

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

№ 71 • 2022 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

№ 71 • 2022

Vinnytsia

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського від 26 жовтня 2022 р. (протокол № 3)

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, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор 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.

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

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулроле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, доктор габілітований, професор (Польща).

Бохенська-Влостовська Катажина – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, доцент.

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ляц О. П. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, доцент.

Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних 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. – 2022. – Випуск 71. – 138 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 категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 71 • 2022

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
26 October 2022 (proceedings № 3)

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. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)

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

Prof. Dr. Gyrál-Pyhrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)

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

Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (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)

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

As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrii, 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. – 2022. – Issue 71. – 138 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 # 1643 of 28.12.2019.

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-1-138

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

ISSN 2415-7872

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

Ірина Жаркова, Володимир Чайка, Григорій Терещук. ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	7
Олена Антонюк. КОУЧИНГОВИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	14
Людмила Гусак, Світлана Гедз. АСОЦІАТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	18
Людмила Любчак, Діана Хутченко. ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	22
Олена Столяренко, Оксана Столяренко, Ольга Московчук. СТУДЕНТО-ЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ.....	29

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Ірина Сухопара, Роксолана Шпіца. ЗБАГАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»	37
--	----

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Лілія Дмитрук. НАУКОВІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМКУ	43
Василь Каплінський, Валентина Фрицюк. ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА ТВОРЧОСТІ»	49
Галина Кіт. ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД	54
Олена Прядко. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	61
Тетяна Фадеева. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ	65

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Сергій Загородній, Наталя Іванічкіна, Інна Улиська. ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ ТА ОСІБ БЕЗ ГРОМАДЯНСТВА	73
Анна Паранюк. ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	77
Катерина Полянська, Неліна Хамська. ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	86

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Валентина Малик, Валентина Фрицюк. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ	92
--	----

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Василь Галузьяк, Інна Макодай, Ельвіра Манжос. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ УЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ.....	97
Марина Давидюк, Дмитро Матіюк, Софія Музика. ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: ЕФЕКТИВНІ ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ	109
Надія Опущко. СТАНОВЛЕННЯ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ	115

ПСИХОЛОГІЯ

Марина Кононова, Богдан Кононов. РОЛЬ ГРУПОВОЇ ГЛИБИННОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАДАПТАЦІЇ ПОСТНАРКОЗАЛЕЖНИХ ОСІБ.....	122
Ірина Саранча, Вероніка Стасюк. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ДО МИРНИХ УМОВ ЖИТТЯ.....	127
Володимир Шахов, Владислав Шахов. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ	133

CONTENTS

DIDACTICS

Iryna Zharkova, Volodymyr Chaika, Hryhorii Tereshchuk. FORMING THE ABILITIES TO SELF-ORGANIZE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGIES: DIDACTIC ASPECTS	7
Olena Antonyuk. COACHING APPROACH IN LEARNING AS A INNOVATIVE EDUCATION TOOL.....	14
Liudmyla Gusak, Svitlana Hedz. ASSOCIATIVE TEACHING OF ENGLISH AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF YOUNGER PUPILS' CREATIVITY.....	18
Lyudmila Lyubchak, Diana Khutchenko. USE OF FORMATIVE ASSESSMENT METHODS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION OF primary SCHOOL PUPILS	23
Olena Stoliarenko, Oksana Stoliarenko, Olga Moskovchuk. THE STUDENT-CENTERED LEARNING IN TERMS OF A PERSONALITY-CENTERED APPROACH.....	29

THEORY OF UPBRINGING

Iryna Sukhopara, Roksolana Shpitsa. ENRICHMENT OF THE EMOTIONAL AND SENSORY EXPERIENCE OF SCHOOLCHILDREN DURING STUDYING THE INTEGRATED COURSE «ART»	37
--	----

VOCATIONAL EDUCATION

Liliya Dmytruk. SCIENTIFIC BASIS OF THE FORMATION OF UKRAINIAN PROFESSIONAL SPEECH OF NON-PHILOLOGY STUDENTS.....	43
Vasyl Kaplinskyi, Valentina Frytsiuk. THE CONTENT AND FEATURES OF THE STUDY OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE "PEDAGOGY OF CREATIVITY"	49
Halyna Kit. PROFESSIONAL GROWTH OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL SUPPORT	55
Olena Priadko. FEATURES OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF A MUSIC TEACHER.....	61
Tetiana Fadieieva. PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF TOURISM	65

SOCIAL PEDAGOGY

Serhii Zagorodnyi, Natalia Ivanichkina, Inna Ulyska. PEDAGOGICAL AND SOCIO-CULTURAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE PREPARATORY DEPARTMENT FOR FOREIGN CITIZENS AND STATELESS PERSONS	73
Anna Paraniuk. THE PROBLEM OF DETERMINING THE CONTENT OF SOCIAL COMPETENCE IN MODERN RESEARCH.....	78
Kateryna Polyanska, Nelina Khamska. THE PECULIARITIES OF INTERNATIONAL COMMUNICATION'S CULTURE OF FOREIGN STUDENTS IN MEDICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	86

HISTORY OF PEDAGOGY

Valentyna Malyk, Valentina Fritsyuk. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF PERSONALITY: HISTORICAL ASPECT OF THE PROBLEM.....	92
--	----

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Vasyl Haluziak, Inna Makodai, Elvira Manzhos. COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHER PROFESSIONAL STANDARDS IN UKRAINE AND ABROAD	98
Maryna Davydiuk, Dmytro Matiuk, Sophiia Muzyka. BULLYING PREVENTION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: EFFECTIVE EUROPEAN PRACTICES	109
Nadiia Opushko. BECOMING OF DUAL EDUCATION IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES: A RETROSPECTIVE ANALYSIS	115

PSYCHOLOGY

Maryna Kononova, Bohdan Kononov. THE ROLE OF GROUP IN-DEPTH PSYCHOCORRECTION IN THE PSYCHOLOGICAL READAPTATION OF POST-DRUG DEPENDENTS	122
Irina Sarancha, Veronika Stasyuk. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF VETERANS TO THE CONDITIONS OF PEACEFUL LIFE	127
Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF OVERCOMING COMPLEX LIFE SITUATIONS BY PSYCHOLOGIST STUDENTS.....	133

УДК 373.3.015.31:004

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-7-13

ПРИНА ЖАРКОВА

orcid.org/0000-0003-0217-1498

irynazharkova@gmail.com

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний
педагогічний університет імені В. Гнатюка
вул. В. Винниченка, 10, м. Тернопіль

ВОЛОДИМИР ЧАЙКА

orcid.org/0000-0003-3665-0403

chaikavm2704@gmail.com

доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний
педагогічний університет імені В. Гнатюка
вул. В. Винниченка, 10, м. Тернопіль

ГРИГОРІЙ ТЕРЕЩУК

orcid.org/0000-0003-1717-961X

g.tereschuk@tnpu.edu.ua

доктор педагогічних наук,
професор кафедри технологічної освіти та охорони праці,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені В. Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття відображає дидактичні, методичні та технологічні особливості формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності молодших школярів засобами комп'ютерних технологій. Охарактеризовано завдання формування в учнів самоорганізації навчальної діяльності та основні етапи її розвитку. Представлено категорійні групи педагогічного інструментарію та класифікацію комп'ютерних технологій. З'ясовано, що дидактичний аспект формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності молодших школярів полягає передусім у можливостях комп'ютерних технологій для розвитку та вдосконалення суб'єкт-суб'єктних відносин освітньої взаємодії. Встановлено, що використання комп'ютерних технологій на уроках у початковій школі сприятиме формуванню в учнів умінь самоорганізації навчальної діяльності.

Ключові слова: початкова школа, освітній процес, вмінь самоорганізації навчальної діяльності, комп'ютерні технології.

IRYNA ZHARKOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Pedagogy and Methodology
Department
of Primary and Preschool Education,
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical
University
10 Vinnichenko St., Ternopil

VOLODYMYR CHAIKA

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of Pedagogy and Methodology Department
of Primary and Preschool Education,
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical
University
10 Vinnichenko St., Ternopil

HRUHORI TERESHCHUK

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of Department of Technological Education and Labor Protection,
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
10 Vinnichenko St., Ternopil

FORMING THE ABILITIES TO SELF-ORGANIZE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGIES: DIDACTIC ASPECTS

The article reflects the didactic, methodical and technological features of forming the abilities to self-organize educational activities of primary school students by means of computer technologies. It has been established that modern society, which forms and is formed by information culture, needs an individual who is able, despite obstacles and difficulties, to acquire new knowledge and skills necessary for him/her, to be competent in various fields of

education, capable of self-education, self-development and self-improvement. It was determined that self-organization of learning is a complex personality trait, which is expressed in freedom from external factors and coercions, the ability to subordinate one's own views to one's behaviour, readiness to carry out activities without any help. The task of forming students' self-organization of educational activity and the main stages of its development are characterized. Categorical groups of pedagogical tools and classification of computer technologies are presented. It was revealed that the didactic aspect of forming the ability to self-organize educational activities of primary school students consists mainly in the possibilities of computer technologies for the development and improvement of subject relations of educational interaction. It has been established that the use of CT in a primary school lesson makes it possible to expand the worldview of students, encourage children to independently find information, form an interest in the subject, and increase the success rate and quality of the educational process. Mastering a computer has a beneficial effect on the formation of a child's personality and gives him/her a higher social status. Children have a new direction of communication, they actively discuss computer games, their achievements and mistakes when performing difficult tasks. Children's vocabulary is significantly enriched, children learn new terminology easily and with pleasure. All this contributes to the enrichment of children's speech, significantly increases the level of arbitrariness and awareness of actions.

Key words: *primary school, educational process, ability to self-organize educational activities, computer technologies.*

Впровадження концепції “Нова українська школа” у практику початкової освіти змінило вектор з традиційної парадигми знання-уміння-навички до компетентної освіти, яка базується на формуванні в особистості молодшого школяра ключових компетентностей для життя. Цей напрям інтегрує систему української початкової освіти у європейський простір. Перелік компетентностей, які повинні бути сформовані в учнів початкової школи визначено на основі врахування Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя, а також закріплено в Законі України “Про освіту” та Державному стандарті початкової освіти [1; 4].

Серед зазначених компетентностей помітну увагу привертає компетентність “навчання впродовж життя”. У науковому доробку вчених помітні розбіжності щодо тлумачення основи і сутності цієї компетентності. Так, наприклад, групою науковців відділу дидактики початкової освіти НАПН України (О. Савченко, Н. Бібік, визначено, що компетентність навчання впродовж життя, є нічим іншим, як комплексним умінням вчитися, яке формується у надрах загальнонавчальних умінь та навичок. Натомість групою учених (О. Асмолов, Г. Бурменська, І. Володарська, О. Карабанова, Н. Салміна, С. Молчанов) визначено, що в основі цієї компетентності лежать групи універсальних навчальних дій. У цьому погляді наукових шкіл збігаються: основою компетентності є групи простих умінь та навичок, які забезпечують процес учіння особистості молодшого школяра. Однак, вважаємо, що важливо враховувати думку про те, що молодші школярі вміють вчитися, але не завжди вміють самостійно організувати власну навчальну діяльність, регулювати її тощо. Тобто, компетентність навчання впродовж життя є не абсолютним синонімом поняття “уміння вчитися”, вона є ширшим поняттям, бо є сукупністю узагальнених способів діяльності учня (а також пов'язаних з ними навичок учбової діяльності), що забезпечують самостійне засвоєння нових знань, формування вмінь, включаючи організацію цього процесу та його регуляцію.

Емпіричним доказом зазначеної нашої позиції слугує спостереження за навчальною діяльністю молодших школярів у період пандемії, а тепер і в період повномасштабних воєнних дій – якістю дистанційного навчання з використанням комп'ютерних технологій, яке триває 3-й рік поспіль. Як виявилось, учні, які успішно навчалися в умовах закладу освіти, не вміють самостійно організувати свою тривалу навчальну діяльність поза межами закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), а ще менше вміють її самостійно регулювати. З огляду на такий стан справ, уміння самоорганізувати власну навчальну діяльність відкриває новий аспект компетентності навчання впродовж життя, а його формування в молодших школярів стає першим пріоритетом для вчителя, зокрема, засобами комп'ютерних технологій.

Отже, **метою статті** є обґрунтування й узагальнення дидактичних, методичних та технологічних особливостей формування вміння самоорганізації навчальної діяльності молодших школярів засобами комп'ютерних технологій. Осмислення цих особливостей забезпечує основу розробки методичних рекомендацій з різних навчальних предметів, інтегрованих курсів для ефективного формування цього вміння у молодших школярів.

Сучасне суспільство, яке формує й формується інформаційною культурою, має потребу в особистості, яка здатна попри перешкоди й труднощі здобувати нові необхідні для неї знання та вміння, бути компетентною в різних галузях освіти, здатна до самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення. У Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя (2006) зазначено, що сучасній європейській особистості “... необхідно вміти організовувати своє навчання, оцінювати свою роботу, а також шукати порад, інформації та підтримки, коли це необхідно” [6]. Формувати таку особистість необхідно з перших освітніх кроків у початковій школі. Молодший школяр, що вміє самостійно

організувати, планувати, здійснювати, регулювати власну навчальну діяльність, є відображенням освітнього процесу і потенціалу початкової школи. На це й повинен бути спрямований увесь педагогічний інструментарій вчителя, особливо коли вміння учнів працювати з комп'ютерними пристроями і програмами у кількісному співвідношенні з учительськими часто досліджують, натомість у якісному аспекті ситуація протилежна. Проблему використання комп'ютерних технологій в освіті вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні науковці – О. Білоус, О. Захар, О. Карабін, Н. Морзе, Р. Клінг, М. Шкіль та ін.

Освітнє середовище сучасних закладів освіти моделюється на основі низки нормативних документів, основним серед яких є концепція «Нова українська школа». У формулі нової української школи одним із ключових компонентів визначено сучасне освітнє середовище, основна мета якого – забезпечити якісні умови, засоби, технології для успішного навчання учнів, освітян і батьків як у приміщенні закладів загальної середньої освіти, так і за його межами. Значну роль у створенні такого середовища займають цифрові технології. Завдяки цим технологіям підвищується ефективність роботи педагога, зростає якість управління освітнім процесом, також з'являється можливість реалізувати індивідуальний підхід до навчання. Складність, відкритість, динамізм, нестабільність, нелінійність, самоорганізація – усе це основні риси освітнього середовища сучасного закладу освіти [2].

Самоорганізація навчання – складна риса особистості, що виражається у свободі зовнішніх факторів та примусів, здатність підпорядковувати власним поглядам свою поведінку, готовність здійснювати діяльність без будь-якої допомоги. Якщо говорити про формування у молодших школярів умінь самоорганізації навчальної діяльності, то необхідно враховувати два взаємопов'язані завдання:

1 завдання – полягає у розвитку у учнів самостійності в пізнавальній діяльності (необхідно навчити їх самостійно оволодівати знаннями, формувати власний світогляд);

2 завдання – полягає в тому, щоб навчити дітей самостійно застосовувати набуті знання у навчанні та у практичній діяльності.

У цьому контексті виокремлюють основні етапи розвитку самоорганізації навчальної діяльності молодших школярів:

- *Наслідкування.* Учні діють за вже готовим зразком за допомогою дорослих, копіюючи їх дії. Наприклад, робота за алгоритмом на уроці математики;

- *Часткова самоорганізація.* Учні можуть виконувати самостійно частину роботи, знаходячи деякі способи їх здійснення. Наприклад, робота за інструкцією, в якій запропоновано покрокові вказівки про необхідність конкретних дій. Але при цьому школярі мають можливість змінювати послідовність і кількість цих дій;

- *Повна самоорганізація.* Учні виконують роботу самостійно в ситуаціях, що повторюються, найбільш відомих для них видів діяльності.

Як ми зазначали, в основі вміння самоорганізувати власну навчальну діяльність лежать групи універсальних навчальних дій з опорою на самостійність, а, отже, увесь процес навчання відповідно до етапів засвоєння нових знань повинен бути спрямованим на самопроцеси особистості – з одного боку, а з іншого – корелювати з встановленими в дидактичній науці положеннями щодо суб'єктності молодшого школяра та суб'єкт-суб'єктних відносин освітньої взаємодії.

Дидактичний аспект формування вміння самоорганізації навчальної діяльності молодших школярів полягає передусім у можливостях комп'ютерних технологій для розвитку та вдосконалення суб'єкт-суб'єктних відносин освітньої взаємодії, тобто таких, де цілісність навчальної діяльності не порушується й не деформується ні з боку вчителя, ні з боку молодшого школяра. Порушення цілісності цих відносин розриває тісний взаємозв'язок викладання й учіння. Для прикладу, віддаленість суб'єктів навчальної діяльності від закладу освіти в період пандемії дещо розриває чи послаблює це взаємозв'язок, що часто відображається неефективністю педагогічної діяльності вчителя та низькою якістю учіння школяра, а загалом загострює проблему широкого соціального контексту системи освіти. Таким чином, посилити, зміцнити цей зв'язок можуть комп'ютерні технології, а також формування самостійності молодших школярів у навчальній діяльності. Тільки в такій єдності – використанні комп'ютерних технологій з опорою на самостійну навчальну діяльність – процес формування вміння самоорганізації навчальної діяльності буде ефективним та успішним.

