is proved that the origins and mechanism of micro- and macro-level destructiveness are caused by biological and social factors. The article deals with the theoretical principles of understanding and studying the problems of behavioral and verbal aggression in modern psychology, identifies the most relevant aspects of the study of aggressive behavior of people.

Keywords: aggression, aggressiveness, human destructiveness, behavioral and verbal aggression, types of aggression.

Human aggression is a social behavior, and whilst it has been studied from many perspectives, it is theoretical models and empirical research from the field of social psychology that have provided the strongest frame work from which to understand it. This article focuses on the contribution of social psychologists to the understanding of human aggression, providing first some key definitions, then major theories (both classic and contemporary) and a brief summary of social psychological approaches to the study of aggressive behavior. An overview of research findings is presented, including those describing factors within a person that increase the likelihood they will aggress, situational cues that can trigger aggression, internal psychological processes that underlie an instance of aggressive behavior, and processes that increase trait aggressiveness. We conclude by suggesting a 'risk factor' framework for understanding societal violence and noting directions for future research.

Definitions and Characteristics of Aggression Definitions

There are three key issues with defining human aggression. First, it is hard to interpret research findings and theories about aggression without a clear definition. Historically, however, many different definitions have been used. As a result, many studies of aggressive behavior are hard to meaningfully compare. More recently, definitions of aggression among social psychologists have converged around the notion that aggression is any behavior enacted with the intention to harm another person who is motivated to avoid that harm (e.g., Anderson and Bushman, 2002; Bushman and Huesmann, 2010). Such a definition is wide enough to capture the full range of aggressive behaviors, and to make allowance for activities that can 'hurt' a target person but to which the target of the hurt willingly consents (such as undergoing surgery or engaging in sadomasochistic sex). The second issue is that many laypersons and misinformed professionals use the term aggression interchangeably with related but conceptually distinct phenomena such as anger, hostility and competitiveness. There is no question that in the field of psychology, aggression refers only to a behavior, and not to a mindset or an emotional state. Feelings such as anger, attitudes such as wishing the worst for another, and motivations such as the desire to win or control one's environment may contribute to a person behaving aggressively but are not aggression per se. To study aggression effectively, such factors need to be clearly differentiated from aggression and from each other. A third definitional issue involves the common practice of using the term 'violence' interchangeably with the term 'aggression.' Among most social psychologists, violence is a subtype of aggression. More precisely, 'violence' is aggression that is intended to cause harm extreme enough to require medical attention or to cause death. Thus, all violent behavior is aggression, but most aggression is not violence. Note that this definition of violence is not synonymous with 'violent crime,' which is a legal term, not a scientific one.

Types and Characteristics of Aggression

When considering the many ways in which one human can harm another, it is useful to distinguish between different forms of aggression, and between the different functions that aggression can perform. Different forms of aggression include physically harming another (i.e., physical aggression such as hitting, biting, kicking, clubbing, stabbing, shooting), hurting another with spoken words (i.e., verbal aggression such as yelling, screaming, swearing, name calling), or hurting another's reputation or friendships through what is said to others verbally or digitally (i.e., relational aggression). Aggression may also be direct (with the victim physically present) or indirect (enacted in the absence of the victim; for example, smashing someone's property or spreading rumors about them). Aggression also differs by function. It may involve a relatively pure intent to punish/hurt the target person, as in reacting aggressively to provocation (i.e., reactive, affective, hostile, hot, impulsive, or retaliatory aggression) or it may involve a considered and deliberate plan to harm another to gain a desired outcome.

What about a person whose rage drives them to carefully plan the death of another? Such instances do not fit any of these traditional categorical or dichotomous distinctions. A viable alternative approach to understanding the function of aggression is to locate aggressive acts on three dimensions – the degree to which the goal is to harm the victim versus benefit the perpetrator.

Social Psychological Theories of Aggression Theories Outside Social Psychology

This article is focused on the social psychology of aggression, but must be considered as complementing research from other spheres of psychology. Most notably, biological psychology provides many relevant findings, including links to genetic predispositions, hormones, malformation, or damage of brain structures and levels of

cortical and nervous system arousal. Psychodynamic approaches and animal psychology have emphasized aggressive drives, and evolutionary- and animal psychology have focused on aggression in terms of factors related to reproductive success and survival (e.g., dominance and resource-holding potential). Social psychological approaches have tended to include such biological, genetic and personality factors as 'person' factors in their models, but typically have not explored detailed interrelationships among these and related social factors.

Early Social Psychological Theories

For more than 70 years, social psychology has provided a variety of frameworks from which hypotheses about the causes and consequences of aggression could be derived and tested. These theories, although distinct, have also tended to overlap as new knowledge has extended an existing framework of aggressive behavior. The earliest influential theory from social psychology was the frustration-aggression hypothesis.

The Frustration-Aggression Hypothesis During 1939, partially in response to World War II and partially in response to the spreading influence of psychodynamic theories in the US, Dollard et al. (1939) proposed the first systematic theory of aggression. Using assumptions from psychoanalytic theory, they focused on the frustration caused when a goal is blocked, and suggested that "the occurrence of aggressive behavior always presupposes the existence of frustration," and that "the existence of frustration always leads to some form of aggression". Although this theory enjoyed some empirical support, it quickly became obvious that frustration does not always lead to aggression, and that not every act of aggression can be traced back to frustration. Frustration-aggression theory was revised to incorporate the possibility that frustrations can elicit responses other than aggression.

Learning Theories

The earliest theory of learning in modern psychology explains behavior in terms of classical conditioning – learning to associate one thing with another. Pioneered by Pavlov, this approach suggests that once people mentally pair things together, they become 'conditioned' to expect those things to always occur together. This theory was later supplemented with theories of operant conditioning developed by Thorndike and Skinner, which suggest that people are more likely to repeat a behavior that has been rewarded and less likely to repeat a behavior that has been punished. In aggression research it has been shown that children can be taught to behave aggressively through rewarding aggressive behavior (positive reinforcement) or removing a painful consequence after aggression (negative reinforcement). In addition, children learn to discriminate between situations where aggression has a desirable consequence and when it does not, and to generalize this knowledge to new situations. Although such research demonstrates that aggression can be learned through conditioning (e.g., Eron et al., 1971), it was clear by the 1960s that such processes could not explain the acquisition of all learned aggression. Bandura proposed that social behaviors, including aggression, could be learned through observing and imitating others (i.e., via observational learning). In his classic experiments, children observed a film of an actor hitting a 'Bobo Doll' in several novel ways. The children later imitated the behavior in the absence of any classical or operant conditioning. Bandura also developed the concept of vicarious learning of aggression, and showed that children were especially likely to imitate models that had been rewarded for behaving aggressively. In social learning theory (later called social cognitive theory), Bandura hypothesized that the way people mentally construct their experiences is crucial. People may see one person hit another, but will also decide how competent they feel to do the same, and will make assumptions about what constitutes a normal way to respond when someone provokes you. In this way, making inferences about observed aggression not only increases the likelihood of imitating it. There is considerable research support for social cognitive explanations of aggression. People sometimes imitate aggressive models, especially if the aggressive behavior is rewarded or carried out by a person who is heroic, admired, of high status, attractive, or similar.