Зазначимо, що за період навчання у початковій школі оволодіти цим системним умінням молодшому школяреві складно, тому увагу слід зосередити на формуванні універсальних навчальних дій, які є основою самостійності. Учень може самостійно оволодіти всіма групами цих умінь лише за умови партнерської допомоги вчителя та батьків. В цьому випадку зберігаються і розвиваються суб'єкт-суб'єктні відносини навчальної діяльності. У широкому розумінні такий освітній процес є зорієнтованим на самоосвіту особистості, що здатна навчатися впродовж життя. Таким чином, учитель організовує процес оволодіння умінням самоорганізації власної навчальної діяльності, а учні початкової школи оволодівають ним.

Дидактичний аспект формування зазначеного уміння саме засобами комп'ютерних технологій полягає і в іншій площині. Оскільки вчитель організовує оволодіння спеціально сформованим педагогічним інструментарієм, то дидактична наука, яка є методологічним підґрунтям фахових методик навчання, повинна осмислити й узагальнити сучасні тенденції використання комп'ютерних технологій, виявити стан якості їх використання у практиці початкової школи, і, нарешті, закріпитися в теоретичному знанні категорії засобів навчання. У зв'язку з тим, що частина вчителів поверхнево, а не осмислено використовує КТ в освітньому процесі початкової школи, тому й низька кількість відображення кращих практик використання у фундаментальних монографічних і фахових дослідженнях. А це, закономірно, не збагачує фахових методик викладання, сповільнює темп їх розвитку відповідно до сучасних умов навчання і життя особистості учня, і в результаті унеможлиблює формування вміння самоорганізації навчальної діяльності в умовах вивчення конкретного навчального предмета. Саме тому, педагогічний інструментарій, що належить у дидактиці до категорії засобів, а також форм, методів, прийомів і технологій навчання, повинен бути апробованим, критично осмисленим, узагальненим і стати методичним вказівником для практиків.

Аналіз педагогічної та методичної літератури, засвідчує, що застосування комп'ютерних технологій в освітньому процесі дає змогу:

- підвищити мотивацію навчання;
- забезпечити самореалізацію творчого потенціалу;
- активізувати пізнавальну сферу учнів;
- удосконалити методики проведення уроків;
- підвищити ефективність процесу навчання;
- своєчасно відстежувати навчальні результати молодших школярів;
- ефективно планувати та систематизувати роботу;
- використовувати комп'ютерні технології як засоби самоосвіти;
- здійснювати якісну й швидку підготовку уроку [4].

Дослідники, вивчаючи модерні засоби формування вміння самоорганізації навчальної діяльності молодших школярів, рекомендують увесь педагогічний інструментарій систематизувати за смисловими категорійними групами дидактичної науки.

Першу групу становлять форми навчальної діяльності молодших школярів на трьох діалектично взаємозумовлених та взаємопов'язаних рівнях системи освіти: система освіти – класно-урочна система і її видозміни; форми навчальних занять – урок і його видозміни, домашня навчальна робота, навчально-практичне заняття і його видозміни, дидактична гра і її видозміни; форма навчальної діяльності учнів на занятті – колективна й індивідуальна та їх похідні.

Видозміни традиційних форм навчання усіх рівнів є основною рушійною силою процесів видозміни на рівні цілісного освітнього середовища. Цим і стимулюють появу якісної видозміни останнього у нове – комп'ютерно орієнтоване освітнє середовище, яке визначає конкретний добір комп'ютерних технологій для реалізації освітньої взаємодії в різних режимах: синхронному, асинхронному та комбінованому. А це, закономірно визначає зміст і методику організації усієї освітньої взаємодії в новому середовищі, як викладання й учіння, так і внутрішню систему документообігу, відображення результатів навчальних досягнень і т. і. Спеціально організовані форми освітньої взаємодії в комп'ютерно орієнтованому освітньо-розвивальному середовищі сприяють оптимізації ресурсів системи освіти, а тому є сприятливими для формування різних метапредметних умінь та ключових компетентностей молодших школярів.

До другої групи педагогічного інструментарію, на думку О. Чикурової, належить інформаційно-технічне забезпечення школи. Вона виділяє три його смислові групи:

1) *за напрямками (сферами) професійної діяльності вчителя*: планування освітнього процесу; обліку навчальних занять; забезпечення власне освітнього процесу; контролю й оцінювання навчальних досягнень; методичних напрацювань;

2) *за можливістю реалізації освітнього процесу*: синхронного режиму, асинхронного режиму, комбінованого типу;

3) *за середовищем і видом комунікації*: електронна пошта; веб форум; тематичні розсилки; соціальні мережі (чат); локальна мережа закладу освіти; відеоконференцзв'язок; інтернет-зв'язок; мобільний зв'язок; поштовий зв'язок [11].

Зазначений підхід до групування комп'ютерних технологій є системним та відображає безпосередньо специфіку їх використання в різних моделях освітньої взаємодії. На протигагу традиційному розподілу КТ – для використання онлайн та офлайн навчання – запропонований нами підхід відображає широкі можливості їх застосування не лише в освітньому процесі, а й у позанавчальний час, для самоосвіти та самовдосконалення, самоорганізації особистого учіння і культурного збагачення. Такий поділ на групи репрезентує актуальні форми взаємодії всіх учасників освітнього процесу, стан розвитку системи освіти, яка, таким чином, теж

самоорганізовується відповідно до вимог часу і суспільства, забезпечує можливість взаємодіяти освітньо за різних обставин і умов повсякдення.

До третьої групи педагогічного інструментарію належать методи та технології, що обумовлюють використання КТ для “впорядкованої і взаємопов’язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на розв’язання завдань освіти” [10, с. 187].

Оскільки дидактичній науці відомі різні класифікації методів і технологій та навіть їх систем, то їх теж доцільно впорядкувати. За своїм методичним призначенням освітні комп’ютерні технології, ресурси та їх компоненти можна класифікувати таким чином:

- навчальні (призначені для формування знань, умінь, навичок навчальної чи практичної діяльності, забезпечення необхідного рівня засвоєння змісту навчального матеріалу);
- тренажери (спрямовані на формування різного виду умінь та навичок, повторення або закріплення пройденого матеріалу);
- контролюючі (призначені для контролю, виміру чи самоконтролю учнями рівня оволодіння навчальним матеріалом);
- інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові (спрямовані на повідомлення відомостей, формування умінь та навичок систематизації інформації);
- демонстраційні (функціонують для візуалізації об’єктів, що вивчаються, явищ, процесів для їх дослідження та вивчення);
- імітаційні (спрямовані на представлення різних аспектів реальності та для вивчення структурних або функціональних характеристик);
- лабораторні (призначені для проведення віддалених експериментів на реальному обладнанні);
- моделюючі (спрямовані на моделювання об’єктів, явищ, процесів для їх дослідження та вивчення);
- розрахункові (забезпечують автоматизацію різних розрахунків й інших елементарних операцій);
- навчально-ігрові (спрямовані на створення навчальних ситуацій, у яких діяльність учнів реалізується в ігровій формі);
- ігрові (призначені для організації дозвілля учнів, розвитку пам’яті, реакції, уваги й інших якостей);
- комунікаційні (спрямовані на організацію міжособового спілкування педагогів, адміністрації, учнів, батьків, фахівців та організацію доступу педагогів та учнів до інформаційних ресурсів);
- інтегровані (забезпечують поєднання у собі комплекс інтегрованих засобів, що задовольняють широкий спектр потреб системи навчання).

Використання КТ на уроці в початковій школі дає змогу розширити світогляд учнів, спонукати дітей самостійно знаходити інформацію, сформувати інтерес до предмету, підвищити успішність та якість освітнього процесу.

Вчені [7; 8; 9] відзначають вплив КТ на формування вміння самоорганізації навчальної діяльності в початковій школі, оскільки застосовуючи інформаційні технології, школяр навчається працювати з текстом, наочним матеріалом, використовувати комп’ютер як для гри, так і для навчання. Внаслідок цього формуються нові способи діяльності. Крім того, молодший школяр вчиться використовувати їх для подальшого застосування в галузях, що його цікавлять. Під час використання КТ у процесі проведення уроків підвищується мотивація до навчання та стимулюється пізнавальний інтерес учнів, зростає ефективність самостійної роботи, створюється можливість формувати знання та вміння дослідницького характеру, що сприяють розвитку вміння самоорганізації навчальної діяльності.

У школі першого ступеня використання КТ дає змогу вирішити низку дидактичних проблем:

1. Учні молодшого шкільного віку важко ставити собі конкретні цілі в навчанні, які стимулюватимуть активну участь дитини в освітньому процесі. У зв’язку з цим для підвищення мотивації використовуються близькі цілі: не засмутити маму, читати швидше, ніж однокласник тощо. Враховуючи, що основним видом діяльності дітей молодшого шкільного віку є гра, можна припустити, що саме комп’ютер із його широким спектром можливостей інтерактивної взаємодії допоможе вирішити означену вище проблему. Сучасні комп’ютерні системи навчання ставлять перед дитиною реальну, цілком досяжну мету: розв’язавши правильно всі приклади – відкриєш картинку, відгадаєш правильно всі слова – будеш ближче до своєї мети, відповівши на всі питання – будеш найрозумнішим. Таким чином, у процесі гри у школярів виникає позитивна мотивація під час засвоєння нових знань.

2. Навчання в початковій школі – це основа, на якій будуватиметься вся подальша діяльність кожної людини. Перед кожним учителем стоїть конкретне завдання – домогтися засвоєння програмового матеріалу в повному обсязі кожним учнем. Враховуючи різний рівень підготовки школярів, відмінності у розвитку мислення, пам’яті, мови та уваги, вчитель, змушений орієнтуватися на середній рівень готовності учнів. У результаті більшість учнів досить активно бере участь на уроці. Одним із способів успішного навчання учнів може бути застосування КТ під час уроку. Учні з високим рівнем розумової діяльності можуть за допомогою комп’ютера знайомитись з новим

матеріалом, отримувати нові відомості, поглиблювати свої знання у тій чи іншій галузі, виконуючи справи підвищеної складності. Учні з низьким рівнем розумової діяльності можуть працювати за комп'ютером в індивідуальному темпі, виконуючи завдання полегшеного змісту, але “не сповільнюючи ритм” навчального процесу. Школярі, що пропустили заняття, можуть усунути прогалини у знаннях у позаурочний час [12].

3. Застосування комп'ютера у сучасній школі не замінить вчителя чи підручник, але докорінно змінить характер педагогічної діяльності. Введення КТ в освітній процес розширює можливості вчителя, забезпечує його такими засобами, які дають змогу вирішити проблеми, які раніше вирішити було неможливо.

Добираючи до уроку комп'ютерні засоби навчання, слід враховувати, що вони повинні відповідати певним вимогам, а саме: бути цікавим і викликати інтерес та позитивні емоції у школярів, активізувати пізнавальну і розумову діяльність учнів, викликати у дитини бажання вчитися працювати самостійно, відповідати валеологічним вимогам, розвивати творчі здібності дитини, носити навчально-контролюючий характер [9]

Використання дитиною комп'ютера в своїй діяльності істотно впливає на різні сторони його психічного розвитку. Виникає цілий ряд нових дитячих видів діяльності, тісно пов'язаних з комп'ютерними іграми (комп'ютерне конструювання, творче експериментування, гра-уява і т.д.). Проявляються у всій повноті такі процеси як мислення, уявлення, пам'ять, увага та інші, виникають і функціонують на рівні прогнозу становлення особи нові горизонти розвитку [8].

Комп'ютер як інтелектуальне знаряддя в цьому відношенні принципово відрізняється від книги. Книга – засіб накопичення знань, але не операцій з ними. Людина оперувала знаннями в усі століття, а нині треба зрозуміти, що комп'ютер – це середовище і для накопичення знань, і для операцій, і для обміну знаннями з іншими людьми.

Оволодіння комп'ютером благотворно впливає на формування особистості дитини і додає йому вищого соціального статусу. У дітей з'являється новий напрям спілкування – вони активно обговорюють комп'ютерні ігри, свої досягнення і помилки при виконанні важких завдань. Значно збагачується дитячий словник, діти легко та із задоволенням опановують нову термінологію. Все це сприяє збагаченню мовлення дітей, значно підвищує рівень довільності і усвідомленості дій. Але головне полягає в тому, що істотно зростає самооцінка дитини. Успіхи в комп'ютерних іграх дозволяють дітям значно підвищувати свій рейтинг і навіть виходити в лідери. Все це в цілому сприяє виникненню емоційного комфорту, відчуття більш повноцінного життя, що надзвичайно важливе для нормального розвитку особистості дитини [5].

На уроках у початковій школі для формування самоорганізації навчальної діяльності можна застосовувати комп'ютерні технології таким чином:

- використовувати спеціальні навчальні програми, які передбачають матеріали для різних видів навчальної діяльності і пропонують методику їх опрацювання (наприклад, тренажери з правопису української мови чи таблиці множення; ігри з сайту «Розумники» (<http://rozumniki.info/>) тощо);
- самостійно підбирати матеріали для реалізації конкретних цілей навчання (використовувати пошукові системи (Google, Bing), відеосервіси (YouTube) та ін.) [7].

Таким чином, використання комп'ютера сприяє формуванню у молодших школярів власних навчальних цілей і завдань, особистої навчальної траєкторії; робота в умовах комп'ютерного навчання формує усвідомленість власних навчальних дій через вибір їх типу, окреслення особистої мотивації, системи запитів та освітніх перспектив.

У результаті використання засобів КТ для вирішення різних пізнавальних та практико-орієнтованих завдань, що охоплюють зміст всіх предметів, що вивчаються, в учнів початкової школи формуватимуться необхідні універсальні навчальні дії, які лежать в основі подальшої успішної навчальної діяльності та її самоорганізації.

Практика використання комп'ютерних технологій у початковій школі показує, що за умови їх дидактично продуманого застосування в традиційного уроку з'являються необмежені можливості для формування вміння самоорганізації навчальної діяльності. У роботі вчителя можна використовувати готові мультимедійні продукти та комп'ютерні навчальні програми, створювати власні презентації, проекти, використовувати засоби інтернету у навчальній та позакласній роботі. Комп'ютерні технології можна застосовувати на всіх навчальних предметах у початковій школі.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р., № 87). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 08.06.2022).
2. Карабін О. Й., Шуль М. В. Формування цифрових компетентностей здобувачів освіти в контексті нової української школи. Інноваційна педагогіка. Одеса, В. 29. Т. 1. 2020. С. 140-144.
3. Павлова С.А. Інформаційно-технічні засоби навчання в початковій школі. *Початкова школа*. №4. С. 48.

4. «Про освіту» : Закон України від 19.01.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.09.2022)
5. Пучков І.Р. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів засобами нових інформаційних технологій. *Молодь і ринок*. 2015. № 6(125). С. 63-67.
6. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (дата звернення: 28.09.2022)
7. Романюк А. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в початковій школі. *Прикладні аспекти інформаційного забезпечення та обґрунтування технічних і управлінських рішень*, 2017. с. 128-130.
8. Сарієнко Володимир. Комп'ютерні технології як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи у навчальній діяльності. *Молодь і ринок*, 2017. № 1. с. 78-82.
9. Стрілець С. І. Комп'ютерні технології навчання в освітньому процесі початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Чернігів : ЧНПУ, 2012. Вип. 97. С. 232-235.
10. Чайка В. М. Основи дидактики : Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2011. 240 с.
11. Чикурова, О. Я. Комп'ютерні технології як засіб формування діяльності самоорганізації в учнів початкової школи. In The VI International Scientific and Practical Conference «Tendencies of development science and practice», February 14–16, 2022, Boston, USA. p. 254
12. Шейко, Г. Д. Використання комп'ютерних технологій у навчанні молодших школярів. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12269/1/25.pdf> (дата звернення: 12.10.2022)

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r., № 87) [State standard of primary education (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine)]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (data zvernennia: 08.06.2022).
2. Karabin O. Y., Shul M. V. Formuvannia tsyfrovoykh kompetentnosti zdobuvachiv osvity v konteksti novoi ukrainskoi shkoly [Formation of digital competences of education seekers in the context of the new Ukrainian school]. *Innovatsiina pedahohika*. Odessa, V. 29. T. 1. 2020. С. 140-144.
3. Pavlova S.A. Informatsiino-tekhnicni zasoby navchannia v pochatkovii shkoli [Information and technical means of learning in primary school]. *Pochatkova shkola*. №4. S. 48.
4. «Pro osvitu» : Zakon Ukrainy vid 19.01.2019 r ["On Education": Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 25.09.2022)
5. Puchkov I.R. Vykhovannia piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv zasobamy novykh informatsiinykh tekhnolohii [Education of cognitive interests of younger schoolchildren by means of new information technologies]. *Molod i rynek*. 2015. № 6(125). S. 63-67.
6. Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» vid 18 hrudnia 2006 roku [Recommendation 2006/962/EU of the European Parliament and the Council (EU) "On core competences for lifelong learning"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (data zvernennia: 28.09.2022)
7. Romaniuk A. A. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v pochatkovii shkoli [The use of information and communication technologies in elementary school]. *Prykladni aspekty informatsiinoho zabezpechennia ta obgruntuvannia tekhnichnykh i upravlinskykh rishen*, 2017. s. 128-130.
8. Sariienko Volodymyr. Kompiuterni tekhnolohii yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti uchniv pochatkovoї shkoly u navchalnii diialnosti [Computer technologies as a means of activating the cognitive activity of primary school students in educational activities]. *Molod i rynek*, 2017. № 1. с. 78-82.
9. Strilets S. I. Kompiuterni tekhnolohii navchannia v osvitnomu protsesi pochatkovoї shkoly [Computer learning technologies in the educational process of primary school]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka*. Chernihiv : ChNPU, 2012. Vyp. 97. S. 232-235.
10. Chaika V. M. Osnovy dydaktyky [Basics of didactics: Training manual]: Navchalnyi posibnyk. K.: Akademvydav, 2011. 240 s.
11. Chykurova, O. Ya. Kompiuterni tekhnolohii yak zasib formuvannia diialnosti samoorhanizatsii v uchniv pochatkovoї shkoly [Computer technologies as a means of forming self-organization activity in elementary school students]. In The VI International Scientific and Practical Conference «Tendencies of development science and practice», February 14–16, 2022, Boston, USA. p. 254
12. Sheiko, H. D. Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u navchanni molodshykh shkoliariv [Use of computer technologies in teaching junior high school students]. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12269/1/25.pdf> (data zvernennia: 12.10.2022)

УДК 37.011.3

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-14-17

ОЛЕНА АНТОНЮК

orcid.org/0000-0003-4363-3273

alena.antonyuk1978@gmail.com

аспірант кафедри банківської справи,
Одеський національний економічний університет
вул. Преображенська, 8, м. Одеса

КОУЧИНГОВИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто та проаналізовано поняття коучингу як педагогічної технології навчання сучасної освіти. Застосування інноваційних освітніх технологій є актуальним питанням сьогодення. У зв'язку з цим зумовлюється необхідність удосконалення дидактичних підходів до навчання в закладах освіти. Це дасть змогу підготувати вмотивовану до навчально-пізнавальної діяльності, здатну до саморозвитку особистість з високим рівнем професійної компетентності, мобільності, комунікативності, а також адаптивності до змін, відповідальності за результати власної навчальної та професійної діяльності. Автор проаналізував технологію коучингу як інновації під час викладання різних дисциплін. Закцентовано увагу на тому, що коучинг відкриває нові можливості для вдосконалення процесу навчання. Обґрунтовано необхідність упровадження методу коучингу як інструменту розвитку студентів та саморозвитку вчителів та викладачів.