Mainstream Cognitive Theories

Information Processing and Script Theories The confluence of computer availability and the growing dominance of cognitive approaches in psychology in the 1980s heralded a major change of direction in social psychological aggression research. For the first time, researchers started to conceptualize the acquisition of social behavior in terms of computer-like processes – inputs, outputs, and the processing of information. Two key theories of aggression emerged – the Social Information Processing (SIP) theory of Dodge (1980) and Script theory from Huesmann (1982). SIP theory emphasized the way people perceive the behavior of others and make attributions about their motives. A key construct in SIP theory is the hostile attributional bias – a tendency to interpret ambiguous events (such as being bumped in a corridor) as being motivated by hostile intent. This bias has been extensively studied and has been found to reliably predict aggressive behavior. Script theory emphasizes the acquisition of scripts for behavior (much like an actor's script) through either direct experience or observational learning. Once encoded in semantic memory, scripts define particular situations and provide a guide for how to behave in them. In script theory, a person faced with a particular situation first considers a script relevant to that situation, assumes a role in the script, assesses the appropriateness or likely outcome of enacting the script, and if judged appropriate, then behaves according to the script. If a person habitually responds to conflict by using scripts that include behaving aggressively, these scripts may become more easily brought to mind (i.e., chronically

accessible), become automatic, and generalize to other situations, increasing the likelihood of aggression in a growing number of spheres of life.

Cognitive Neoassociation Theory (CNA) reformulated the frustration-aggression hypothesis within the framework of emerging knowledge about neural connectivity. Assuming that concepts, emotions, memories, and action tendencies are interconnected within the brain's associative neural network, Berkowitz (1989) posited that aversive events such as frustrations, provocations, or unpleasant physical environments produce negative affect, which is neurally linked to various thoughts, feelings, and behavioral tendencies that are themselves linked to both fight and flight tendencies. Importantly, higher-order processes such as making attributions about another's motives or thinking through the consequences of an aggressive response may cause a person to moderate an aggressive impulse in this model.

Aggression Research Methodologies in Social Psychology. As a social behavior, aggression has been primarily studied using methodologies from social psychology. Each of these methodologies has specific strengths and weaknesses, but, importantly, the shortcomings of each methodology can be overcome with the strengths of another. This allows aggression researchers to be strongly confident of an effect where findings converge across methodologies (Warburton, 2013).

Laboratory Assessments of Aggression. Laboratory experiments provide the strongest evidence that a particular factor may play a causal role in aggression. This is because that factor can be manipulated whilst all other factors are (in theory) held constant (e.g., all participants may have an identical experience in the laboratory except for watching a violent or a nonviolent movie clip). Aggression experiments typically measure short-term increases in mild forms of aggression or in known precursors such as aggressive thoughts and feelings. Aggressive feelings are typically measured by having participants rate the degree to which they feel emotions such as anger, antagonism, and unfriendliness. Measuring aggressive behavior itself has a long history involving ethical, reliability, and validity concerns. For ethical reasons, serious harm cannot be used as an aggression measure in laboratory experiments. More recent methods include measuring the duration and/or loudness of aversive 'noise blasts' delivered to an opponent in a competitive reaction time (CRT) game, the amount of hot chili sauce assigned for eating by a stranger known to dislike hot foods, and the number of difficult puzzles that require solving by another person in order to win a reward. Although such measures have been criticized for being unlike 'real-world' situations and subject to biases such as the desire to please (or displease) the experimenter, well-designed modern experiments overcome such problems using careful cover stories and scripts, and have been shown to predict real-world aggression.

Nonexperimental Research about Aggression. Nonexperimental research has the distinct strength that it can examine a wide range of 'real-world' aggressive phenomena and can be used to examine longer-term effects such as the development of a more aggressive personality.

Observations of Aggression in Social Psychology. Some of the earliest and most powerful social psychological research of aggression was conducted through observational research, some in the laboratory (e.g., Bandura's Bobo Doll experiments) and some in the field (e.g., studies of aggression on playgrounds). Such studies have the distinct advantage of observing and recording actual rather than self-reported aggressive behavior, often in the participants' natural environment. Importantly, issues that sometimes arise from self-report questionnaires (e.g., biased responding, lack of self-awareness or capacity to report thoughts and feelings) are not relevant, and populations unsuitable for other forms of research (such as young children) can be examined. However, aggressive behaviors often have a low incidence in observed environments, and ratings of aggression can be somewhat subjective. Researchers overcome the latter issue by creating clear and comprehensive guidelines, detailing behaviors that should be coded (e.g., pushing, shoving, hitting, name calling), and thoroughly training the raters. Also, self-reports may be supplemented by reports of relevant others (e.g., parents, teachers and peers). Indeed, converging data from multiple sources often provides the strongest evidence (Anderson et al., 2007; Warburton, 2014).

Brain Scanning Techniques to Study Aggression

Social psychologists are now using brain-scanning techniques to study aggression, most notably in the field of media violence. Such techniques have the advantages that they can be used on many types of participants. Brain scans are particularly valuable for assessing factors difficult to measure using other methods such as desensitization to violence, fear responses, and emotional arousal. Functional magnetic resonance imaging (fMRI) studies identify brain activity by measuring changes to blood flow, but are accurate only to a few seconds across time. Thus, using both techniques to study the same hypotheses leads to better understanding. Brain-scanning studies have some drawbacks – they generally use small samples because of the cost involved, they need to average images using sophisticated software and sometimes their data are hard to meaningfully interpret. Thus, researchers can compare activation patterns to determine whether changes (such as desensitization) occur over time, one type of stimulus has different effects than another, or different groups (e.g., high vs low media violence consumers) typically respond differently.

Research Findings: Determinants of Aggression Development and Stability

Scholars studying social development have shown that the frequency of physical aggression typically peaks in the toddler years and then decreases across the life span. Importantly, the degree to which one person is aggressive relative to others of the same age is fairly stable across the life span. Aggressive children tend to become adolescents and adults who are more aggressive than their peers.

Person Factors. Numerous factors in a person's make-up have been shown to increase the likelihood of aggressive behavior. Not all are studied directly in social psychology, but all are taken into account in current social psychological models of aggression.

Gender Differences in Aggression Overall, males are generally more aggressive than females, and this applies from early in childhood through the life span. This is especially true for physical aggression and violent behavior, although women are as physically aggressive as men when strongly provoked. Men are more likely than women to use direct forms of aggression, but the reverse is true for women, who are more likely to use forms of indirect aggression, including relational aggression. Within intimate relationships, however, women are somewhat more likely to use physical aggression than men, though for different purposes and with different results. For example, men are much more likely to strike with a fist (women with an open slap), which is one reason why intimate partner violence yields many more women requiring medical attention than men.