Наведено переваги використання цього методу, який зарекомендував себе у сфері бізнес-консультування й на сьогодні отримав свій розвиток у педагогічній практиці.

Доведено, що коучинг у сфері освіти є інноваційною технологією, здатною спрямувати внутрішні ресурси викладача і того, хто навчається для досягнення бажаного результату і може розглядатися як інструмент підвищення ефективності взаємодії всіх елементів освіти.

Ключові слова: коучингові технології, педагогічний коучинг, коучинг, коучингова компетентність.

OLENA ANTONYUK

graduate student of the Department of Banking,
Odessa National Economic University
St. Preobrazhenska, 8, Odessa

COACHING APPROACH IN LEARNING AS A INNOVATIVE EDUCATION TOOL

The purpose of the article is to introduce and analyze coaching as a concept of a teaching method in the modern education process. Nowadays the use of innovative technologies is an emerging issue as our future is marked by a significant degree of uncertainty. It requires some improvement of deductive teaching strategies across educational institutions. And this in its turn would enable to encourage a new level of engagement and motivation, leading to an enhanced experience for attendees; self development that brings them to the top most category of highly competent, professional employees. Coaching provides, with other soft skills alongside, a sense of responsibility for academic performance and work activity.

The coach does not act as a subject expert, but rather is focused on facilitating efforts of the attendee to unlock their own potential. After all, a coach is not necessarily a designated individual: anyone could take this approach with others. This insight helps individuals to improve their performance by distracting them from their inner dialogue and the critical voice in particular. The study reviews aims, content and style of teacher-to-student interaction in terms of the improving educational system in Ukraine. Thus, the role of teacher as a social agent is being reshaped and, obviously, expects key competences revision. Considerable attention is paid to coaching techniques as a new way to teach subjects; opening up still scope for enhancement. Benefits of the method entail that it has performed well in business consulting so far and is notably gaining traction in education.

This paper has clearly shown that the offered method can be introduced as a tool to keep internal qualities of teachers and students on the right track for success and as a reliable linkage of all parts of the system.

Key words: coaching technologies, pedagogical coaching, coaching, coaching competence.

Актуальність застосування інноваційних технологій у системі освіти обумовлена зростанням вимог до ефективності та результативності процесу навчання. Запит, що виходить від сучасного суспільства до освітніх технологій, пропонує по-новому подивитись як на роль педагога, так і на сам процес навчання, що, власне, вимагає перегляд технологій навчання та компетенцій викладача вищої школи.

Багато традиційних професій можуть зникнути впродовж однієї зміни поколінь, натомість з'являтимуться інші, з невідомими на сьогодні характеристиками. Саме тому в змісті формальної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти все більше уваги приділяється формуванню й розвитку загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей і необхідності вчитися впродовж життя. Попри значну кількість сучасних педагогічних технологій, що використовують у підготовці кваліфікованих робітників, вони мають обмежений потенціал щодо розкриття творчого потенціалу учнівської молоді, підвищення рівня

мотивації до навчання та професійної діяльності. Такою педагогічною технологією, яка дасть змогу задіяти особистісний потенціал тих, хто навчається, сформувати у них готовність та здатність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, згенерувати вміння використовувати всі можливі ресурси для досягнення поставлених цілей та реалізації завдань, уміння самостійно здійснювати, коригувати та контролювати свою діяльність, є коучинг.

Досліджуючи питання коучингових технологій у педагогіці, ми звернулися до праць як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Технологію коучингу досліджували здебільшого зарубіжні автори: Мєрилин Аткинсон [1], Тімоті Голві [2], Джон Уїтмор [9], Е. Парслоу [6], Майлз Дауні [4] та інші. Серед вітчизняних науковців можемо виокремити праці І. Голіяда [3], М. Чепіль [1], А. Ківшик [5], О. Тіщука [8] та інших. Однак, неоднозначним залишається розуміння поняття коучингу в освітній сфері, формування коучингової компетентності педагога, можливості використання методик і технік коучингу в системі вітчизняної освіти, організації взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Мета статті – висвітлення коучингу як ефективної технології навчання, обґрунтування доцільності її використання в освіті.

Навчання – процес взаємний, без активної участі в ньому самих студентів досягти високого рівня їхньої підготовки практично неможливо, яку би високу майстерність і знання не мав викладач. Це накладає певні обмеження на впровадження інноваційних методик викладання, які далеко не завжди можуть виявитися успішними (результативними). Отже, чималу роль успішності студента відіграє його особиста мотивація до навчання й здатність мобілізувати сили задля досягнення результату.

Досвід показує, що для багатьох студентів характерна невисока зацікавленість у здобутті освіти. Вивчення деяких, як багатьом здається, «несуттєвих» дисциплін сприймається ними як нудна та важка робота. Здобувач освіти не завжди бачить сферу застосування отриманих знань та практичної доцільності у вивченні дисципліни. Зокрема, таке ставлення до навчання властиве деяким студентам, які вивчають вищу математику. Їм видається, що це занадто теоретична дисципліна, знання якої не пригодяться в майбутній професії.

Як результат, багато студентів навчальну діяльність сприймають формально, не прагнуть до високих результатів, не реалізують свій потенціал. Водночас, дуже мотивовані студенти не завжди можуть отримати достатньо уваги від викладача, займатися проектною роботою й саморозвитком під контролем досвідченого наставника через високу зайнятість педагога його поточною роботою. Виникає необхідність реформування та модернізації підходів до навчання з боку викладача.

Одним із сучасних напрямів в освіті (особливо в бізнес-освіті) є «коучинг». Це новий підхід у педагогічній науці та практиці, основна ідея якого полягає в розкритті внутрішнього потенціалу учня. Термін «коуч» в освітньому середовищі вперше з'явився в середині XIX століття в англійських університетах. Він застосовувався стосовно студентів-наставників, які допомагали своїм колегам готуватися до іспитів. Пізніше, у 80-ті роки XX століття, поняття «коуч» використовувалося, здебільшого, у сфері спортивної освіти, цей новий термін відрізнявся від добре відомого «тренер». «Коуч» – це викладач-мотиватор, який дозволяє усвідомити студенту, що той є тренером самому собі. У вищій освіті без спортивної спрямованості «коучинговий» підхід отримав новий імпульс до розвитку, коли його почали застосовувати на практиці в одній із шкіл Норвегії на початку XXI ст.

Основна мета коучингу полягає не в тому, щоб передати студенту знання, а в тому, щоб стимулювати самонавчання. Перед викладачем постало завдання показати студенту потрібність інформації, що вивчається, її обґрунтованість і застосовність, навчити знаходити, перевіряти та інтерпретувати отримані знання. Із сучасним рівнем інформатизації стає важливим уміти відрізнити корисну інформацію від марної. Також варто зазначити, що суть коучингового підходу полягає в розкритті внутрішнього потенціалу студента.

Коучинг в освіті характеризується особистісним підходом до кожного студента, підтримкою, усвідомленою участю в процесі й досягненні конкретних результатів, у виявленні сильних та слабких сторін кожного студента. Найголовніший акцент коучингу у вищій освіті – індивідуальний підхід для підвищення ефективності та результативності в процесі навчання.

Власне, коуч-технології передбачають певні вимоги до педагогів: дотримання етичних норм, дотримання коуч-позиції, відсутність оціночного судження, уміння довести студента до певного результату, уміння слухати й чути студента, а також уміння встановлювати відносини зі студентом, що базуються на довірі та взаєморозумінні. Такі відносини необхідно підтримувати не лише на початкових етапах, а упродовж усього періоду навчання. Роль коучингу у вищій освіті полягає в тому, щоб поліпшити якість комунікацій, підвищити результативність конкретного студента, групи загалом.

Використання коучингу в системі вищої освіти України є особливо важливим, оскільки сьогодні сучасний ефективний викладач вищої школи – це фахівець, що поєднує в собі безліч ролей, таких як: консультант, наставник, тьютор, фасилітатор, коуч, дослідник, мотиватор, аналітик і менеджер

інформаційних ресурсів, експерт, методолог, який вибирає зміст навчання, підбирає і розробляє технології навчання й організації навчального процесу тощо.

Коучинг в системі вищої освіти України може бути використаний як універсальний інструмент, який дає можливість ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, тобто керувати собою, допомагати іншим у розвитку особистісного потенціалу, у підвищенні особистої ефективності, розвивати ефективні комунікації, будувати конструктивні взаємини з колегами, створювати і розвивати систему вищої освіти, що максимально ефективно працює на результат розв'язання актуальних завдань тощо [6, с. 144].

Одним із напрямів коучингу, який активно розвивається і ґрунтується на коучингових підходах Тімоті Голві, Майлза Дауні, є педагогічний коучинг. Педагогічний коучинг (від англ. coaching – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготувати до вирішення певних завдань) – це різновид освітньої технології, що сприяє розвитку потенціалу особистості та групи людей (команди, організації), що забезпечує ефективну реалізацію цього потенціалу. Педагогічний коучинг як технологія особистісного та професійного розвитку формує унікальний стиль педагога-коуча, який він проектує у відповідності до власних запитів та самовдосконалення, сприяє всебічному розкриттю потенціалу студента, що є головним в освітній діяльності.

Педагогічний коучинг стимулює зміну ролі викладача як партнера, який допомагає навчатися й коригує знання студентів, забезпечує високий рівень їх мотивування та професійно-особистісного супроводу. Це ефективна система взаємодії, у якій коуч визначає всі стадії процесу розвитку особистості, пов'язані з ними потреби в навчанні, стимулює інтерес до навчання й бажання вчитися.

Коучинг як педагогічна технологія ґрунтується на організації викладачем у ЗВО ефективної міжособистісної комунікації у форматах індивідуальних занять, консультацій, науково-освітніх проектів для: 1) мотивування та визначення мети; 2) планування для здійснення ефективних дій; 3) реалізації плану; 4) завершення (рефлексії).

Вивчення досвіду застосування коуч-технік на практиці в різних сферах дає можливість адаптувати їх для вищої школи. Методи GROW, SMART, які екстраполюються зі сфер менеджменту та психології в галузь освіти, коуч-техніки «Колесо життєвого балансу», «Рефлексії задоволеності просуванням до мети «від 1-го до 10-ти», «Лінія часу» забезпечать пошук ресурсів і можливостей для досягнення та візуалізації цілей, цінностей, рефлексії задоволеності своїми успіхами та ін.[11].

За допомогою чітких, логічно побудованих питань, спрямованих на актуалізацію внутрішніх ресурсів, викладач мотивує студентів, налаштовує на учіння, організовує на самостійне вирішення завдань і досягнення результату. Звичайно, відкриті запитання як основний інструмент коуча можна використовувати на заняттях різних видів у ВНЗ, однак, це вимагає відповідної організаційно-методичної підготовки та витрат часу.

Щодо впровадження коучингу в навчання, потрібно зазначити, що вчитель-коуч дотримується визначення Міжнародної Федерації Коучої (ICF), яке визнає особистий та професійний досвід учня й відноситься до кожного школяра як до цінного творчого ресурсу.

Викладачі в рамках коучингового підходу беруть на себе відповідальність за:

- підтримку учнів у проясненні ними поставлених цілей;
- створення ситуацій, за яких учні досягають успіху у вигляді самостійного відкриття;
- визначення для учнів стратегій та рішень для розвитку;
- наділення та розширення відповідальності та самоконтролю учнів.

Упровадження коучингового підходу в освітній процес (навчальні заняття, позааудиторні заходи, проекти) відбувається за допомогою зміни принципів педагогічної взаємодії. Це дозволяє створити професійні стандарти освіти та вимоги до компетенцій викладачів.

Отже, можна сформулювати наступні професійні навички та компетенції викладачів:

- компетентність у сфері особистісних якостей (уміння бачити сильні сторони та перспективи розвитку кожного учня, уміння створити довірчі відносини, уміння організувати діяльність на досягнення результатів, здатність зберігати самовладання в ситуаціях з високим рівнем стресу, розвивати почуття професіоналізму та індивідуальності) [2];

- компетентність у постановці навчальних цілей і завдань (здатність залучати учнів до постановки цілей і завдань навчання, створення бачення найкращого результату навчання та шляхів його досягнення);

- компетентність у сфері мотивації (уміння створити умови для успіху кожного учня, уміння активізувати творчі можливості, заохочувати вихід за межі вимог програми, надавати можливості для постановки та вирішення проблем, пов'язаних з високим ступенем свободи та відповідальності за створення умов для розширення горизонтів знань);

- компетентність щодо організації навчального процесу (ураховувати та прислухатися до думок кожного учня, уміння встановлювати відносини співпраці з учнями та колегами та наділяти їх позитивними емоціями та почуттями, надавати психологічну та педагогічну підтримку навчального процесу через коучинговий підхід, створювати та змінювати можливості для навчання).

Отже, щоб навчання було успішним, необхідно, щоб його зміст відповідав потребам, вимогам та інтересам учнів. Для цього нам необхідно формувати у майбутніх педагогів коучингові компетенції та опанувати коучингові технології в освіті. З появою коучингового підходу пов'язано запровадження в освітню діяльність нових ролей педагога: педагог стає наставником, «коучем» групи й перестає бути ретранслятором знань, із якими можна ознайомитися й набути за належної старанності самостійно.

Коучингові технології в освіті вже впроваджуються в ЗВО України, але поодинокі. Для якісної трансформації освіти України потрібен комплексний підхід, який необхідно починати з формування необхідних коучингових компетенцій та навичок, які потрібно залучати до освітньої програми підготовки викладачів та вчителів.

Висновок. Коучинг відповідає вимогам сьогодення завдяки своїй високій ефективності. Досвід використання технік коучингу фахівцями різних галузей дає можливість упровадження коучингових технологій в освітній процес. Коучинг має значний потенціал ефективного використання в сучасній вищій світі, що призведе до зростання культури, якості та ефективності освіти. Потрібно активніше та широко використовувати цю інноваційну методику навчання. Водночас треба розуміти, що «універсальних ліків від усіх хвороб» немає. І використання коучингу має здійснюватися поетапно й плановірно. При цьому коучинговий підхід, на думку автора, відповідає концепції особистісно-орієнтованої освіти, яка довела на практиці свою високу ефективність.

Література

1. Аткинсон Мэрилин, Чойс Т. Рэй. Пошаговая система: Наука и искусство коучинга. Companion Group, 2010. 256 с.
2. Голви У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение и мобильность на рабочем месте. Москва, 2005. С. 194–233.
3. Голіяд І.С., Чернова Т.Ю. Філософія педагогічного коучингу. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2016. №3 (134). С. 106-112.
4. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей. Москва, 2008. 288 с.
5. Ківшик А. І., Чернова Т.Ю. Развитие профессиональной компетентности педагогических работников профессионально-технического учебного заведения: коучинговый подход : метод. реком. Хмельницький, 2015. 254 с.
6. Нежинська О. О., Тименко В. М. Коучинг як інструмент соціально-психологічної допомоги клієнту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2017. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2017. Випуск 23. С. 182-187.
7. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. Санкт-Петербург, 2003. 204 с.
8. Педагогічний коучинг: навч.-метод. посіб./ Т. Ю. Чернова, І. С. Голіяд, О. А. Тищук // [за заг. редакцією Д. Е. Кільдерова]. Київ, 2016. 166 с.
9. Тищук А. Коучинг. Это так просто? Киев, 2013. 52 с.
10. Уитмор Дж. Внутренняя сила лидера: Коучинг как метод управления персоналом. Москва, 2012. 309 с.
11. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ, 2012. 224 с.

References

1. Atkinson Mehrilin, Chojs T. Rehj. Poshagovaya sistema: Nauka i iskusstvo kouchinga [Step by Step System: The Science and Art of Coaching.]. Companion Group, 2010. 256 s.
2. Golvi U. Timoti. Rabota kak vnutrennyaya igra: fokus, obuchenie i mobil'nost' na rabochem meste [Work as an Inner Game: Focus, Learning and Mobility in the Workplace]. Moskva, 2005. S. 194–233.
3. Holliad I.S., Chernova T.Iu. Filosofiiia pedahohichnoho kouchynhu [Philosophy of pedagogical coaching]. Molod i rynok: shchomisiachnyi naukovopedahohichnyi zhurnal. 2016. №3 (134). S. 106-112.
4. Dauni M. Ehffektivnyj kouching: Uroki koucha kouchey [Effective Coaching: Lessons from Coaching Coaches]. Moskva, 2008. 288 s.
5. Kivshyk A. I., Chernova T.Iu. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv profesiinotekhnichnoho navchalnoho zakladu: kouchynhovyi pidkhid : metod. Rekomendatsii [Development of professional competence of pedagogical workers of a vocational and technical educational institution: coaching approach: method. recommendations]. Khmelnytskyi, 2015. 254 s.
6. Nezhyńska O. O., Tymenko V. M. Kouchynh yak instrument sotsialno-psykholohichnoi dopomohy kliientu [Coaching as a tool of socio-psychological assistance to the client]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. 2017. Seriiia 11: Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. 2017. Vypusk 23. S. 182-187.
7. Parslou E., Rehj M. Kouching v obuchenii: prakticheskie metody i tekhniki [Coaching in Education: Practical Methods and Techniques]. Sankt-Peterburg, 2003. 204 s.
8. Pedahohichnyi kouchynh: navch.-metod. posib. [Pedagogical coaching: teaching method. manual]/ T. Yu. Chernova, I. S. Holliiad, O. A. Tishchuk // [za zah. redaktsiieiu D. E. Kilderova]. Kyiv, 2016. 166 s.
9. Tishchuk A. Kouching. Ehto tak prostoz? [Coaching. It is so simple?] Kiev, 2013. 52 s.
10. Uitmor Dzh. Vnutrennyaya sila lidera: Kouching kak metod upravleniya personalom [Inner strength of a leader: Coaching as a method of personnel management]. Moskva, 2012. 309 s.
11. Chepil M. M. Pedahohichni tekhnolohii : navch. posib. [Pedagogical technologies: teaching. manual] Kyiv, 2012. 224 s.

УДК 373.016:81,243]:37.091.12:159.954

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-18-22

ЛЮДМИЛА ГУСАК

orcid.org/0000-0001-7570-2574

Lgusak04@ukr.net

доктор педагогічних наук,
професор кафедри іноземних мов гуманітарних
спеціальностей Волинського національного
університету імені Лесі Українки
проспект Волі, 13, м. Луцьк

СВІТЛАНА ГЕДЗ

orcid.org/0000-0002-4163-3387

кандидат філологічних наук,

доцент, завідувачка кафедри іноземних мов
гуманітарних спеціальностей
Волинського національного університету імені Лесі
Українки
проспект Волі, 13, м. Луцьк

АСОЦІАТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито значення асоціативного навчання іноземних мов у розвитку креативності молодших школярів. Проблему формування креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку не можна вважати повною мірою розв'язаною. В даній статті розкрито можливості методу асоціативних символів у процесі навчання англійській мові, як засобу формування креативних здібностей молодших школярів, що має відповідне теоретичне обґрунтування та експериментальне підтвердження. Метод асоціативних символів – мова рухів, жестів, міміки, мова нашого тіла, кодова мова уявлень і асоціацій. Це ігровий метод, який покращує сприймання і відтворення інформації, спираючись на властиве кожній дитині вміння уявляти і фантазувати. За допомогою яскравої дитячої уяви створюються образи будь-якої лексичної чи граматичної одиниці. Дитина набагато швидше запам'ятовує слово, якщо воно пов'язане з конкретним образом чи дією. Метод асоціативних символів передбачає навчання через імітацію, максимально наближену до реальності.

Ключові слова: креативність, креативні здібності, асоціативне навчання, метод асоціативних символів, МАС, асоціативні методи навчання, іноземна мова, англійська мова, молодші школярі.

LIUDMYLA GUSAK

Doctor of Pedagogy,
Professor of the Foreign Languages Department for
Humanities of Lesia Ukrainka Volyn National
University,
Voli Avenue, 13, Lutsk

SVITLANA HEDZ

Ph.D. in Philology, Associate Professor. Head of the
Foreign Languages Department for Humanities of
Lesia Ukrainka Volyn National University,
Voli Avenue, 13, Lutsk

ASSOCIATIVE TEACHING OF ENGLISH AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF YOUNGER PUPILS' CREATIVITY

The article reveals the role of the associative teaching of the foreign language in the development of younger pupils' creativity. The problem of forming younger pupils' creative abilities has not been resolved to a certain extent. A special attention is paid to the method of associative symbols in the process of teaching English to primary school pupils. A relevant theoretical justification is presented in the article. It was discovered that associative zones directly affect the process remembering of a very complex information, especially in elementary school pupils. The study takes into account a set of conditions that cause the emergence of verbal associations, because they are based on personal, subjective experience. It is proven that elementary school pupils learn foreign words much faster if the words are related with a particular image or association, which conforms to the associative symbol method, which is one of the most effective ways to semantise the lexical unit. The method of associative symbols is the language of movements, gestures, facial expressions, our body language, and code language of ideas and associations. It is a game method that improves the perception and reproduction of information, relying on the ability to imagine and fantasize inherent in every child. With the help of vivid children's imagination, images of any lexical or grammatical unit are created. A child remembers a word much faster if it is associated with a specific image or action. The method of associative symbols (ASM) involves learning through simulation as close as possible to reality. It is proven that the use of the associative symbol method in learning of a foreign language allows younger pupils to perceive language material with the help of all analyzers: visual, auditory, speech and motor ones. The usage of the method of associative symbols in the process of teaching English to younger pupils contributes to the memorization of a significant array of lexical units and promotes the development of their creativity.

Key words: creativity, creative abilities, associative teaching/learning, the method of associative symbols, ASM, foreign languages, associative teaching methods, English, younger pupils.

Серед пріоритетних стратегій розбудови освіти чільне місце займає її спрямованість на розвиток творчого потенціалу школярів, виховання активної, творчої особистості, налаштованої на постійне самовдосконалення. У цьому контексті гостро постає проблема створення на базі початкової школи, як найбільш відповідального етапу формування особистості, якісно нового змісту освіти, який буде повною мірою використовувати потенційні можливості навчальних дисциплін для формування іншомовного спілкування, креативних здібностей, критичного мислення школярів. Цьому сприятиме і проголошений принцип варіативності освіти, який передбачає вибір та побудову

педагогами навчального процесу на основі нових педагогічних ідей та технологій. Нові технології навчання викликають у педагогів інтерес, оскільки традиційна методика навчання на сьогоднішній день багато в чому вичерпала свої можливості. Формувати самостійних, конкурентоспроможних, творчо мислячих, здатних до міжкультурної комунікації школярів не можливо старими методами та технологіями. Сучасні учні початкових класів відрізняються від своїх однолітків, які були 20 років тому. Вони вже не задовольняються будь-якою відповіддю на свої запитання, хочуть навчитися розв'язувати складні проблеми творчо, критично ставлячись до обставин, приймати власні рішення. Тому це спонукає педагогів до пошуку нових форм та методів навчальної діяльності, починаючи з початкової школи.

Сучасна школа повинна створити умови для інтелектуального, морального, фізичного та соціального розвитку учнів, закласти основу для формування вільного демократичного суспільства, де освіченість, культура, взаємоповага – це найвища цінність та плацдарм для стабільного розвитку України. Особливо в умовах переходу нашої країни в нове тисячоліття та її широкомасштабне залучення до різних світових організацій і світового співтовариства, а також поступове входження України в єдиний європейський освітній простір у межах Загальноєвропейських рекомендацій [2] вимагають впровадження та розвитку нових технологій у навчанні.

Щоб допомогти дитині розвинути свою особистість, творчість, зацікавити навчанням та навчити вчитися, педагогам потрібно дати якнайбільше вражень про навколишній світ, залучаючи до різних видів діяльності (ігрової, малювання, конструювання, експериментування тощо). Необхідність творчого навчання молодших школярів із першого класу зумовила активний пошук способів розвитку всебічних резервних можливостей особистості завдяки задіянню у процесі навчання обох півкуль головного мозку учнів, які відповідають і за емоційну (афективну), і за інтелектуальну (когнітивну) сфери учнів початкової школи.

Вчені досліджують проблему формування й розвитку креативних здібностей учнів початкової школи на матеріалі окремих навчальних дисциплін, засобами творчих завдань, у творчих гуртках, на факультативах, у позаурочний час (О. Грушко, О. Компаній, О. Образцова, І. Середа, М. Явоненко тощо). Однак проблему формування креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку не можна вважати повною мірою розв'язаною. У даній статті розкрито можливості методу асоціативних символів у процесі навчання англійській мові, як засобу формування креативних здібностей молодших школярів, що має відповідне теоретичне обґрунтування та експериментальне підтвердження.

Початок системної навчально-пізнавальної діяльності є оптимальним періодом для цілеспрямованого розвитку креативних особистісних якостей. Саме тому молодший шкільний вік має велике значення для формування креативних здібностей, це вік, коли на зміну ігровій діяльності приходить навчальна. У молодших школярів навчальна діяльність формується на основі ігрової. Оскільки для учнів початкової школи шаблонні, стереотипні форми мислення та дій ще не стали домінуючими, стає можливим інтенсивне засвоєння ними креативних способів діяльності, складних мисленнєвих операцій і форм поведінки, які вимагають творчої активності.

Саме цей вік вважається сензитивним для засвоєння іноземної мови, що пов'язано з особливостями їхньої розумової діяльності. Як зазначає О. Паршикова, для молодших школярів характерною є їхня природна мовна здатність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, висока слухова чутливість, здатність до точної імітації, схильність до наслідування, потреба у спілкуванні та потреба у грі. Тому дуже важливо організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів початкової школи з урахуванням емпіричних механізмів їхніх психологічних особливостей.

Природа творчих пізнавальних процесів молодших школярів пояснюється теорією асоціанізму, за якою здатність творчо мислити виступає наслідком роботи асоціативних зв'язків, які вимірюються кількістю асоціацій набутих суб'єктом, легкістю і правильністю заучування і пригадування цих зв'язків (номер телефону й ім'я людини). Саме ця теорія і лягла в основу асоціативного навчання іноземних мов.

Мета статті – показати вплив асоціативного навчання іноземної мови, зокрема методу асоціативних символів, на розвиток креативності молодших школярів.

Поняття «асоціація» має давню історію. Його дефініція та трактування розпочинається з Древньогрецької філософської науки. Так, Платон вказував на те, що асоціації виникають при згадуванні за схожістю та суміжністю. Аристотель акцентував увагу на тому, що асоціації виникають тоді, коли образ виникає без видимої на те причини, мимовільно.

Асоціація – це зв'язок, що за певних умов виникає між окремими нервово-психічними актами – відчуттями, уявленнями, думками, ідеями, внаслідок якого одне уявлення, відчуття викликає інше. Асоціативні зв'язки мають глобальний характер та інтегрують всі типи словесних зв'язків.

Особливу увагу процесам формування асоціацій на прикладах дослідження мнемічних процесів приділяв Г. Еббінгауз. Вивчення ним асоціативної природи заучування і забування вважається поправу визнаним прикладом геніальності досліджень в психології [9, с.104].

Вивченням асоціативного потенціалу слова займалися О. Залєвська, А. Клименко; асоціативні механізми мислення досліджували О. Лурія та ін. І. Бабенко, Н. Болотнова, С. Карпенко,

Л. Климкова вивчали текстові асоціації, які пов'язані з структурою тексту та обумовлені нею.

Варто зазначити, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці та у педагогічних працях, створених на пострадянському просторі, у дисертаційних дослідженнях, монографічних працях та окремих статтях питання застосування асоціативного навчання та асоціативної технології в цілому, асоціативних методів навчання, розглянуті недостатньо. Проте, варто відмітити дисертаційні роботи О. Горошко та У. Марчук, які пов'язані з дослідженням вербальних асоціацій в галузі мовознавства, і дисертації Р. Ібрагімової та Н. Маркової, які присвячені проблемам розвитку мовної діяльності молодших школярів на основі асоціативної уяви. За умов вивчення іноземної мови учнями початкової школи паралельно з мовою українською (з першого класу) актуальним є: пошук концепцій засвоєння іншомовного навчального матеріалу, адекватних віку та психології розвитку учнів початкової школи; пошук підходів, які забезпечать навчальну успішність та інтенсивний розвиток особистості школяра; визначення адекватних теорій та відповідних технологій та методів навчання дітей. Вважаємо, що способи організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів варто спрямувати на природне середовище життєдіяльності учня. Одним із таких способів є спрямованість на розвиток асоціативної природи пізнання у процесі навчання.

У результаті роботи багатьох науковців (Ю. Сорокіна, Е. Тарасова, Г. Черкасової) був укладений шеститомник «Асоціативний тезаурус сучасної російської мови» [6; 7]. Дана робота теоретично обґрунтувала появу асоціативної лінгвістики та теорії асоціативно-вербальної мережі (АВМ), асоціативної граматики [3]. Асоціації є своєрідною моделлю зберігання знань у пам'яті людини.

В українській лінгвістиці психолінгвістичні дослідження вербальних асоціацій, започатковані М. Муравицькою, Н. Бутенко, Д. Тереховою та ін., потребують комплексного та цілісного дослідження, зокрема в межах теорії міжкультурної комунікації. Психолінгвістичні дослідження асоціативного спрямування знайшли відображення в українському мовознавстві в роботах М. Муравицької, яка здійснила психолінгвістичний аналіз лексичної омонімії, синонімії та полісемії [5, с.59-67], Н. Бутенко досліджувала вербальні асоціації («Словник асоціативних норм української мови» (1979), «Словник асоціативних означень іменників в українській мові» (1989), Д. Терехова комплексно досліджувала соматизми у близькоспоріднених мовах, порівнювала спільне та відмінне в семантичних асоціаціях носіїв цих мов («Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект)»)[8]. У 2001 р. Т. Ковалевським, Г. Сологуб та О. Ставченко впорядкований і виданий «Асоціативний словник української рекламної лексики» [1].

Відомо, що рідну мову ми вивчаємо через життєвий досвід без будь-яких зусиль. Адже дитина від народження перебуває у середовищі рідної мови, що сприяє її швидкому й ефективному засвоєнню. Відповідно до стержневого принципу асоціативного навчання – принципу природовідповідності – дитину слід навчати чужої мови, повторюючи той шлях, яким вона засвоювала рідну мову [15]. Ряд дослідників (W. Butzkamm, D. Delanoff, D. Kirsch, Л. Черноватий та ін.) також звертають увагу на подібність процесів оволодіння дітьми рідною та іноземною мовою. Як і діти, опановуючи рідну мову, так і молодші школярі, вивчаючи іноземну, засвоюють цілі мовленнєві блоки як зразки для дій на основі наслідування та подальшого запам'ятовування [10].

Як зазначає О. Карп'юк, опанування мови починається з відчуттів, з процесу відображення в мозку людини окремих властивостей та явищ, які безпосередньо впливають на її органи чуття [4]. Чим більше органів чуття бере участь у сприйнятті та переробці інформації, тим яскравішим, наочнішим та повнішим виявляється образ, що виникає. Образами можуть виступати мова, знакові моделі, практичні дії. У створенні образу велика роль відводиться і суб'єктивному досвіду учня, запасу його знань. Чим більший багаж знань та досвід, тим глибший та емоційно забарвленіший створюваний образ. Але саме від учителя залежить правильне використання слова та образу для покращення процесу запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу. Кожне слово збуджує складний механізм асоціативних зв'язків, що формують його образ у лексичній пам'яті носіїв мови. Розуміння ними слів відбувається завдяки осмисленню асоціацій та асоціюванню смислів.

Отже, асоціативне навчання передбачає використання образу для введення нового матеріалу, що полегшує його сприймання та усвідомлення учнями початкової школи. Засвоєні образи-символи використовуються в різних технологіях (дивись–слухай–роби; слухай–роби; роби–кажи), що сприяє розвитку мислення молодших школярів та полегшує опанування іноземною мовою.