Callous Unemotional Personality Traits. There are three personality styles under this umbrella – psychopathy, Machiavellianism, and narcissism. All three are linked with high levels of aggression, lack of empathy, and curtailed emotional responding. Narcissists often respond aggressively when they feel threatened (particularly by insults, humiliations, or other threats to their inflated ego), or when they fear that their flaws may be exposed. Psychopaths, particularly those with secondary psychopathy characteristics, are often impulsive, fearless, and unconcerned about negative consequences to themselves or victims – a potent mix for a person already predisposed to aggression. Machiavellians most typically use instrumental aggression to achieve their goals and feel little or any remorse for harmful consequences to others. They do, however, consider potential consequences to themselves, and are thus more likely to aggress indirectly so that there is little likelihood of being held responsible for their actions.

Impulsivity, Executive Control, and Self-Control. Impulsivity is a temperament variable often noticeable from early infancy, and is a reliable predictor of aggression, presumably because impulsive people have difficulty curbing aggressive impulses. In contrast, people are less aggressive if they have greater control over their emotions, greater self-control, and a stronger capacity to inhibit their impulses (Moffitt et al., 2011).

Intelligence. There is not a great deal of research on IQ and aggression, but some studies have found links between low IQ and higher levels of aggression in children, particularly in children with poor verbal intelligence and/or with low self-control.

Personality Traits. The 'Big Five' Research on the 'Big Five' personality traits and aggression has generally found that people low in agreeableness and high in neuroticism are more aggressive and violent. Furthermore, both of these dimensions are associated with aggressive emotions, and low agreeableness is also associated with greater aggressive thinking (Barlett and Anderson, 2012).

Hormones. The hormone most consistently linked with aggression is testosterone. Males have around 10 times as much testosterone as females, and levels are much higher in older teenagers and young adults than in older men. Interestingly, when people dominate others, their testosterone levels typically increase. There also is evidence that testosterone's effect on aggression is a by-product of its effect on dominance. There also may be links between low levels of estrogen and progesterone and aggression, although results are mixed. Finally, emerging evidence suggests that low levels of oxytocin may be linked with increased aggression.

Genetic Predispositions. Although aggressive behavior has a considerable learned component, studies show that inherited characteristics account for perhaps a quarter to a third of an aggressive predisposition (Tuvblad et al., 2009). More than a dozen genetic markers have been linked with aggressive and antisocial behavior, although links are rarely direct. Typically, genetic predispositions more directly relate to temperament variables such as impulsivity, which are themselves linked with greater aggression. The two most widely studied genetic markers of aggression are a polymorphism in the promoter of the monoamine oxidase A gene (MAOA) and a variation in the 5-HT serotonin transporter gene. Crucially, in line with the emerging field of epigenetics, the MAOA gene polymorphism seems to interact with a child's early environment, so that aggression and antisocial behavior are most likely in those who have this genetic trait and also experience childhood maltreatment (Kim-Cohen et al., 2006).

Social and Personality Psychology Factors Associated with Aggression Reduction. Situational influences can also affect self-control's impact on aggression. DeWall, Baumeister, Stillman, and Gailliot (2007), for example, depleted or did not deplete participants' self-control resources. In the depletion condition, participants were instructed to refrain from reading irrelevant words at the bottom of a video that they watched, whereas participants in the nondepletion condition were not given specific instructions. The effort required to resist the reading of words in the depletion condition was intended to deplete self-control resources. After the video, participants were

provoked or not (i.e., received either positive or negative feedback about an essay they wrote earlier) by an ostensible second participant who, unbeknownst to participants, did not actually exist. Finally, participants were allowed to select the duration and intensity of loud white noise to administer to the other participant as part of a reaction time competition, which is a commonly used measure of laboratory aggression. The intensity and sometimes duration of the noise chosen become the measures of aggression. We note here that it can be difficult to ethically measure aggression in the laboratory and therefore this method and others are necessarily contrived. Nevertheless, behavior in the noise-blast task coincides with the definition of aggression as allocating louder and longer noise blasts will harm someone who seeks to avoid such harm (i.e., loud noise is uncomfortable, irritating, and painful). DeWall et al. (2007) found that depleted participants who were provoked were more aggressive toward the ostensible participant (gave longer and louder white noise) than participants in any of the other conditions. In sum, reducing self-control resources increased the tendency to behave aggressively when provoked. The results of the research by DeWall et al. (2007) and others (e.g., Denson, Pedersen, Friese, Hahm, & Roberts, 2011; Stucke & Baumeister, 2006) reveal that depleting self-control resources increases the tendency to aggress. This research and the work on individual differences in self-control suggest that having more of the resources necessary to engage in self-control reduces the tendency to aggress. This muscle-metaphor view of self-control implies that exercising self-control should strengthen it just like muscles are strengthened via weight training (Baumeister, Gailliot, DeWall, & Oaten, 2006). In the training condition, participants were instructed to use their nondominant hand for two weeks on everyday tasks such as brushing one's teeth and opening doors; the control condition participants did not receive such instructions. The idea was that participants in the training condition would strengthen their self-control resources so that situations that normally deplete their ego would be less impactful. They (Denson, Capper, et al., 2011) expected to reduce aggression among individuals normally prone to this behavior. To test this prediction, they assessed participants' level of trait aggression using standardized questionnaires that reliably measure individual differences in aggressive behavior across situations). After two weeks, participants engaged in the noise-blast task that measures aggression in a controlled laboratory setting. They found that trait aggression significantly predicted higher aggression on the noise blast task in the control condition. However, this relationship was completely eliminated in the self-control-training condition. Self-control training thus reduced aggression for those individuals who are typically more aggressive in their daily lives. Self-control is an important person and situation variable that can reduce the tendency to aggress. Exhibiting self-control is an effortful process that requires mental resources. Strengthening these resources appears to increase self-control and reduce aggression given a provoking situation. The training study by Denson, Capper, also found that trained individuals had less anger than nontrained individuals after the noise-blast task. Such results suggest that increased self-control may reduce aggression by reducing angry affect. It appears that strengthening or increasing self-control through training or other methods could be a reasonable strategy to reduce aggression. Pro-social experiences

Historically, research on the GAM has focused on aggressive situations, angry affective states, and hostile cognitions as factors that increase aggressive behavior (Anderson & Bushman, 2002; DeWall & Anderson, 2011). Thus, anti-social variables promote aggression at all stages of this model. An interesting counter-point is that pro-social variables may reduce aggression, and they may do so at all points of this model. While aggression involves any action designed to harm another person (Baron & Richardson, 1994), pro-social behavior involves any behavior designed to benefit the welfare of another person (Dovidio, Piliavin, Schroeder, & Penner, 2006). As such, pro-social experiences are fundamentally opposed to and incompatible with angry affect, hostile cognitions, and aggressive behavior. Thus, pro-social experiences may reduce aggressive behavior in the same way that aggression-related experiences increase it. We review some work consistent with this idea below. In terms of situational inputs, Greitemeyer, Agthe, Turner, and Gschwendtner (2012) randomly assigned participants to play a pro-social, violent, or neutral video game