Асоціативне навчання сприяє засвоєнню іноземної мови на основі реальних дій дитини у формі активних дій із предметами відповідно до закладеної в кожному з нас від народження лінгвістичної програми, яка визначає поетапну послідовність мовного розвитку і яку неможливо (не бажано, у крайньому разі) змінювати у процесі навчання англійської мови:

- 1) етап перший – однослівні речення;
- 2) етап другий – висловлювання, які складаються з двох, трьох і більше слів;
- 3) етап третій – досягнення мінімального комунікативного рівня;
- 4) етап четвертий – удосконалення мінімальних комунікативних умінь до рівня відносно вільного володіння мовою.

Для нас асоціативна психологія важлива, перш за все, тим, що вона дає можливість реалізувати асоціативне навчання учнів початкової школи. Органічне поєднання інтелектуально-лінгвістичної діяльності дитини з її інтенсивним розвитком рухово-кінестетичної сфери обґрунтовується теорією асоціативного засвоєння. У межах цієї теорії розроблено і використано метод асоціативних символів (МАС), в основу якого покладено імітаційну рухову діяльність.

Метод асоціативних символів – це мова жестів, міміки, мова нашого тіла, кодова мова уявлень і асоціацій. Це ігровий метод, який покращує сприймання і відтворення інформації, спираючись на властиве кожній дитині вміння уявляти і фантазувати. За допомогою яскравої дитячої уяви створюються образи будь-якої лексичної чи граматичної одиниці. Дитина набагато швидше запам'ятовує слово, якщо воно пов'язане з конкретним образом чи дією та передбачає повторення цього слова в різних ситуаціях. Метод асоціативних символів передбачає навчання через імітацію, максимально наближену до реальності. За допомогою мови рухів, жестів та міміки ми намагаємося змоделювати будь-яку навчальну ситуацію. Наприклад, уявляємо ліс і разом з дітьми продовжуємо уявляти й обігрувати всі дії, які ми виконуємо: бігаємо, стрибаємо, граємося з м'ячем, із друзями, збираємо гриби, ягоди, квіти, катаємося на велосипеді; коментуємо, що в лісі бачимо: дерева, кущі, траву, квіти, різноманітних звірів і т. д.

Новизною асоціативного навчання є те, що лексичний матеріал подається не традиційно, а з використанням методу асоціативних символів. Використання цього методу звільняє учнів від постійного нудного заучування нових слів і виразів та перетворює складний навчальний процес запам'ятовування мовного матеріалу в задоволення. Своєрідність навчання полягає в тому, що воно допомагає вчителям та батькам навчати дітей англійської мови в цікавій, легкодоступній, часто в жартівливій формі.

Представлена методика розроблена та апробована із застосуванням ігрового, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного та особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів до розвитку молодших школярів. В основу інноваційної технології асоціативного навчання молодших школярів, яка базується на принципі природовідповідності, покладено використання асоціативних символів, що створює умови, максимально наближені до життєвих ситуацій, та робить процес навчання доступним та невимушеним. Створюючи разом із дітьми на заняттях асоціативні образи-символи, учитель здійснює спробу адаптувати своєрідну мову тіла до процесу вивчення предмета «англійська мова» у початковій школі.

За методикою асоціативних символів створена авторська програма з навчання англійської мови для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів.

Висновки. Можна стверджувати, що методика використання асоціативних символів, яка застосовується у процесі асоціативного навчання англійської мови, безпосередньо впливає на розвиток творчих здібностей, адже цілями асоціативного мислення є отримання нових оригінальних ідей, створення смислових зв'язків, стимуляція уяви, покращення запам'ятовування.

Інтенсивне застосування асоціативного навчання у процесі вивчення іноземних мов учнями початкової школи дозволяє адаптувати цей досвід при вивченні інших навчальних дисциплін. Крім того, асоціативне навчання молодших школярів як самодостатня технологія потребує наукового узагальнення та прикладного впровадження.

Література

1. Асоціативний словник української рекламної лексики. Одеса : Астропринт, 2001. 116 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: ИРЯ РАН, 1999. 180 с.
4. Карп'юк О.Д. Особливості комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови в початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів : метод. посіб. для вчителів. К. : Навч. кн., 2004. 120 с.
5. Муравицька М.П. Психолінгвістичний аналіз лексичної омонімії. *Мовознавство*. 1975. № 3.
6. Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть I. Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. М.: Помовский и партнеры, 1994. 224 с.
7. Русский ассоциативный словарь. Книга 2. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть I. Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. М.: «ИРЯ РАН». 1994. 358 с.
8. Терехова Д.І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект): монографія. К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. 244 с.
9. Шульц Д.П. История современной психологии: пер. с англ. А.В. Говорунов, В.И. Кузин, Л.Л.Царук. СПб.: Евразия, 1998. 528 с.
10. Butzkamm J., Butzkamm W. Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Francke, 1999. 378 p.
11. Buzan T. Mind Maps for Kids. HarperCollins Publishers Ltd, 2003. 128 p.
12. Harley. The Psychology of Language: From Data to Theory. 3rd ed. Psychology Press, 2007. 624 p.

13. Peltzer-Karpf A. Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Llangzeitstudie. 2007. Extraheft 1. 93 s.
14. Postman L. Norms in Word Association. N. Y.: Academic Press, 1970. 383 p.
15. Seligson P. An Introduction to Teaching English to Children. Paul Seligson. Susan House, Richmond Publishing, 1997. 96 p.

References

1. Asotsiatyvnyi slovnyk ukrainskoi reklamnoi leksyky [Associative dictionary of Ukrainian advertising vocabulary]. Odesa : Astroprynt, 2001. 116 s.
2. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European recommendations on language education: study, teaching, evaluation]. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 s.
3. Karaulov YU.N. Aktivnaya grammatika i asociativno-verbal'naya set' [Active grammar and associative-verbal network]. M.: IRYA RAN, 1999. 180 s.
4. Karpiuk O.D. Osoblyvosti komunikativno-orientovanoho navchannia anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli za seriiem navchalno-metodychnykh komplektiv dlia 2-4 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : metod. posib. dlia vchyteliv [Peculiarities of communication-oriented teaching of the English language in primary school according to a series of teaching-methodical kits for 2-4 classes of general educational institutions: method. manual for teachers]. K. : Navch. kn., 2004. 120 s.
5. Muravytska M.P. Psyholingvistychnyi analiz leksychnoi omonimii [Psycholinguistic analysis of lexical homonymy]. Movoznavstvo. 1975. № 3.
6. Russkij asociativnyj slovar'. Kniga 1. Pryamoj slovar': ot stimula k reakcii. Asociativnyj tezaurus sovremennogo russkogo yazyka. Chast' I [Russian associative dictionary. Book 1. Direct Dictionary: From Stimulus to Response. Associative thesaurus of the modern Russian language. Part I]. Yu.N. Karaulov, Yu.A. Sorokin, E.F. Tarasov, N.V. Ufimceva, G.A. Cherkasova. M.: Pomovskij i partnery, 1994. 224 s.
7. Russkij asociativnyj slovar'. Kniga 2. Obratnyj slovar': ot reakcii k stimulu. Asociativnyj tezaurus sovremennogo russkogo yazyka. Chast' I [Russian associative dictionary. Book 2. Reverse Dictionary: From Response to Stimulus. Associative thesaurus of the modern Russian language. Part I]. Yu.N. Karaulov, Yu.A. Sorokin, E.F. N.V. Ufimceva, G.A. Cherkasova. M.: «IRYA RAN». 1994. 358 s.
8. Terekhova D.I. Osoblyvosti spryniattia leksychnoi semantyky sliv (psyholingvistychnyi aspekt): monohrafiia [Peculiarities of perception of lexical semantics of words (psycholinguistic aspect)]. K.: Vydavnychiy tsentr KDLU, 2000. 244 s.
9. Shul'c D.P. Istoriya sovremennoj psihologii: per. s angl. [History of modern psychology] A.V. Govorunov, V.I. Kuzin, L.L. Caruk. SPb.: Evraziya, 1998. 528 s.
10. Butzkamm J., Butzkamm W. Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Francke, 1999. 378 p.
11. Buzan T. Mind Maps for Kids. HarperCollins Publishers Ltd, 2003. 128 p.
12. Harley. The Psychology of Language: From Data to Theory. 3rd ed. Psychology Press, 2007. 624 p.
13. Peltzer-Karpf A. Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Llangzeitstudie. 2007. Extraheft 1. 93 s.
14. Postman L. Norms in Word Association. N. Y.: Academic Press, 1970. 383 p.
15. Seligson P. An Introduction to Teaching English to Children. Paul Seligson. Susan House, Richmond Publishing, 1997. 96 p.

УДК 373.3.018.43:37.091.26/27

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-22-28

ЛЮДМИЛА ЛЮБЧАК

orcid.org/0000-0002-2330-2998

liavin@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, Вінниця

ДІАНА ХУТЧЕНКО

orcid.org/0000-0001-6014-0337

dianatkachenko20012001@gmail.com

учитель початкових класів

Комунальний заклад «Вінницький ліцей № 19»,
вул. Северина Наливайка, 17, Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлено нові підходи до системи оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку в контексті ідей концепції «Нова українська школа». На основі аналізу національного та зарубіжного досвіду розкрито методичні засади використання прийомів формувального оцінювання в освітньому процесі початкової школи. Обґрунтовано доцільність та наведено приклади використання сучасних онлайн-сервісів та інструментів оцінювання молодших школярів в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: Нова українська школа, молодші школярі, формувальне оцінювання, зворотній зв'язок, дистанційне навчання, онлайн-сервіси.

LYUDMILA LYUBCHAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
32 Ostroghskogo St., Vinnytsia

DIANA KHUTCHENKO

primary school teacher
Communal institution «Vinnytsia Lyceum №19»
17 Severina Nalyvaika St., Vinnytsia

USE OF FORMATIVE ASSESSMENT METHODS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article presents new approaches to the system of evaluating educational achievements of primary school pupils in the context of the idea of the «New Ukrainian School» concept. The goal of assessment of primary school pupils in the conditions of distance learning has been clarified – providing feedback between the teacher and the pupils. The advantages of the teacher's use of formative assessment techniques in the organization of the educational process of primary school are substantiated. Attention is focused on the appropriateness of the teacher's use of formative assessment technology in the development of key competencies of younger schoolchildren. Examples of the use of formative assessment methods and modern tools in the conditions of distance learning are given. It is proven that the use of modern online services by the teacher will allow the teacher to create a situation of success, analyze mistakes, choose effective teaching methods, adjust the means in case of their ineffectiveness, thus ensuring the effective mastery of the educational material by younger schoolchildren.

Based on the analysis of national and foreign experience, the methodical principles of using formative assessment techniques in the educational process of primary school are disclosed. Separate methods of formative assessment, presented in the article and presented in the form of drawings, can be applied by practicing teachers when studying any subject at all stages of the lesson and adapted to the conditions of distance learning. Examples of the use of modern online services and assessment tools for junior high school students in distance learning conditions are given: LearningApps.org – for creating interactive exercises; WordArt – for interpretation of key words; Mindmeister – for creating mental maps; the Padlet board as a virtual wall on which you can attach photos, files, links to Internet pages, notes – for joint, simultaneous work with all pupils of the class; ClassDojo – for sharing ideas and getting feedback.

Key words: *New Ukrainian school, primary school pupils, formative assessment, feedback, distance learning, online services*

Питання існування ефективної системи оцінювання знань та умінь учнів завжди буде одним із пріоритетних у системі шкільної освіти, оскільки від дієвості такої системи залежить бажання учня навчатися, самовдосконалюватися, розвивати свої здібності. Система оцінювання впливає на самооцінку кожного учасника навчального процесу та може слугувати дієвим стимулом для подальшого навчання.

Наказом Міністерства освіти і науки України №813 від 13 липня 2021 року «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти», яким, власне, і закріплено використання такого способу оцінювання, як формувальне оцінювання, законодавцем було зафіксовано основну мету оцінювання, яка полягає у «створенні сприятливих умов для розвитку талантів кожного учня/учениці, формування у нього/неї компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей та потреб, а також визначення ступеня якості освітнього процесу та шляхів підвищення його ефективності» [7, с. 1].

В умовах дистанційного навчання, яке останнім часом стало вимушеною формою навчання учнів, основною метою оцінювання молодших школярів є не стільки перевірка і контроль, як забезпечення зворотного зв'язку педагога з учнями. Саме тому в організації освітнього процесу вчителю початкової школи варто надавати перевагу формувальному, а не підсумковому оцінюванню. Правильне використання прийомів формувального оцінювання та сучасних інструментів (GoFormative, Wordwall, Kahoot, LearningApps та ін.) в умовах дистанційного навчання дозволить педагогу створити ситуацію успіху, проаналізувати помилки, дібрати ефективні методи навчання, відкоригувати засоби у випадку їх неефективності, таким чином забезпечивши глибоке опанування молодшими школярами навчального матеріалу.

Формувальне оцінювання – це інтерактивне оцінювання, що здатне фіксувати прогрес у навчальній діяльності молодших школярів, адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних запитів учнів. Британський учений П. Блек вважає, що формувальне оцінювання – це діяльність вчителя та учнів, що надає відомості, які можуть бути використані як зворотній зв'язок для кореляції навчального процесу, підкреслюючи ідею важливості реагування в процесі навчання на запити дитини [8]. Англійські вчені Г. Айзенк, П. Блек, С. Берта, Д. Вільям, К. Гіпс зауважили, що процес оцінювання не повинен обмежуватись виміром рівня навчальних досягнень школярів, а має використовуватись як засіб покращення їх навчального поступу.

Французькі науковці Г. Нуазе та Ж.-П. Каверні зазначають, що основне завдання технологій формувального оцінювання – допомогти учню в навчальному процесі: сприяти впевненості у

власних силах, створювати ситуації успіху, адаптувати навчальний процес, до запитів учнів, сприяти самооцінній та взаємооцінній діяльності, підвищувати навчальну мотивацію [9].

Система формувального оцінювання дозволяє розвинути взаємодію учня та педагога, виявити сильні та слабкі сторони учня/учениця, усвідомити наявність «прогалів» [5]. У той час, як виставлення переліку оцінок у формі цифри ніяким чином не дозволяє виявити «слабкі сторони» учня як учасника освітнього процесу, не аргументує позицію вчителя та може викликати хвилю обурення і негативу з боку молодшого школяра та його батьків.

Науковці відстоюють думку про те, що формувальне оцінювання – це не просто «відмітка чи маркування», а процес «оцінювання для навчання». Н. В. Морзе та ін., розкриваючи зміст поняття «формувальне оцінювання», визначають три основні характеристики даної категорії: по-перше, оцінювання трактується як «механізм, що забезпечує педагога інформацією»; по-друге, оцінювання – це «зворотний зв'язок», який допомагає вчителю зрозуміти міру реалізації поставлених навчальних цілей; по-третє, оцінювання «спрямовує навчання», тому що учні дізнаються про власний рівень досягнень з певної теми [4].

Про важливість впровадження технологій формувального оцінювання неодноразово вказували українські науковці, такі як Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вапуленко, І. Гудзик, О. Ляшенко, О. Савченко та ін. У своїх працях вони зауважували, що ключові базові компетентності варто і правильно оцінити, підбравши відповідні технології, що фіксуватимуть загальну картину оволодіння компетентностями [1].

Теоретичні положення і технології реалізації системи контролю за навчальними досягненнями школярів на засадах компетентного підходу були в полі уваги Ю. Найди, О. Онопрієно, К. Пономарьова, Р. Шияна та ін.

Метою формувального оцінювання в освітньому процесі початкової школи згідно позицій провідних науковців є:

- підтримка навчальних поступів учнів;
- формування в дитини упевненості в собі, акцентування уваги на її сильних сторонах, а не на помилках;
- діагностування досягнень учня на кожному з етапів навчання;
- вчасне виявлення проблем й запобігання їх нашаруванню;
- підтримка бажання навчатися й прагнень досягнення максимальних можливих результатів;
- запобігання побоюванням помилитися [3].

Дистанційне навчання вносить певні корективи й в організацію процесу оцінювання учнів. Встановлювати рівень навчальних досягнень молодших школярів педагог може за допомогою дистанційних платформ. А. Лотоцька пропонує учителям для отримання зворотного зв'язку ознайомитись з різними платформами дистанційного навчання та широко їх використовувати у формувальному оцінюванні учнів. Використовуючи платформу Moodle, педагог може з легкістю здійснювати освітню взаємодію, представляючи учням навчальний матеріал у різних формах (текст, презентація, відеоматеріал тощо), проводити тестування і опитування школярів із використанням запитань відкритого та закритого типу. Хмарні сервіси, на думку автора, дуже зручні для організації спільної роботи вчителя та учнів і надають можливість створювати багатофункціональне користувацьке середовище для обміну файлами, структурування й зберігання їх в одному місці [6].

Метою статті є представлення досвіду використання прийомів та інструментів формувального оцінювання у процесі дистанційного навчання молодших школярів в контексті ідей «Нової української школи», узагальнення результатів проведення онлайн-вебінару для вчителів початкових класів на тему «Формувальне оцінювання: ресурс для розвитку молодшого школяра».