Beyond pro-social situations and emotions, pro-social traits are also predictive of reduced aggression. Agreeableness is a trait in the five-factor model of personality (McCrae & John, 1992). It reflects individual differences in the extent to which people strive for social harmony in their interactions with others. People high in agreeableness are predominantly friendly and cooperative, while people low in agreeableness are competitive and unfriendly (Graziano & Tobin, 2009; Graziano & Eisenberg, 1997; Graziano, Jensen-Campbell, & Hair, 1996). Research has shown that agreeableness is negatively related to trait aggression and experiences of anger and positively related to pro-social behavior. A body of work suggests that people high in agreeableness are less aggressive when confronted with hostile situations (e.g., a provocation) likely because they are able to regulate or control their behavior. As discussed above, exposure to aggressive situations can increase aggressive behavior. However, individuals high in agreeableness are capable of overriding this tendency. For example, Meier, Robinson, and Wilkowski assessed participants' agreeableness and randomly assigned them to an aggressive or nonaggressive priming task that required them to determine the synonym of words with an aggressive (e.g., torture or slash) or nonaggressive (e.g., buy or floor) meaning across hundreds of trials. Such tasks prime or activate hostile thoughts (e.g., Carver et al., 1983). Subsequently, participants' aggression was assessed with the noise-blast task. For

participants low in agreeableness, the hostility priming reliably increased aggressive behavior. However, this effect was not at all apparent for participants high in agreeableness. This suggests that individuals high in agreeableness have developed a way of overriding the influence of hostile thoughts on their behavior. Further studies support the idea that individuals high in agreeableness engage in active efforts to override the influence of hostile thoughts. For example, Study 2 of the investigation by Meier et al. (2006) indicated that individuals high in agreeableness activate pro-social thoughts in memory when exposed to hostile information (cf. Haas et al., 2007). Other research shows that such individuals quickly disengage attention from hostile cues but attend more closely to pro-social cues (Wilkowski, Robinson, & Meier, 2006). Across studies, this research suggests that individuals high in agreeableness systematically increase pro-social cognitions presumably to regulate the influence of hostile thoughts. The studies above led Meier, Wilkowski, and Robinson (2008) to suggest that training people to activate pro-social thoughts when confronted with a hostile situation could reduce their aggression. In the experimental condition of their study, words with an aggressive meaning (e.g., kill) presented on a computer screen were systematically followed by words with a helpful meaning (e.g., love) during a purported memorization task. In the control condition, words with an aggressive meaning were systematically followed by nonsense letter strings (e.g., ssss). The idea was that participants in the experimental condition would learn to pair pro-social rather than aggressive thoughts with hostile primes, which should reduce aggression in response to a hostile provocation. After the training procedure, participants engaged in the noise-blast task. The results indicated that participants who completed experimental training were significantly less aggressive compared to participants in the control condition. In summary, pro-social variables across stages of the GAM appear to reduce aggressive behavior. This includes pro-social situations (pro-social video games), pro-social emotions (gratitude), pro-social personality traits (agreeableness), and pro-social-cognitions (accessibility of pro-social concepts in memory). In general, pro-social experiences across a range of situations appear to reduce the impact of the inputs and routes that lead to aggression according to the GAM. Thus, promoting pro-social experiences in a variety of ways such as invoking gratitude, exposing people to pro-social media, or even engaging in tasks that aim to activate pro-social thoughts in the face of aggressive situations may be effective in reducing the tendency to aggress.

Summary and Concluding Thoughts

Social and personality psychologists have uncovered a host of variables that increase the tendency to aggress. Such work is critical in developing a better understanding of this behavior. Individuals and societies interested in reducing this harmful behavior though need more than a list of variables that have a causal impact. We believe that psychologists are now in a good position to use the research literature in social and personality psychology to inform aggression-reduction research and strategies. Models that outline why aggression occurs are a good starting point. The GAM has been extensively used to uncover a host of variables and processes that enhance aggression. Our review reveals that it can also be used to uncover variables and strategies that reduce aggression. We examined three broad factors that limit the tendency to aggress: self-control, pro-social experiences, and appraisal processes. These factors operate at different stages of the GAM and are illustrative of the manner in which this model can be used to uncover aggression-reduction strategies. It would be impossible and likely unwise to completely remove aggression from a society since it can be an adaptive behavior in some situations. Nevertheless, reducing the tendency to aggress is a worthy goal given that less hostile and more cooperative societies are likely healthier, happier, and more productive. Models like the GAM allow researchers to identify what causes aggression in terms of input variables, route variables, and outcome variables. While this research is important, it is also important to identify strategies or variables that reduce the impact of these inputs, routes, and outcomes.

References

1. Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729. doi:10.1037/0003-066X.36.7.715
2. Anderson, C. A. (1983). Imagination and expectation: The effect of imagining behavioral scripts on personal influences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 293-305. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.293>
3. Bargh J. A, Lombardi WJ, Higgins ET. (1988). Automaticity of chronically accessible constructs in person X situation effects on person perception: It's just a matter of time. *J. Pers. Soc. Psychol.* 55:599-605.
4. Baumeister R. F, Leary M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497.
5. Cohen D. J, Eckhardt C. I, Schagat K. D. (1998). *Attention allocation and habituation to anger-related stimuli during a visual ... Article in Aggressive Behavior* 24(6):399-409.
6. Dodge K. A, Coie J. D. 1987. Social informationprocessing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *J. Pers. Soc. Psychol.* 53:1146-58.
7. Geen, R. G. (2001). *Human aggression* (2nd ed.). Oxford: Taylor & Francis.
8. Huesmann L. R, Guerra N. G. 1997. Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *J. Pers. Soc. Psychol.* 72:408-19.

УДК 159.9:378.048

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-178-182

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Г. Б. Шульга

orcid.org/0000-0003-3402-1494

Б. М. Сосновський

orcid.org/0000-0002-3436-3032

Н. В. Шуй

orcid.org/0000-0003-3860-0418

У статті розкриваються аспекти проблеми емоційної регуляції осіб юнацького віку, визначається її значущість для психічного здоров'я особистості. Емоційну регуляцію схарактеризовано як уміння особистості нормалізувати та контролювати власний емоційний стан. Конкретизовано, що розвиток уміння у студентів управляти власними емоціями конструктивно впливає на інтенсивність та тривалість їх переживань. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей емоційної регуляції осіб. Виявлено рівні розвитку структурних компонентів емоційної зрілості та когнітивної регуляції емоцій досліджуваної вибірки. Констатовано недостатню розвиненість емоційної регуляції осіб юнацького віку.

Ключові слова: юнацький вік, емоційна регуляція, когнітивна оцінка, моделі емоційної регуляції, стратегії когнітивної регуляції емоцій.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL REGULATION OF YOUNG PEOPLE

G. Shulga, B. Sosnovskiy, N. Shuy

The article reveals aspects of the problem of emotional regulation of adolescents, determines its importance for the mental health of the individual. Emotional regulation should be considered with the help of cognitive strategies. Theoretical models of emotional self-regulation are considered, which determine adaptive and maladaptive ways of responding of personality to stressors and critical life events. The importance of developing the ability to restrain too strong, unwanted emotional manifestations is determined; arbitrarily and indirectly manage emotions and express emotions; mastering techniques to stabilize and tone your emotional state according to the situation. Emotional regulation is characterized as the process of optimization of one's own state, as the ability of a person to normalize and control one's emotions (overcoming negative emotions, constructively managing the intensity of emotions). The results of empirical research of the peculiarities of emotional regulation of persons are presented. The levels of development of structural components of emotional maturity and cognitive regulation of emotions of the studied sample are revealed. It has been shown that girls can better cope with emotions of varying depth and intensity, and hold back desirable emotions and keep undesirable ones under control. Instead, the emotion regulation of boys is dominated by the imaginary shift of blame for what happened or is happening to others. The underdevelopment of emotional regulation of adolescents was ascertained. According to the results of statistical data processing, a comparative analysis of the peculiarities of emotional regulation of the sample of boys and girls was conducted.

It is stated that the development of students' ability to manage their emotions constructively affects the intensity and duration of their experiences.

Keywords: adolescence, emotional regulation, cognitive appraisal, models of emotional regulation, strategies for cognitive regulation of emotions.

Протягом життя майже кожна людина зіштовхувалася з ситуаціями, які сприймалися та переживалися нею як складні, важкі. Такі життєві обставини здатні змінювати сприйняття навколишнього світу й можуть призвести дестабілізації її емоційного стану. Здібність регулювати власний емоційний стан є показником психічного здоров'я особистості. Значні повсякденні психологічні навантаження, переживання стресорів, особливо молодими людьми, супроводжуються не тільки різними за інтенсивністю та тривалістю негативними емоційними переживаннями, а й кумуляцією психоемоційного напруження, психічною дезадаптацією й дезорганізацією поведінки.

Наразі чимало дослідників вважають, що ефективність регуляції власної поведінки залежить від уміння особистості нормалізувати та контролювати власний емоційний стан. Водночас неможливість «психологічної переробки» емоцій може бути не тільки причиною виникнення психосоматичних захворювань, а й поштовхом для утворення й закріплення негативних особистісних якостей, зокрема, тривожності, дратівливості, песимізму тощо. Так схильність часто переживати одну і туж ж емоцію, призводить до появи рис характеру, пов'язаних з нею [6, с. 80]. Ми вважаємо, що уміння регулювати емоції є важливим фактором, який визначає благополуччя особистості, її психологічну культуру та є ознакою її емоційної зрілості.

Загальні теоретичні та емпіричні напрями вивчення ролі емоцій у регуляції поведінки представлені в публікаціях зарубіжних дослідників, наприклад N. Garnefski, J. Gross, J. Hoeksma, V. Kraaij, J. Oosterlaan, E. Schipper, P. Spinhoven, R. Thomson.

У сучасних публікаціях українських науковців особлива увага акцентується на виокремленні ознак емоційно зрілої особистості (І. Павлова, М. Півень, О. Чебикін); здібностях управляти власними емоційними станами та конструктивно їх переживати в юнацькому віці (О. Власова, М. Гринців, І. Матійків, Н. Свєртілова, Г. Шульга і т.д.). Акцент робиться на тому, що для «студентів є важливим удосконалення процесу емоційної регуляції, який забезпечує гармонійність функціонування різних властивостей особистості» [2, с. 84].

Мета статті: на основі теоретичного аналізу й емпіричного дослідження з'ясувати психологічні особливості емоційної регуляції в осіб юнацького віку.

Наразі існує проблема у визначенні терміну «емоційна регуляція». На думку J. Gross емоційна регуляція – це цілеспрямований процес функціонування й управління власною активністю, він впливає на інтенсивність, тривалість і тип переживань. R. Thomson зауважував, що регуляція емоцій потребує участі всіх процесів, які відповідальні за моніторинг, оцінювання й модифікацію емоційних реакцій, особливо їх інтенсивних і тимчасових характеристик, для досягнення певних цілей [10]. Згідно позиції N. Garnefski, V. Kraaij, P. Spinhoven, регуляцію емоцій необхідно розглядати за допомогою когнітивних стратегій. Когнітивна регуляція емоцій – це регуляція засобами когніцій (уявлення та мисленнєві зусилля, які спрямовані на управління й стримування своїх емоцій), які дають змогу суб'єкту утримувати контроль над своїми емоціями під впливом, а також після небезпеки або стресових ситуацій [9]. Науковці виділили дев'ять способів когнітивної регуляції емоцій: самозвинувачення, звинувачення, прийняття, перефокусування на планування, позитивне перефокусування, зосередження, позитивний перегляд, перенесення в перспективу, катастрофізація. Індивідуальний стиль когнітивної регуляції емоцій особистості формується тими способами, які використовуються найчастіше. J. Hoeksma, J. Oosterlaan і E. Schipper вважають, що критичну роль в емоційній регуляції відіграють почуття, що утворюють особистісний досвід індивіда й інформують його про ймовірні зміни емоційного стану. Головним завданням функціонування емоційної системи є збереження цілісності індивідуального досвіду переживань [11].

Досліджуючи особливості емоційної регуляції, науковці прагнули виділити її теоретичні моделі. Нині розроблено декілька теоретичних моделей. Модель емоційної регуляції J. Gross враховує вплив ситуативних і темпоральних характеристик особистості, тобто автор вважає, що стратегії емоційної регуляції включають різні адаптивні й дезадаптивні способи реагування особистості на стресори та критичні життєві події [10]. Емоційні схеми R. Leahy фокусуються на когнітивних аспектах емоційної регуляції і представляють собою набір переконань і стратегій, пов'язаних з власними емоціями або емоціями інших людей [12, с. 83].

Через усвідомлення своїх переживань, трансформацію деструктивних емоцій у конструктивні розуміє емоційну регуляцію Ю. Саєнко. Дослідниця вважає, що така трансформація буде сприяти продуктивному здійсненню поточної або майбутньої діяльності та спілкуванню. Зокрема, вміння стримувати занадто сильні, небажані емоційні прояви, доволіно й опосередковано керувати переживаннями, уміти виражати емоції; володіння прийомами стабілізації і тонізації свого емоційного стану відповідно до ситуації, – все це сприяє продуктивному здійсненню діяльності та спілкування [5, с. 84].

Здібність до управління емоціями з рівнем розвитку емоційного інтелекту пов'язує вітчизняна дослідниця О. Власова. Розвиненій формі емоційного інтелекту відповідає знання про те, як змінити свій негативний настрій на позитивний [1, с. 65]. М. Гринців вважає в емоціях значущі чинники внутрішньої регуляції різних видів і форм довольної активності людини, які виступають суб'єктивною формою вираження актуальних потреб особистості [2, с. 88]. Говорячи про управління емоціями, М. Півень робить акцент на необхідності контролю не негативних емоцій як безпосередніх, досить короточасних неприємних переживань, а на контролю тих, які сприяють підвищенню психологічної ентропії [4, с. 32].

Узагальнюючи вищесказане, можна припустити, що емоційна регуляція – це процес оптимізації власного стану, який включає вміння керувати власними емоціями (долати негативні емоції, конструктивно управляти інтенсивністю емоцій).

У дослідженні брали участь студенти різних факультетів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського 2-3 курсів денної форми навчання, всього – 87 осіб, з них – 42 хлопця і 45 дівчат у віці від 18 до 22 років.