Методи і технології формувального оцінювання легко застосовувати при вивченні будь-якого навчального предмету та на всіх етапах уроку. Вони легко адаптуються і до умов дистанційного навчання. Ми пропонуємо використовувати такі онлайн-сервіси:

LearningApps.org – це додаток, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Він є конструктором для розробки різноманітних завдань з усіх навчальних дисциплін. Вправи можна створювати як для учнів початкової школи, так і для старших школярів. Достатньо зареєструватись на сервісі і педагог зможе використовувати усі вправи та завдання, які вже пропонує даний додаток. За потреби учитель може легко створити авторські інтерактивні вправи, які допоможуть зреалізувати мету конкретного уроку.

Даний сервіс дозволяє створювати вікторини, опитувальники, чати для обміну думками та інформацією. За допомогою LearningApps.org зручно впроваджувати у навчальний процес технологію «Ромашка Блума». Учитель може запропонувати учням переглянути відеофрагмент, у процесі перегляду якого на певному етапі з'являтимуться питання відповідно до змісту побаченого. У межах вивчення навчального предмету українська мова та література у 3 класі, ми пропонуємо переглянути звукозапис байки Леоніда Глібова «Коник-стрибунець», на певних хвилинах звукозапису будуть з'являтися питання відповідно до таксономії Блума:

- Просте запитання: коли відбуваються події, описані у байці?
- Уточнювальні запитання: чи правильно я зрозуміла, все літо Коник танцював?
- Інтерпретаційні запитання: чому Коник засмутився приходу зими?
- Творчі запитання: як би ти вчинив, будучи на місці головного героя?
- Оцінювальні питання: добре чи погано вчинив Коник?
- Практичні запитання: як варто було б підготуватися до приходу зими головному герою?

(рис.1).

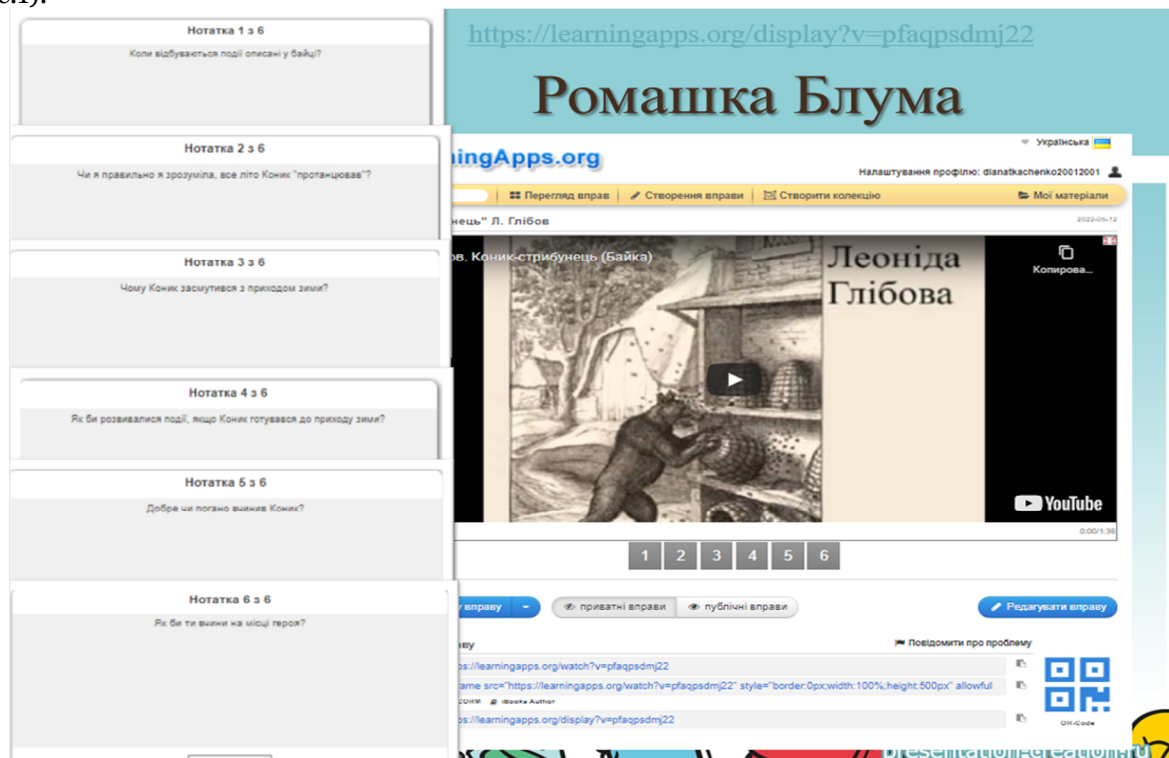


Рис. 1. Додаток LearningApps.org та адаптована до нього технологія «Ромашка Блума».

Хмара тегів (WordArt) зазвичай використовується для опису ключових слів (тегів) на вебсайтах. Щоб створити власну хмару слів, варто зареєструватися у додатку, після чого написати слова, які педагог бажає використати у своїй хмарі тегів. Впроваджуючи стратегію критичного мислення «Щоденні 5», а саме етап «Робота зі словами», ми пропонуємо використати даний сервіс. Щоб не відпускати учнів в пошуку невідомих термінів на просторах Інтернету, можемо використати WordArt, помістивши у кожне слово посилання на тлумачний словник, фото чи відео.

У межах навчального тижня «Світ тварин», знайомлячи молодших школярів із новою термінологією, можемо запропонувати попрацювати із хмарию слів, яка міститиме посилання на тлумачний словник, відео та фото роз'яснення незнайомих слів (рис. 2).

Mindmeister – програма для створення ментальних карт. Зручний додаток для створення технології інтелект карт і водночас чудовий спосіб запису великої кількості інформації. До визначеної теми учитель може написати основні терміни і підібрати зображення, що асоціюються з даними термінами. Також можна прикріплювати посилання до відео, або певного ресурсу з інформацією.

Працюючи над темою «Птахи», можемо запропонувати школярам створити ментальну карту, куди помістимо всю отриману інформацію в межах вивченої теми, прикріплюючи фото та картинки, що асоціюються із термінами. Ментальна карта Mindmeister дозволяє прикріплювати посилання на відеоматеріали, перейшовши за яким, учні поглиблюють знання з даної теми (рис. 3).

Дошка Padlet – це віртуальна стіна, на яку можна прикріплювати фото, файли, посилання на сторінки Інтернет, замітки. На даній дошці можна працювати спільно, з усіма учнями класу одночасно. Вчитель може створити дошку і через електронну адресу учнів та долучити їх до роботи на ній, надаючи право писати та презентувати свої роботи.



Рис. 2. WordArt із новою термінологією тижня «Світ тварин».

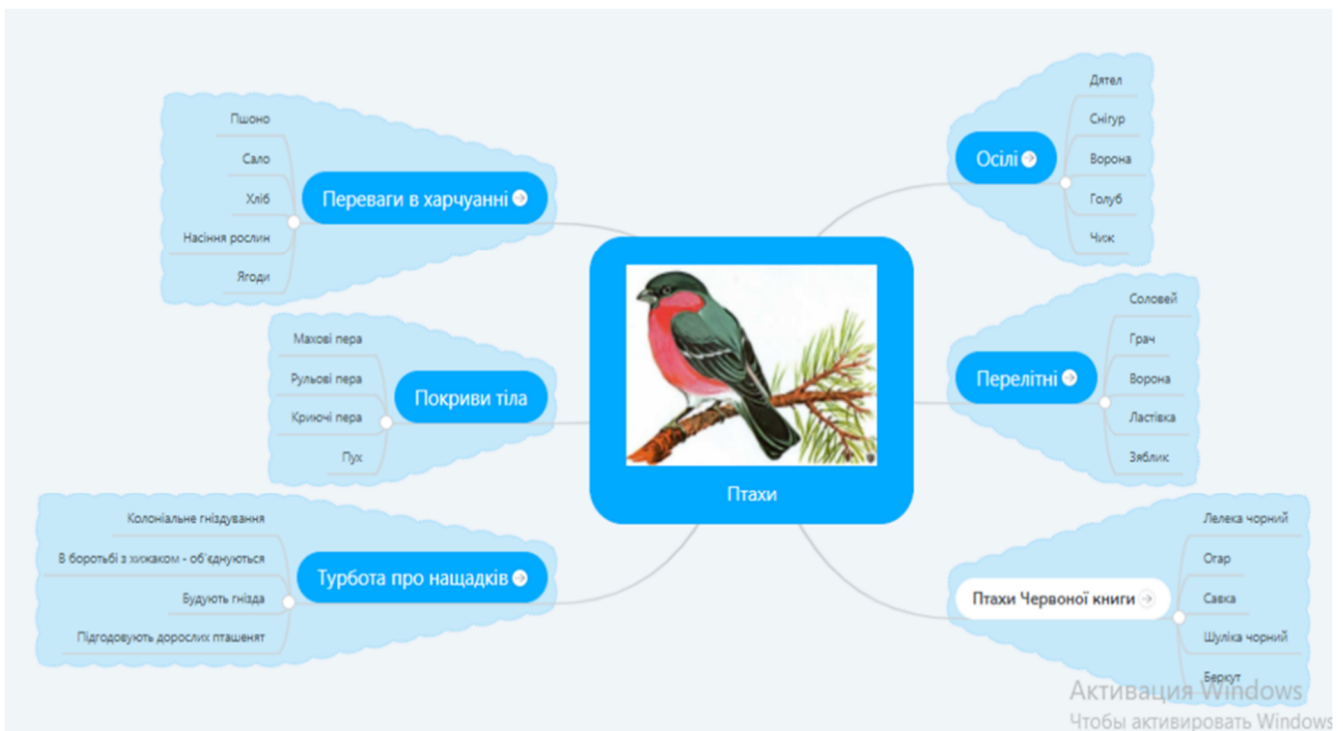


Рис. 3. Інтеллект-карта «Птахи», розроблена у програмі Mindmeister

Віртуальна дошка стане у пригоді при впровадженні прийому формуального оцінювання «Експертна оцінка». Учні можуть розмішувати виконані завдання на дошку Padlet, після чого обираються експерти, які будуть коментувати виконання завдань. У контексті застосування прийому формуального оцінювання «3-2-1», спочатку експерт оголошує три позитивні моменти у виконаній роботі, після чого ставить два уточнювальні запитання автору роботи, а згодом – одну рекомендацію від себе (рис. 4).

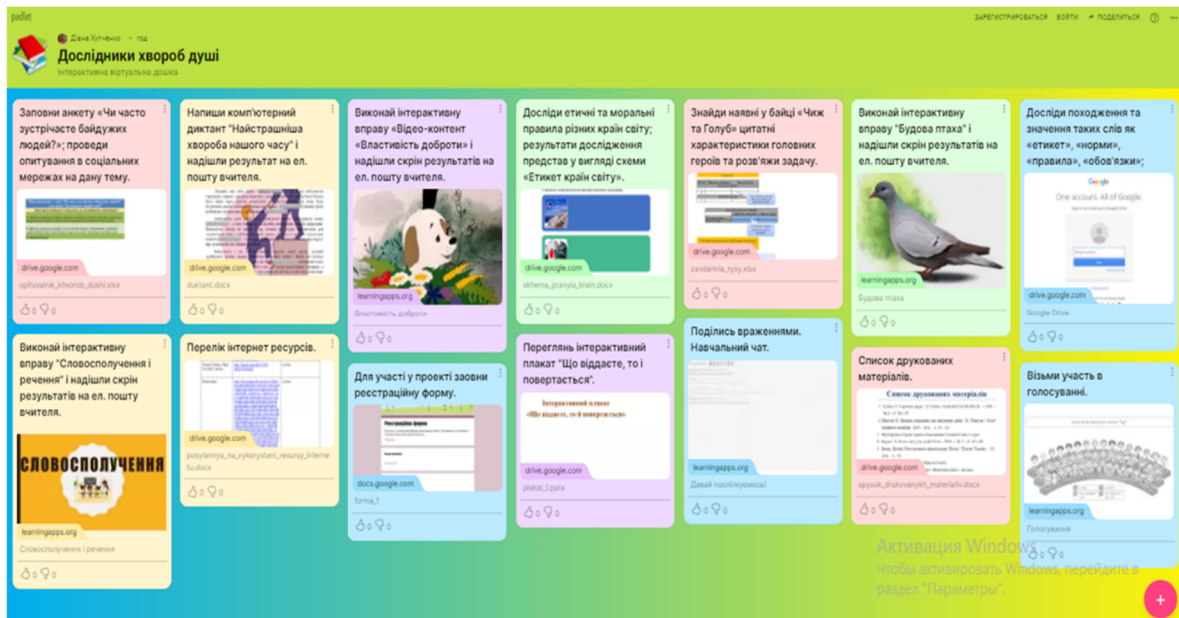


Рис. 4. Приклад використання дошки Padlet при впровадженні прийому формувального оцінювання «Експертна оцінка»

ClassDojo є зручним додатком для організації дистанційного навчання учнів початкової школи. ClassDojo дозволяє створювати посилання на уроки, ставити відмітки за виконані завдання, створювати портфолію школяра.

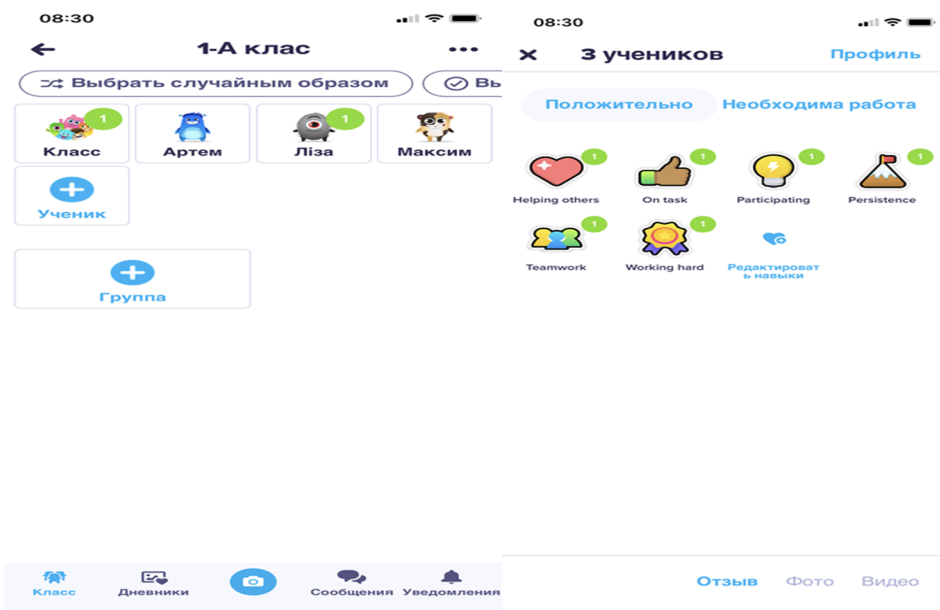


Рис. 5. ClassDojo як додаток для організації дистанційного навчання молодших школярів

Даний додаток містить чат для обміну думками і отримання зворотного зв'язку. При виконанні учнями завдань творчого характеру вчитель може вмикати музику і таким чином створити сприятливу атмосферу у процесі навчання молодших школярів (рис. 5).

Ще одним цікавим інструментом, в якому можна створити опитувальник з однією чи двома правильними відповідями, є Edpuzzle. У процесі формувального оцінювання молодших школярів у пригоді вчителю стане опція створення нотаток. Під час почутої інформації при перегляді відео, учень може її записати, у додатку школярі можуть коментувати відео-фрагмент.

Висновки. З метою ефективного формування базових компетентностей молодших школярів, педагогу варто обирати не лише ефективні методи та прийоми навчальної роботи, а й доречні технології контролю й оцінювання результатів їх діяльності. Вони мають сприяти кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, підвищенню навчальної мотивації, формуванню адекватної самооцінки учнів, не травмувати особистість молодшого школяра, а навпаки – відслідковувати прогрес у навчальній діяльності. Формувальне оцінювання – інтерактивне

оцінювання, що фіксує прогрес у навчальній діяльності кожного школяра, а головне – методики формувального оцінювання є гнучкими та легко адаптуються до умов дистанційного навчання.

За результатами проведеного нами онлайн-вебінару для майбутніх та практикуючих учителів початкової школи на тему «Формувальне оцінювання: ресурс для розвитку молодшого школяра» у статті запропоновано певний інструментарій здійснення формувального оцінювання молодших школярів у процесі дистанційного навчання. Схвальні відгуки педагогів-практиків щодо ефективності пропонованих програм, додатків і платформ для здійснення формувального оцінювання учнів спонукали авторів представити даний досвід широкому загалу педагогів.