Для дослідження особливостей емоційної сфери осіб студентського віку використовувалася методика діагностики емоційної зрілості особистості (МДЕЗО), автори О. Кочерян, М. Півень. Способи і стратегії емоційної регуляції поведінки в стресових ситуаціях досліджувалися за допомогою опитувальника

когнітивної регуляції емоцій (ОКРЕ), адаптація О. Рассказова, Г. Леонова, І. Плужнікова та опитувальника «Емоційна дисрегуляція», автори Н. Польська, Г. Розваляєва.

Рівень емоційної зрілості студентів аналізувався на основі вивчення показників шкал методики МДЕЗО. Відповіді студентів дозволили виділити наступні рівні показників структурних компонентів емоційної зрілості вибірок хлопців і дівчат (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники структурних компонентів емоційної зрілості вибірок хлопців і дівчат

№	Шкали	хлопці (n=42)			дівчата (n=45)		
		Рівні			Рівні		
		низький	середній	високий	низький	середній	високий
		Кількість досліджуваних, %			Кількість досліджуваних, %		
1	Рефлексія емоцій	14,3	78,6	7,1	17,7	68,8	13,3
2	Емоційна саморегуляція	28,6	59,4	12	13,3	62,2	24,4
3	Емпатія	0	82,5	17,5	8,8	66,6	24,4
4	Емоційна експресивність	14,3	73,7	12	22,2	53,3	24,4
5	Прийняття власних емоцій	12	73,7	14,3	13,3	73,3	13,3

З представлених у табл. 1 даних видно, що у двох вибірках переважають середні показники, що є свідченням норми. Водночас 17,7% дівчат мають труднощі у вербальному описі власних переживань, оскільки сфокусовані більше на зовнішніх подіях, ніж на внутрішніх переживаннях. 28,6% хлопців демонструють ослаблені механізми емоційної саморегуляції, тому їм важко взяти на себе відповідальність за власний емоційний стан. Такі молоді люди відчувають труднощі у стримуванні небажаних емоційних проявів, а тому сильні емоції можуть завдати руйнівних наслідків як для діяльності, яка здійснюється так і для самої особистості. Натомість 24,4% дівчат, навпаки, здатні управляти своїми емоціями, стримувати недоречні й підтримувати бажані емоції, розбираються в емоційному стані оточуючих, вони уміють спонтанно та усвідомлено виражати пережиті емоції в міміці, пантоміміці, інтонації тощо. Тільки 12% хлопців і 13,3% дівчат побоюються відкрито виражати емоції, можуть їх ігнорувати, якщо останні є неприємними чи небажаними. Загалом, можна констатувати, що дівчата краще можуть справлятися з переживанням емоцій різної глибини та інтенсивності та стримувати бажані емоції й тримати під контролем небажані.

Діагностика способів і стратегій емоційної регуляції поведінки в стресових ситуаціях здійснювалася на основі вивчення рівня таких показників: самозвинувачення, прийняття, румінація, позитивне перефокусування, розгляд в перспективі, катастрофікація та звинувачення інших (рис. 1).

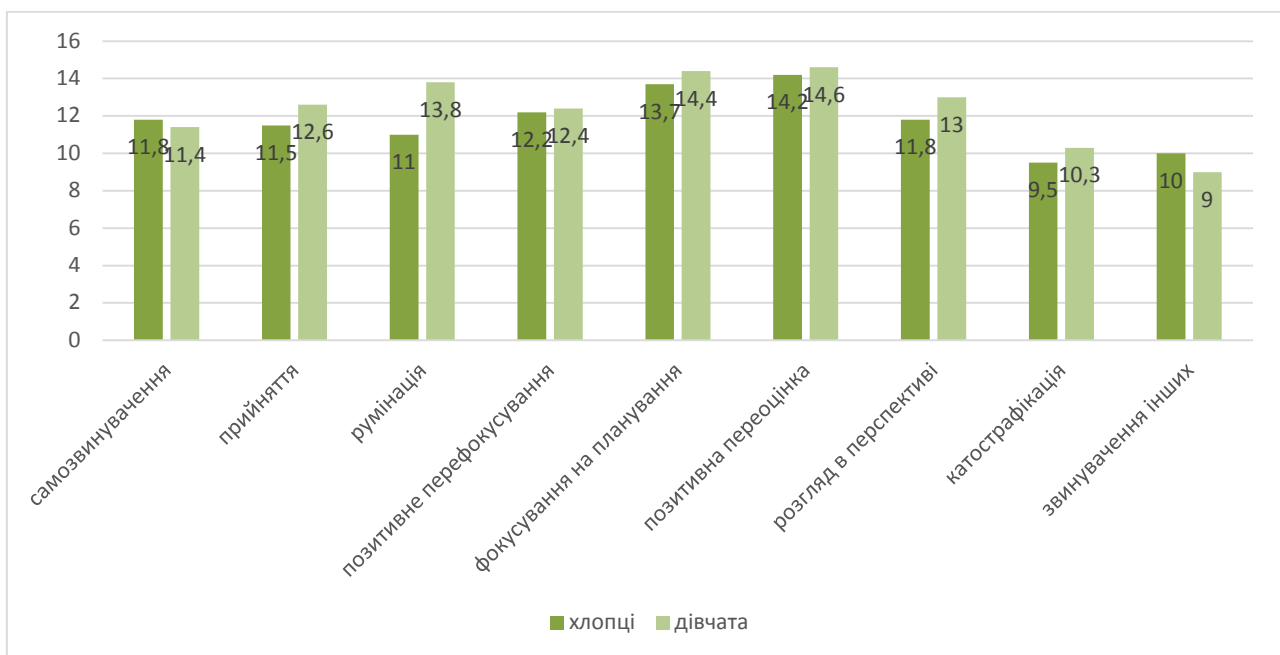


Рис. 1. Порівняння середніх значень показників когнітивної регуляції емоцій вибірки хлопців і дівчат.

Загалом, можна констатувати, що у дівчат значно домінують показники по шкалі «румінація» (M=13,8), «розгляд у перспективі» (M=13), що свідчить про схильність до постійних роздумів, які пов'язані з пережитими негативними подіями, відсторонення від серйозних справ, підкреслення їх відносності в порівнянні з іншими подіями. Натомість хлопці у регуляції емоцій схильні здійснювати уявне перекладання провини за те, що відбулося або відбувається на інших. У цілому, можна констатувати, що представлені результати вказують на недостатню розвиненість когнітивної регуляції нашої вибірки. Про це свідчить, домінування неконструктивних способів регуляції емоцій.

Аналіз результатів за опитувальником «Емоційна дисрегуляція» дозволяє констатувати, що більша частина дівчат і хлопців мають середній і високий рівні показники емоційної дисрегуляції (див. табл. 2).

Таблиця 2

Показники рівнів емоційної дисрегуляції вибірок хлопців і дівчат

№	Шкали	хлопці (n=42)			дівчата (n=45)		
		Рівні			Рівні		
		низький	середній	високий	низький	середній	високий
		Кількість досліджуваних, %			Кількість досліджуваних, %		
1	Румінація	14,3	33,3	52,4	2,2	73,3	24,4
2	Уникнення	7,2	45,2	47,6	13,3	68,8	17,7
3	Труднощі менталізації	14,3	38,1	47,6	11,1	86,6	2,2

У 52,4% хлопців і 24,4% дівчат виявлені високі показники по шкалі «румінація». Такі студенти мають високу ригідність емоційних реакцій, що може бути причиною постійних негативних переживань одних і тих же неприємних емоцій та ситуацій. Також такі студенти схильні до поведінкових зривів. 47,6% хлопців та 17,7% дівчат намагаються уникати переживань, які супроводжуються гострими негативними емоціями (емоційним болем). Натомість тільки 7,2% опитаних хлопців і 13,3% дівчат у змозі адекватно переосмислити та інтеріоризувати емоційний досвід без страху бути захоплені негативними переживаннями. Високі бали по шкалі «труднощі менталізації» у 47,6% хлопців і 2,2% дівчат є свідченням того, що у досліджуваних є проблеми з розумінням власних і чужих емоцій, вони суб'єктивно переживають почуття неконтрольованості емоцій, у них знижена здатність до релевантної інтерпретації власного досвіду та поведінки інших людей, виникає почуття безпорадності перед емоціями. Згідно інших досліджень, показники по цій шкалі не співвідносяться з віком, оскільки залежать від особливостей формування системи стосунків зі значущими іншими людьми. Зазвичай, труднощі менталізації викликані когнітивними спотвореннями й регресивними явищами, пов'язаними з психічною травматизацією і стресом, які пережила особистість. Таким чином, досліджувані відчувають значні труднощі у регуляції емоцій, водночас їх емоції нестабільні, інтенсивні, нерідко мають негативну модальність з високим ступенем генералізації.

Для перевірки достовірності відмінностей, було проведене порівняння показників проявів емоційної регуляції цих двох груп методом t-критерія Стьюдента для незв'язних вибірок. Воно підтвердило наявність значущої різниці в показниках компонентів емоційної зрілості, а також за шкалою емоційної дисрегуляції «румінація» між дівчатами та хлопцями. Результати порівняння представлені в табл. 3.

На підставі проведеної оцінки розбіжностей було виявлено, що дівчата більш здатні проникати у світ переживань іншої людини, співпереживати оточуючим, емоційно відгукуватися на переживання інших; приймати та примирюватися з тим, що трапляється у їхньому житті; застряти на афективно забарвлених переживаннях, стереотипно повертатися до них, фіксуватися на негативних емоціях.

Таблиця 3

Значущі відмінності у показниках емоційної регуляції між дівчатами та хлопцями

Показник	Емпіричне значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості
Емоційна саморегуляція	2,555	0,012
Прийняття	2,860	0,006
Румінація	4,930	0,000
Румінація	2,096	0,039

Описано поняття емоційної регуляції особистості, під якою розуміють процес оптимізації власного стану, який включає уміння керувати власними емоціями (долати негативні емоції, конструктивно управляти інтенсивністю емоцій).

Встановлено психологічні особливості емоційної регуляції дівчат і хлопців. Дівчата краще справляються з переживаннями емоцій різної глибини та інтенсивності та можуть стримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані. Натомість у хлопців ослаблені механізми емоційної саморегуляції, є труднощі у стримуванні небажаних емоційних проявів, вони схильні до поведінкових зривів, намагаються уникати переживань, які супроводжуються гострими негативними емоціями.

Отримані результати вказують на домінування неконструктивних способів регуляції емоцій у двох вибірках. Тому перспективи подальших розвідок вбачаються у побудові тренінгових програм, спрямованих на розвиток вмінь конструктивно переживати емоції, розуміти та управляти своїми емоціями.

Література

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія / О. І. Власова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
2. Гринцив М.В. Роль емоцій в розвитку способности к саморегуляции / М.В.Гринцив // Збірник наукових праць «Психологічні науки». – 2014. – Том 2. Випуск 10 (91). – С. 84-88.
3. Матійків І.М. Емоційні уміння майбутнього фахівця професій типу «людина – людина»: результати експериментального дослідження / І.М.Матійків // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2014. – №1. – С. 141-149.
4. Півень М.А. Структурні особливості емоційної зрілості особистості: дисерт. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.А.Півень. – Харків, 2016. – 244 с.
5. Саенко Ю. В. Техники и приемы регуляции эмоций / Ю. В. Саенко // Вопросы психологии.– 2010.– №3.– С. 83-93.
6. Свертілова Н.В. Особливості асертивності в осіб схильних до переживання образи / Н.В.Свертілова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2016. IV (42), Issue: 87. – P. 80-85.
7. Чебикін О.Я. Становлення емоційної зрілості особистості: Монографія / О.Я.Чебикін, І.Г.Павлова. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.
8. Шульга Г.Б., Чухрій К.Л. Психологічні особливості переживання екзистенціального страху смерті у юнацькому віці / Г.Б.Шульга, К.Л.Чухрій // Психологічний часопис. – 2017. – №3. – С. 177-188.
9. Garnefski N. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems / N.Garnefski, V.Kraaij, P.Spinhoven // Personality and Individual Differences. – 2001. – № 30. – P. 1311-1327.
10. Gross J.J., Thomson R.A. Emotion Regulation: Conceptual foundations / J.J.Gross, R.A. Thomson. – New York: Guilford Press, 2007. – P. 3-24
11. Hoeksma J.B., Oosterlaan J., Schipper E.M. Emotion Regulation and the Dynamics of Feelings: A Conceptual and Methodological Framework. Child Development. V. 75. March 2004. № 2. Available online: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00677.x>
12. Leahy R.L. Emotional Schema Therapy: A meta-experiential model / Leahy R.L. // Australian Psychologist. – 2016. – Vol. 51 (2). – P. 82-88.

References

1. Vlasova O.I. Psykholohiia sotsialnikh zdbnosteï: struktura, dinamika, chynnyky rozvytku: Monohrafiia / O. I. Vlasova. – K.: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet», 2005. – 308 s.
2. Hryntsyv M.V. Rol emotsyi v razvytyy sposobnosti k samorehuliyatsyy / M.V.Hryntsyv // Zbirnyk naukovykh prats «Psykhologichni nauky». – 2014. – Tom 2. Vypusk 10 (91). – S. 84-88.
3. Matiikiv I.M. Emotsiini uminnia maibutnoho fakhivtsia profesii typu «liudyna – liudyna»: rezultaty eksperymentalnoho doslidzhennia / I.M.Matiikiv // Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. – 2014. – #1. – S. 141-149.
4. Piven M.A. Strukturni osoblyvosti emotsiinoï zrilosti osobystosti: dysert. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.01 / M.A.Piven. – Kharkiv, 2016. – 244 s.
5. Saenko Yu. V. Tekhnyky u pryemy rehuliyatsyy emotsyi / Yu. V. Saenko // Voprosy psykhohohyy.– 2010.– #3.– S. 83-93.
6. Svertilova N.V. Osoblyvosti asertyvnosti v osib skhylnykh do perezhyvannia obrazu / N.V.Svertilova // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2016. IV (42), Issue: 87. – R. 80-85.
7. Chebykin O.Ya. Stanovlennia emotsiinoï zrilosti osobystosti: Monohrafiia / O.Ya.Chebykin, I.H.Pavlova. – Odesa: SVD Cherkasov, 2009. – 230 s.
8. Shulha H.B., Chukhrii K.L. Psykhologichni osoblyvosti perezhyvannia ekzystentsialnoho strakhu smerti u yunatskomu vitsi / H.B.Shulha, K.L.Chukhrii // Psykhologichnyi chasopys. – 2017. – #3. – S. 177-188.
9. Garnefski N. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems / N.Garnefski, V.Kraaij, P.Spinhoven // Personality and Individual Differences. – 2001. – № 30. – P. 1311-1327.
10. Gross J.J., Thomson R.A. Emotion Regulation: Conceptual foundations / J.J.Gross, R.A. Thomson. – New York: Guilford Press, 2007. – P. 3-24
11. Hoeksma J.B., Oosterlaan J., Schipper E.M. Emotion Regulation and the Dynamics of Feelings: A Conceptual and Methodological Framework. Child Development. V. 75. March 2004. № 2. Available online: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00677.x>
12. Leahy R.L. Emotional Schema Therapy: A meta-experiential model / Leahy R.L. // Australian Psychologist. – 2016. – Vol. 51 (2). – P. 82-88.