Література

1. Байбара Т. М., Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Онопрієнко О. В., Мартиненко В. О. та ін. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. К.: Педагогічна думка, 2014. 346 с.
2. Демченко О.П., Лазаренко Н.О., Любчак Л.В. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Том 86. №6. С.123-143.
3. Методичні рекомендації щодо формувального оцінювання учнів (До листів МОН України від 18.05.2018 № 2.2-1250 та від 21.05.2018 № 2.2-1255). URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/05/21/Method.rekom.do-otsinyuvannya-2018.doc>
4. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Формувальне оцінювання : від теорії до практики. Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2013. № 6. С. 45-57.
5. Онопрієнко О. В. Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 72 с.
6. Оцінювання в дистанційному навчанні: запитання-відповіді. URL : <https://nus.org.ua/questions/otsinyuvannya-v-dystantsijnomu-navchanni-zapytannya-vidpovidi/>
7. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України №813 від 13 липня 2021 року. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoi-serednoyi-osviti>
8. Black P., Dylan W. Inside the Black Box : Raising Standards through Classroom Assess-Black P. Ment. Phi Delta Kappan. 1998. Vol. 80, No. 2 (October). P. 1-12.
9. Dictionnaire de pédagogie / L. Arénilla, B. Gossot, M.-C. Rolland, M.P. Roussel. Paris : Bordas : SEJER, 2004. 288 p.

References

1. Baibara T. M., Bibik N. M., Vashulenko M. S., Onopriienko O. V., Martynenko V. O. ta in. Formuvannya predmetnykh kompetentnostei v uchniv pochatkovoї shkoly: monohrafiia [Formation of subject competencies in primary school pupils]. K. : Pedahohichna dumka, 2014. 346 s.
2. Demchenko O.P., Lazarenko N.O., Liubchak L.V. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnih pedahohiv do roboty z obdarovanymy ditmy [Information-communication technologies in the preparation of future teachers to work with gifted children]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 2021. Tom 86. №6. S.123-143.
3. Metodychni rekomendatsii shchodo formuvalnoho otsiniuvannia uchniv (Do lystiv MON Ukrainy vid 18.05.2018 № 2.2-1250 ta vid 21.05.2018 № 2.2-1255) [Methodological recommendations for formative assessment of students (To the letters of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated 05.18.2018 No. 2.2-1250 and dated 05.21.2018 No. 2.2-1255)]. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/05/21/Method.rekom.do-otsinyuvannya-2018.doc>
4. Morze N. V., Barna O. V., Vember V. P. Formuvalne otsiniuvannia : vid teorii do praktyky [Formative assessment: from theory to practice]. Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh. 2013. № 6. S. 45-57.
5. Onopriienko O. V. Instrumentarii otsiniuvannia rezultativ kompetentnisno oriientovanoho navchannia molodshykh shkoliariv : metodychnyi posibnyk [Toolkit for evaluating the results of competence-oriented education of primary school pupils]. Kyiv : KONVI PRINT, 2020. 72 s.
6. Otsiniuvannia v dystantsiinomu navchanni: zapytannia-vidpovidi [Assessment in distance learning: questions and answers]. URL : <https://nus.org.ua/questions/otsinyuvannya-v-dystantsijnomu-navchanni-zapytannya-vidpovidi/>
7. Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia uchniv 1-4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №813 vid 13 lypnia 2021 roku [On the approval of methodological recommendations regarding the evaluation of the learning results of pupils 1-4 classes of general secondary education institutions: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 813 of July 13, 2021]. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoi-serednoyi-osviti>
8. Black P., Dylan W. Inside the Black Box : Raising Standards through Classroom Assess-Black P. Ment. Phi Delta Kappan. 1998. Vol. 80, No. 2 (October). P. 1-12.
9. Dictionnaire de pédagogie / L. Arénilla, B. Gossot, M.-C. Rolland, M.P. Roussel. Paris : Bordas : SEJER, 2004. 288 p.

УДК 37.034

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-29-36

ОЛЕНА СТОЛЯРЕНКО

orcid.org/0000-0002-1899-8089

olena-best@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОКСАНА СТОЛЯРЕНКО

orcid.org/0000-0001-7080-0626

oksanny-81@ukr.net

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

ОЛЬГА МОСКОВЧУК

orcid.org/0000-0003-4568-1607

moscovchuk_olia@ukr.net

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлено принципи студентоцентрованого навчання в умовах особистісно орієнтованого підходу. Університетська освіта потребує реформування і має відповідати на виклики нашого часу. Проаналізовано сучасні тенденції гуманізації, глобалізації, інформатизації, які спонукають до змін освітнього процесу, підготовки майбутніх учителів нової генерації, основу яких складають гуманістичні, морально-етичні цінності, що визначають сутність професійної підготовки. Визначено суб'єкт-суб'єктну міжособистісну взаємодію, колективне співробітництво, довіру, особистісну зорієнтованість, здатність бачити й розуміти співрозмовника, виключення домінування, визнання права іншої людини на власну думку в освітній діяльності – основні характеристики студентоцентрованого навчання.

Ключові слова: студентоцентроване навчання, особистісно орієнтований підхід, гуманізація освіти, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, емпіричне дослідження, інтерв'ю, інноваційні педагогічні стратегії, рефлексія.

OLENA STOLIARENKO

Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University
Ostrozkoho Str., 32, Vinnytsia

OXSANA STOLIARENKO

Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vinnytsia National Technical University
Khmelnyske Shosse Str., 95, Vinnytsia

OLGA MOSKOVCHUK

Doctor of Philosophy, Assistant of the Department of the Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozkoho Str., 32, Vinnytsia

THE STUDENT-CENTERED LEARNING IN TERMS OF A PERSONALITY-CENTERED APPROACH

The present paper covers the student-centered educational approach principles and presents an empirical study held for student teachers at Vinnytsia State Pedagogic University, aiming to promote teaching and learning processes based on a student-centered approach. The article suggests the main principles of student-centered educational approaches which imply the fact of students and teachers relationship being grounded in mutual respect and reflexion about teaching and learning process. University teachers focus on students' learning and seek for active and deep learning, and, therefore, students' responsibility, accountability and autonomy. Student-centered approaches stimulate study, thinking and practice abilities because instead of being passive in the classroom, imitating teachers' explanations and demonstrations, they are active in the learning process, developing independent thinking and self-regulated study. Self- and co-regulation skills are really important for students to be able to manage their time and effort focused on studies, thus increasing involvement. Universities should promote learning environments where students are active in their learning processes, producing their own knowledge instead of just repeating what teachers say. The findings of this study identify that the student-centered approach to teaching encourages students' engagement in teaching-learning activities focusing on individual interaction to achieve common objectives. However, inadequate resources, lack of expertise on the part of teachers were the challenges to the teaching learning activities.

A student-centered educational process study was set up as a pedagogical research. The classes were initially planned based on interviews with teachers and students from the regular previous term and on open-answers questionnaires filled in by the students. At the end of the action research a new open-answer questionnaire was filled in by the students. The investigation showed and proved positive changes on students' postures, engagement and learning. The findings indicated that student-centered practices were an interesting pedagogical approach for future teachers. Besides going further with the pedagogical research it is perceived the need to make similar studies at different Ukrainian Higher Educational establishments.

Key words: *student-centered learning, personality-centered approach, humanization of education, subject-subject interaction, empirical study, interview, innovative pedagogical strategies, reflection.*

Виклики нашого часу спонукають до змін в напрямку гуманізації освітнього процесу, виховання педагога нової генерації, тому ми звертаємося до гуманістичних, морально-етичних цінностей, що покладені в основу формування напрямів, мети та сутності професійної підготовки майбутнього вчителя, організації навчання. Ці питання викликають жвавий інтерес науковців і потребують подальших розвідок.

Науковці визначають особистісне значення гуманістичних цінностей педагогічної професії (І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн), їхню культурну (В. Гриньова, Е. Савченко) і соціальну (П. Златін, Т. Бутківська) сутність. Вони не тільки задовольняють особистісний розвиток і поширення людяності в соціумі, а й забезпечують моральний прогрес суспільства [4]. Саме вони лежать в основі студентоцентрованого навчання в умовах особистісно орієнтованого підходу.

Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Національною стратегією розвитку освіти в Україні, Законами України про освіту, Національною доктриною розвитку освіти, Концепціями національного, громадянського виховання і позашкільної освіти, дослідженнях НАПН України (І. Бех, С. Гончаренко, В. Кремень, О. Сухомлинська) визначено, що центром освітньої діяльності є вихованець, а метою – виховання й нарощення творчого потенціалу, соціальної активності гуманістично спрямованої особистості, формування системи її ціннісних орієнтацій, що базуються на визнанні пріоритету, вільного розвитку особистості, непересічної цінності людини.

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки характерним є пошук, обґрунтування й упродовження нових гуманістичних засад освітнього простору в Україні, де формування ціннісного ставлення до людини займе чільне місце в розв'язанні проблем духовного, інтелектуального й фізичного розвитку особистості, забезпеченні ефективних умов її соціалізації та підготовки до самостійного життя (І. Бех, О. Безкоровайна, А. Бойко, В. Ворожбит, Н. Гонтаровська, С. Гончаренко, О. Грива, І. Зязюн, Т. Дем'янюк, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, П. Мельник, Н. Ківенко, Ю. Чорноморець, Л. Канішевська, О. Коберник, Л. Онищук, С. Сисоєва, Л. Хоружа).

Вагомі дослідження у сфері духовно-моральних цінностей та ціннісних орієнтацій молоді представлені в працях І. Бега, Т. Бутківської, О. Вишневецького, О. Завгородньої, П. Ігнатенка, Л. Крицької. Ми ж розглядаємо категорію «цінності» як наукову проблему у філософському, соціально-психологічному, педагогічному вимірах. В умовах оновлення духовної культури переглядаються традиційні, звичні у вітчизняній педагогіці форми, методи і сам зміст морального виховання молоді. Про це свідчать дослідження сучасних науковців і практиків з проблем формування духовно-моральних цінностей особистості, розвитку її духовності (О. Безверна-Хомерікі, А. Бойко, Б. Братусь, О. Вишневський, П. Кононенко, В. Лях, Ж. Омельченко, В. Скиба, Ф. Стефанюк, А. Сущенко, С. Тищенко).

Метою статті є вивчення проблеми й доведення ефективності студентоцентрованого навчання, застосування особистісно орієнтованого підходу, адекватних інноваційних форм і методів освітнього процесу в підготовці майбутніх учителів.

Важливим у студентоцентрованому навчанні є забезпечення особистісно зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії, колективного співробітництва та довіри в процесі залучення до освітньої діяльності. Характер відносин, які складаються між учасниками педагогічного процесу, ставлення суб'єктів міжособистісних взаємин один до одного активно впливають на процес особистісного становлення кожного із них. На нашу думку, навчання студентів має відбуватися на підставі суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії. Спілкування – це процес взаємодії. Суб'єкт-суб'єктний її характер полягає у взаємній гуманістичній установці, активності, узаємопроникненні в світ почуттів і переживань іншого учасника педагогічного процесу. Такій взаємодії притаманні: особистісна зорієнтованість (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій суб'єктів: виключення домінування, визнання права іншої людини на власну думку, готовність прийняти її погляди. Довіра є психологічним фоном взаємодії, що передбачає авансування можливостей кожного, моделює реальну ситуацію успіху в діяльності, й приносить максимальне задоволення суб'єктові, стає для нього фактором особистісного зростання. Завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії спілкування набуває особистісно зорієнтованого характеру. Воно передбачає виконання педагогом нормативно заданих функцій з виявом особистого прихильного

ставлення їй турботи про вихованця. Важливу роль відіграє створення відповідного, сприятливого для розвитку, середовища, ознаками якого є гуманізація педагогічного процесу, в умовах якої студент не втрачає власної індивідуальності. Важливим є взаємодопомога й взаємоповага суб'єктів спілкування. Головне завдання полягає в створенні таких умов, які б сприяли визначенню особистості молодій людині відносно інших, освітньої діяльності, ціннісної позиції – як суб'єкта, автора, ініціатора власного життя. До таких умов належить визнання безумовної цінності внутрішнього світу вихованця, пріоритетність потреб, цілей і цінностей його розвитку. У ситуації співпраці долається індивідуалізм і формуються партнерські відносини. У колективі спільна діяльність спрямована на досягнення соціально-значущих цілей; у ньому панує рівноправність і взаємна допомога. Потрібно дотримуватись таких принципів, як розуміння і повага до особистої гідності кожного, толерантне сприйняття чужих думок, переконань, цінностей, способу життя; усвідомлення міцного взаємозв'язку між усіма членами колективу; здатність до взаємодії й спілкування; усвідомлення не лише прав, але й обов'язків, що покладені на кожну людину стосовно інших. Зокрема, ці принципи (суб'єкт-суб'єктні зв'язки) знаходять своє відображення в педагогіці співробітництва і партнерства [3].

Подаємо фрагмент емпіричного дослідження, головним завданням якого було сприяння процесу навчання на основі студентоорієнтованого підходу. У контрольній групі заняття проводилися за традиційною методикою, а в експериментальній використовувались інноваційні, спеціально розроблені методи з переважанням гуманістичних пріоритетів, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У процесі дослідження, у результаті опитування було виявлено, що майбутні вчителі загалом розуміють сутність педагогічної майстерності, її гуманістичні пріоритети, але потребують набуття нового досвіду. Вони зауважують, що педагоги не звертають достатньої уваги на пошук технологій заохочення студентів до вивчення предметів завдяки використанню стратегій викладання, які полегшують навчання. Викладачі відзначають, що студенти також скаржаться на деколи неактуальні форми роботи, низьку гнучкість навчальних програм, неадекватні часу педагогічні підходи та відсутність зв'язку між теорією та практикою. Самооцінка багатьох студентів характеризується незадоволенням власними досягненнями. Більшість із них вважає своє навчання поверховим. Вони усвідомлюють необхідність бути більш активними, здобуваючи знання.

Характерним є розуміння того, що увага університетської спільноти спрямована на розвиток творчого мислення, педагогічних здібностей. Існують досить вагомі дослідження, спрямовані на їх удосконалення (І. Бех, А. Бікслі, П. Блумберг, С. Гончаренко, Н. Ентвістл, І. Зязюн, М. Ліпман, О. Кононко, Ф. Макдональд, Дж. Рейнольдс, К. Роджерс).

Упродовж недавнього часового проміжку в університетах розробляють та впроваджують інноваційні підходи та методики навчання, освітні курси з підходами, орієнтованими на студента. У дослідженнях концепцій викладання виділяємо два підходи: змістовий, зосереджений на персоні вчителя і другий – на навчанні, орієнтованому на студента. Перший пов'язаний з традиційним викладанням і роллю вчителя щодо передачі знань. Другий – орієнтований на студента; його навчання, автономію та відповідальність щодо активного та глибокого засвоєння знань. У цьому випадку стосунки між учнями та вчителями ґрунтуються на взаємній повазі та рефлексії.

Використання студентоорієнтованих (студентоцентризованих, особистісно орієнтованих) підходів у виборі ефективних методів навчання знаходяться в полі зору науковців і практиків. Ми робимо акцент на зацікавленості, мотивації, поглибленому навчанні та самостійності студента. Думка про те, що він буде краще навчатися, коли зацікавиться проблемою, є досить поширеною. Якщо вчитель прагне сформувати позитивну мотивацію до навчання, він має переглянути сувору дисциплінарну структуру змісту, і планувати заняття, виходячи з інтересів учня. У такому випадку не студент повинен цікавитися темою, а вчителю потрібно її розкрити в цікавий для учня спосіб. Важливо зазначити, що підхід, орієнтований на студента, не обов'язково сприятиме глибокому і якісному навчанню. Н. Ентвістл визначає глибинні підходи до навчання як процеси, які «можуть призвести до тісних інтегрованих форм розуміння та до їх усвідомлення як об'єкта знання» [5, с. 30]. Автор стверджує, що предмети можуть заохочувати поглиблене вивчення, забезпечуючи їх розуміння. Учитель повинен використовувати живі та зрозумілі пояснення й адекватну мову. Крім того, важливо демонструвати способи мислення та практики, давати можливість вибору завдань, працювати з реальними проблемами та бути напоготові, щоб помічати та виправляти можливі труднощі, які можуть виникнути.

Низка науковців (Ф. Макдональд, Дж. Рейнольдс, Е. Бікслі, Р. Спронкен-Сміт) до принципів заохочення до поглибленого навчання відносять: 1) узгодження результатів вивчення курсу з викладеним матеріалом та моделлю оцінювання; 2) трансформаційний досвід навчання, як можливість розвивати практичні навички; 3) спільне обговорення теоретичного й практичного матеріалу; 4) оцінювання, що спонукає до глибшого засвоєння знань; 5) застосування диференційованого підходу (врахування навантаження й рівня знань студентів) та 6) регулярне проведення навчальних практикумів.

Загальна критика університетської освіти полягає в тому, що багато випускників відчувають труднощі у вирішенні складних проблем педагогічного процесу, недостатність академічних знань і практичних навичок. На думку І. Беха, цю ситуацію важко вирішити традиційними методами. Автор стверджує, що підходи, орієнтовані на студента (студентоцентровані, особистісно орієнтовані) стимулюють розвиток здібностей до навчання та практики, активізують мислення [2]. Навички саморегулювання та співрегулювання вкрай важливі для студентів, вони допомагають керувати своїм часом і зусиллями. Дії, які можуть допомогти розвитку навичок саморегуляції, включають спільне навчання та самооцінку, оцінку ровесниками [1]. Щодо оцінювання, то в педагогічному досвіді О. Столяренко наводять приклади, що групові заходи сприяли зростанню активності студентів у дискусіях про реальні життєві ситуації завдяки тому, що за їхню участь були виставлені оцінки. Студенти відчували стимул, коли ділилися своїми думками. Вони не хвилювалися, правильні їхні позиції чи ні. Це була спроба попрактикуватися в обговоренні [3]. Такі форми роботи активізують процеси навчання.