НАШІ АВТОРИ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Баланюк Ольга Володимирівна – здобувачка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бельдій Алла Олександрівна – викладач інфекційних хвороб Вінницького медичного коледжу імені Д.К. Заболотного.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Габа Ірина Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Габрійчук Людмила Едуардівна – старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, професор педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гештень Едіта Олегівна – студентка другого курсу спеціальності «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Громов Євген Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуменюк Сергій Васильович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри теоретичних основ та методики фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Дроздова-Кучерук Катерина Євгенівна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Зарічанська Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Качмарчик Світлана Григорівна – старший викладач кафедри англійської філології Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Килівник Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Клибанівська Тетяна Миколаївна – кандидат психол. наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломісць Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломісць Дмитро Іванович – кандидат педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кондратова Марина Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коношевський Леонід Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кучай Алла – викладач-методист, викладач вищої категорії Комунального вищого навчального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г.Шевченка».

Левко Мар'яна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Луштей Ірина Ігорівна – студентка третього курсу спеціальності «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

- Марценюк Леся Анатоліївна** – студентка четвертого курсу спеціальності «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Матвєєва Наталія Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
- Нагрибельний Ярослав Анатолійович** – кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Херсонської державної морської академії, декан факультету судноводіння.
- Олійник Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького національного аграрного університету.
- Опушко Надія Романівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Паламарчук Ольга Миколаївна** – доктор психологічних наук, завідувач кафедри психології і соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Подуфалов Анатолій Іванович** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, викладач математичних дисциплін КЗ «Балтський педагогічний коледж».
- Поліщук Ольга Павлівна** – аспірантка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.
- Прищак Микола Дем'янович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету.
- Пугач Сергій Сергійович** – кандидат юридичних наук, доцент кафедри правового регулювання економіки і правознавства Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.
- Сапсай Богдан Юрійович** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Семенов Євгеній Костянтинович** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Сосновський Богдан Мирославович** – студент четвертого курсу спеціальності «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Фуштей Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Хіміч Віта Леонідівна** – аспірантка Хмельницького національного університету.
- Холковська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Черчик Н. Л.** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Шаманська Олена Ігорівна** – кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Шанаєва-Цимбал Людмила Олексіївна** – старший викладач кафедри англійської філології Національного університету біоресурсів і природокористування України.
- Шахов Владислав Володимирович** – старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Шахов Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Шульга Галина Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Шуй Наталя Вікторівна** – студентка магістратури спеціальності «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Шумовецька Світлана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 60 • 2019 р.

Підписано до друку 16 грудня 2019 р.

Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 21,5

Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.

ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>

Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Редакція збірника приймає до друку наукові статті з педагогіки і психології, що раніше не публікувалися. До друку приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (ад'юнктів, аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю.

Вимоги до змісту рукописів:

Наукові статті, відповідно до постанови Президії Вищої атестаційної комісії України № 705/1 від 15 січня 2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України», мають містити такі необхідні елементи:

- постановку проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

- формулювання мети статті;

- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

- висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Технічні вимоги:

- наукові статті повинні містити: УДК (друкується зверху зліва звичайним шрифтом); через 1 інтервал по центру – назва статті напівжирними прописними літерами; через 1 інтервал справа напівжирним шрифтом друкуються ініціали та прізвище автора; через 1 інтервал симетрично до тексту звичайним курсивом – анотація (не менше 500 знаків) і ключові слова українською мовою (6-10 слів); через 1 інтервал назва статті, прізвище та ініціали автора, анотація (не менше 1800 знаків) та ключові слова англійською мовою (6-10 слів); після цього через 1 інтервал – основний текст; в кінці статті через 1 інтервал симетрично до тексту напівжирним шрифтом заголовок «Література», формування списку здійснюється в ручному режимі у стовпчик в алфавітному порядку;

- обсяг авторських рукописів – не менше 12 сторінок; формат аркуша А4; поля: зліва, зверху, знизу – 25 мм, справа – 15 мм; шрифт Times New Roman, розмір шрифту -14 пт., стиль “нормальний” (“звичайний”); міжрядковий інтервал – 1,5; абзацний відступ – 1,25 см (в автоматичному режимі); текст друкувати без переносів;

- посилання на джерела та літературу в тексті подаються за таким зразком: [5] або [5, с. 14], де 5 – номер джерела за списком використаних джерел, 14 – сторінка. Посилання на декілька джерел одночасно подаються таким чином: [2; 3; 5] або [2, с. 14; 8, с. 23; 12, с. 124];

- список використаних джерел «Література» подається наприкінці статті (розмір шрифту – 14, через 1 інтервал) в алфавітному порядку відповідно до стандартів бібліографічного опису (див.: стандарт «Бібліографічний запис. Бібліографічний опис» (ДСТУ 7.1:2006 та Форма 23, затверджена наказом ВАК України від 29 травня 2007 року № 342). Слова «там само», «там же» - не використовувати. Бібліографічні описи джерел мають обов'язково містити прізвище та ініціали авторів, назви їхніх праць, місто (повністю) та рік видання, видавництво, кількість сторінок видання.

Автори мають вказати особистий цифровий ідентифікатор ORCID.

Матеріали, подані без дотримання зазначених вимог, повертаються автору без розгляду.

За зміст публікацій і достовірність викладених матеріалів, а також за правильність перекладу в анотаціях відповідальність несуть автори.

Редакція залишає за собою право на рецензування, редагування, скорочення і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор.

Передрук матеріалів журналу дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Редакція Наукових записок ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.

Адреса редакції: 21001, Україна, м. Вінниця, вул. К.Острозького, 32, корпус 1, каб. 234.

<https://vspu.net/nzped/index.php/nzped> – сайт журналу, який містить: загальні відомості про журнал, вимоги до оформлення статей, архів номерів і контактну інформацію.

naukzapped@gmail.com – електронна адреса журналу для відправлення матеріалів.

Контактні телефони:

+38 097 3307042 (Шахов Володимир Іванович – відповідальний редактор).

+38 063 1586215 (Опушко Надія Романівна – технічний редактор).

+38 097 5060605 (Севастьянова Ольга Омелянівна – відповідальний за приймання статей).