Концепції навчання Піаже та гнучкий підхід до викладання показали, що особистісно орієнтований, а отже, студентоцентрований підхід, є зміною парадигми від зосередженої на вчителя до висування в центр педагогічного процесу того, хто навчається, прагнення допомогти йому досягти освітніх цілей шляхом створення сприятливого середовища з використанням різноманітних видів діяльності, як-от: діяльнісне навчання з ефективними інтерактивними стосунками між учнями та вчителями [6].

Сприйняття якісної освіти час від часу змінюється, залежно від конкретних обставин, впливу культурних, історичних, місцевих, національних, міжнародних та глобальних пріоритетів. Однак концепції якісної освіти для будь-якої громади мають відповідати таким параметрам: 1) учням надається доступ до сучасних інформаційних засобів (комп'ютерна освіта) відповідно до їхнього рівня; 2) індивідуальна увага приділяється подоланню труднощів у отриманні знань через навчання, орієнтоване на учня; 3) учителям надається можливість отримання нового досвіду (навчатися за допомогою тренінгів, семінарів; спільного викладання з педагогами-експертами для покращення власної практики); 4) надання учням можливості брати участь у олімпіадах місцевого, обласного та всеукраїнського рівнів для прояву своїх талантів; 5) здійснення моніторингу кожної навчальної діяльності, що забезпечується шляхом внутрішньої та зовнішньої інституційної підтримки; 6) поширення навчальних досягнень вихованців, заохочення до досягнення успіху в освітній, спільній соціально цінній діяльності з допомогою батьків і громади; 7) досягнення авторитету в громаді тих, хто має високі результати, переможці змагань, призерів, щоб підняти їх моральний дух і бути прикладом для інших; 8) кожна подія чи діяльність громади в реалізації подібних проєктів мають бути якісно організовані й виправдані. Таке сприйняття зацікавлених сторін і закладів освіти зокрема, визнається стандартом якості у світлі Веймерової моделі навчання, орієнтованої на учня, студента [10].

Оцінювання стандартів у закладах освіти здійснюється шляхом дослідження думок, уявлень, переконань, досвіду викладачів та студентів. Згідно з цією моделлю визначено п'ять ключових пунктів: 1) відмова від авторитарної влади вчителя й перехід до демократичних стосунків з вихованцями, зосередженість педагога на учнях; 2) використання змісту предмета з метою навчання критично мислити; виконання ролі вчителя як фасилітатора; 4) культивування в учнів відповідальності за навчання; 5) використання заходів оцінювання не лише для того, щоб поставити оцінки, а, першочергово для сприяння й заохочення в навчанні. Перший ключовий компонент моделі М. Веймера пов'язаний зі зміною парадигми зорієнтованості на вчителя до визнання провідної ролі того, хто навчається, тобто центрованості на нього. Таке розуміння вважають основним показником того, що педагоги використовують підходи, орієнтовані на учня (студента) [10]. Тут учитель виступає помічником, фасилітатором, наставником і гідом. А студенту відводиться провідна (центральна) роль в освітньому процесі. Він є активним учасником навчання та співконструктором знань. Активна участь студентів викликає задоволення від навчання через дослідження та конструювання знань, де вчитель заохочує, наставляє та залучає їх до досягнення бажаних цілей у навчанні, сприяє процесу критичного мислення. У результаті виникають партнерські відносини. І в процесі таких практик створюється рівноправне середовище й ситуації співпраці, колективної співтворчості. За такого процесу викладання та навчання, якщо особистість не досягає межі встановленого стандарту, учитель здійснює пошук того, що можна зробити, щоб покращити ситуацію. І ця концепція так чи інакше пов'язана з уявленням про надання якісної освіти в громадських школах. Однак В. Саймон стверджує, що на практиці неможливо в навчанні досягати однакового рівня [9]. Наприклад, якщо час обмежений і вчителі приділяють більше уваги тому, хто не встигає, то так чи інакше вони ігнорують тих, хто швидко схоплює все нове. Це відображає суть якісної освіти для тих, хто відчуває труднощі в навчанні, але це може бути втратою часу для успішних одногрупників. Загальновідомо, що викладання передбачає використання різних способів залучення учнів за допомогою різноманітних видів діяльності, як-от навчання на основі діяльності. Таким чином, концепція підходів, орієнтованих на студента, полягає в тому, щоб зосередитися на

діяльнісному навчанні з чітким акцентом на покращенні умов роботи студентів, які можуть взяти на себе відповідальність за своє навчання, працюючи разом у групі.

Створення умов для самовідповідальної участі студентів розвиває впевненість у собі та покращує їхні життєві шанси. Проте не існує чітких доказів, що підтверджують прямий зв'язок між діяльнісним навчанням та розвитком самовідповідальності учнів. Більше того, підхід, орієнтований на студента, є зміною парадигм у методології навчання з метою створення кооперованого та спільного навчального середовища в класі. Однією із цілей зміни парадигми стала мінімізація негативної конкуренції, зосередження на отриманні високих оцінок, а не на активному навчанні. Теоретично, причина зміни парадигми полягала в сприянні усвідомленню учнями цінності власних досягнень, успіху в груповій роботі шляхом досягнення спільних цілей, а не конкуренції. Підхід, орієнтований на студента, у світлі цієї моделі – це спільне навчальне середовище, де вчителі використовують зміст як джерело розширення попередніх знань, висловлення власних ідей та обговорення їх у групі, надаючи рівні шанси кожному, аналіз ситуації та пропозиція концептуального розуміння теми, що обговорюється. Це сприяє навчанню, учні презентують своє розуміння, досвід і допомагають ровесникам, переконують у своїх поглядах, а педагоги є рівноправними учасниками в цих інтерактивних дискусіях з різними талантами, здібностями та досвідом вихованців. Однак для кожного вчителя-початківця чи навіть для деяких досвідчених учителів, які бояться втратити владу чи не мають мотивації, змінити свій клас як платформу для соціалізації та цілеспрямованого навчання досить складно. Усі п'ять ключових передумов моделі М. Веймера у світлі якісної освіти, визначеної закладами освіти, можуть бути відображені у формах «саморегульованих практик навчання, де на мотивацію, впевненість та інтерес учнів до навчання негативно впливає те, що учитель контролює процес» [10]. У такій ситуації майже всі рішення вчитель приймає за учнів. На додаток до цього, практика, орієнтована на зміст, для будь-якого обґрунтування, тобто для завершення навчальної програми, також є ще одним показником підходу, орієнтованого на вчителя. Разом з тим, за підходу, орієнтованого на студента, створюються сприятливі умови, і студенти отримують безліч можливостей приймати більшість рішень, пов'язаних з їх навчанням та інтересами.

На заняттях з орієнтованим на студента підходом створюється середовище довіри та поваги один до одного, колегіальності та співпраці для командного навчання, і демонстрації високої впевненості та свободи навчання з автономією та відповідальністю. У такій ситуації учні можуть шукати підтримку керівництва, отримувати зворотній зв'язок, коли це потрібно, і вчитель залишається в ролі дружнього фасилітатора, а не того, хто одноосібно приймає рішення. Ця ключова концепція моделі використовується для оцінки підходу до навчання, орієнтованого на студента, шляхом дослідження освітніх практик в контексті цього дослідження.

Методологія нашого дослідження узгоджується з класичними підходами організації експерименту, де були задіяні контрольні та експериментальні групи. Важливим було отримати відповіді на запитання: як студенти та викладачі сприймають важливість підготовки учителів; який досвід використовувався при викладанні курсів, заснованих на традиційних методиках навчання; які технології, засновані на підходах, орієнтованих на студента, використовують викладачі в експериментальних групах. Дослідження є тематичним і застосовує підходи студентоцентрованих педагогічних дій, які Л. Нортон визначає як процедуру, за допомогою якої педагоги аналізують власну практику фасилітації викладання/навчання та покращують її [7]. Було розроблено кейс, який включав різні методики, тексти запитань для обговорення, опитування, інтерв'ю з учасниками експериментального дослідження. Дослідження серії А передбачало виявлення тенденцій вражень і навчання за традиційними підходами, орієнтованими на викладача. Дослідження серії В стосувалося інноваційних студентоцентрованих підходів. На першому етапі студенти називали, про що вони хотіли б дізнатися під час вивчення курсів за новітньою методикою, та відповіли на запитання відкритих анкет про себе, висловлювали думки та пропозиції щодо покращення занять. Їм було повідомлено, що їхні пропозиції допоможуть спланувати педагогічний процес, уплинути на проведення занять. На початку дослідницької роботи було презентовано навчальний план, розроблений на основі інтересів та пропозицій студентів, а, отже, враховано концептуальні підходи Л. Тригвелла та М. Проссера щодо використання інноваційних методів навчання, орієнтованих на студента, принципи заохочення до поглибленого навчання. Оцінювання відбувалося колективно й включало накреслення перспектив у визначенні їх напрямів навчання та самооцінку з щоденним осмисленням [8, с. 31]. Серія А складалася з напівструктурованих інтерв'ю, оскільки це було невелике дослідження, і основна увага була зосереджена на якості інформації, яку можна було отримати за допомогою цілеспрямованого розмовного двостороннього спілкування. Теми інтерв'ю стосувалися думок щодо дисципліни, можливостей викладачів та студентів, а також пропозицій щодо покращення курсу, що вивчається. У дослідженні В кількість учасників була більшою, але час проведення був такий же, оскільки головною метою було втілення на практиці пропозицій, отриманих у процесі обох досліджень. Обраними інструментами були анкети відкритого типу, на які відповідали двічі, на початку та в кінці експерименту. Спочатку визначалися причини вибору

професії, що передувало навчанню за фахом, чи виникало бажання змінити кар'єру, якими були очікування (включаючи негативи) від цього навчання, як оцінюють себе респонденти в якості студента, що можна було б зробити викладачам, щоб заняття зацікавлювали, ставали кращими. Наприкінці дослідження виявляли, чому студенти навчилися на експериментальних курсах, чи виправдалися їхні очікування, що б робили інакше. У дослідженні, проведеному за допомогою інтерв'ю та анкетування на початку експериментальної серії В, пропозиції, критика, інтереси та підходи до дослідження були розподілені за категоріями, щоб визначити проблеми та спланувати підхід до їх розв'язання.

Зосередимося на деяких цікавих моментах. Так, викладачі відзначають, що студенти не розуміють важливості інтерактивних курсів і зараховуються на навчання лише тому, що вони є обов'язковими. Не було єдності в думках студентів (серія А). Дев'ять із них вважали курси ані важливими, ані цікавими. Майбутні вчителі не усвідомлюють їхню потрібність. І лише троє осіб були зацікавленими. Відповідаючи на запитання, що можна покращити в організації навчання, десять студентів хотіли б бути більш активними; шість бажали б мати викладачів більш високого рівня, кращої методики викладання, володінням інноваційними методами, були й такі, які не знали, як відповісти. Студенти з дослідження В вважали себе переважно зацікавленими до занять. Дев'ятнадцять із них визначають себе відповідальними в навчанні; п'ятеро визнали, що могли б стати кращими студентами; троє висловили бажання позбавитися від лінощів і змінити ситуацію на краще. Один кваліфікував себе як поганий студент, інший – як посередній, а ще один – розчарований у навчанні за фахом. Четверо не відповіли.

На запитання про причини вибору педагогічної професії відповіді студентів у дослідженні А були більше пов'язані з працевлаштуванням. Чотири мали натхненних шкільних учителів, виявили готовність змінитися та вважали вибір збігом обставин. У дослідженні В більшість студентів (29 із 34) пояснили, що обрали свою кар'єру, оскільки цікавляться професією вчителя. Вирази «любов до дітей», «захоплення педагогічною працею» були використані 6 разів, щоб підкреслити свій інтерес до фаху. Лише двоє пов'язували вибір із працевлаштуванням, один хотів змінити ситуацію, другий не відповів, а третій сказав, що у нього не було варіантів вибору. Але в цілому, загальна тенденція в прагненні стати вчителями в групі дослідження В-позитивна.

Що стосується досвіду навчання на інтерактивних курсах, орієнтованих на студента, у дослідженні В виявлена тенденція до підвищення інтересу до навчання, бажанні здобувати знання самостійно. 24 із 34 студентів назвали ефективними методи індивідуальної роботи, контекстне читання з переглядом відео. Більшість відзначає наявність інтерактивних методів у навчанні. Цікавими були названі практичні, динамічні заняття (11 студентів); обговорення (9); диспути (3); приклади (3); нетрадиційне викладання (1). Щодо їхніх очікувань на початку навчання за програмою експерименту, 24 студенти побажали, щоб це допомогло їм стати гарними учителями. 2 учасники пропустили перше заняття, відповіли на запитання анкети після відвідування другого й повідомили, що отримали позитивні емоції (їм сподобався студентоцентризований підхід в організації педагогічного процесу). Очікування студентів щодо навчання за програмою інтерактивних курсів, орієнтованих на студента, варіювалися від їхнього бажання отримати новий досвід у професійному становленні (6 студентів) до відсутності інтересу (2 студента). 2 особи очікували стати кращими студентами, двоє хотіли, щоб їх підхвалявали. Думки студентів про курси педагогічної освіти були переважно позитивними, але з деякими варіантами. 13 осіб уважали їх дуже важливими та необхідними; 5 – не сподобалося насичення гуманітарними аспектами; 3 – поскаржилися на попередні неприємні враження, а для 3 студентів це був перший досвід і в них ще не сформувалася власна точка зору.

Було здійснено контент-аналіз відкритих відповідей студентів. За відповідями на запитання визначено п'ять категорій студентів: 1) які заявляють, що до експерименту вони не хотіли, не думали ставати шкільними учителями, а після занять за експериментальною програмою бажать/думають і хочуть здобути професію вчителя; 2) студенти, які зазначили про зростання своєї самовідданості та зусиль у навчанні; 3) ті, хто гарно навчається, прагне стати хорошим учителем; 4) ті, які мають власну думку про ефективні та мотиваційні заняття; 5) захоплені та здивовані інноваційною практикою викладання та власними пошуками. Анкета одного студента не містила відомостей жодного з перерахованих пунктів та інших аспектів теми. Це виявило незадоволення педагогічними підходами, нерозуміння їх і вказує на те, що він читав і вчився лише вдома й не відчував інтересу до занять і спілкування з іншими. Учасники обох серій експерименту (традиційної та орієнтованої на студента) у своїх відповідях наголошували на важливості активного навчання для покращення їхньої професійної підготовки. Аналіз пропозицій студентів щодо покращення навчання показав, що більшість з них були зацікавлені у взаємодії, співучасті, співтворчості, практичній діяльності в контексті обраного фаху (29 учасників), 7 – потребували діалогу та більшої поваги між викладачами та студентами, 5 – вважали за необхідне поглиблення теорії; більше об'єктивності на заняттях було важливим для 3 студентів.

Важливим етапом дослідницької роботи стала рефлексія та дискусія. Було виявлено, що студенти, що брали участь в серії дослідження А були погано мотивованими, мали менше цікавих думок (відповідь «не знаю» повторювалася неодноразово). Більше того, їхнє самоусвідомлення, як студентів, бажало бути кращим, і вони переважно не цікавилися інтерактивними курсами. Студенти серії дослідження В, здавалося, були більш мотивованими, з адекватною самооцінкою й сприйняттям себе, стверджували, що більше цікавляться експериментальними курсами. Однак у міру того, як проходили заняття, деякі із них втрачали інтерес. Хоча більшість студентів і висловили очікування, що курс буде корисним, наприкінці експерименту деякі учасники визнали наявність негативних емоцій за результатами роботи.

При поясненні причин вибору професії в дослідженні А часто вказувалося працевлаштування, тоді як у дослідженні В причини вибору професії були пов'язані з внутрішніми мотивами. Потреба в гарантії працевлаштування є вагомим причиною не залишати навчання. Адже сьогодні спостерігаються доволі високі показники зменшення контингенту студентів. Ми пов'язуємо це з несучасними формами роботи, мало гнучкими навчальними програмами, неякісною підготовкою фахівців, непопулярними професіями, труднощами молодих спеціалістів у роботі з реальними проблемами. Мало заохочуються підходи до поглибленого навчання.

Аналіз анкети дослідження В свідчить, що педагоги мали не тільки гарний досвід при викладанні курсів, заснованих на підході, орієнтованому на студента, але також, що він є корисним для майбутньої професійної практики, у виборі кар'єри. Експериментальна програма інтерактивних педагогічних курсів є вкрай важливою для розвитку навчальних практик. Про бажання стати вчителем у першому опитуванні 2 студенти не визначилися; інші 2 відповіли, що це мало ймовірно; 1 відповів негативно, а 1 не відповів зовсім. У наступній анкеті лише 2 відповіли негативно, а 4 підтвердили свій вибір професії. Точніше, в анкетах висловлена ідея змінити думку на користь педагогічної професії. Бажання стати вчителем зумовлене отриманням позитивного досвіду в експерименті, який мотивує це прагнення. Це сприяло тому, що раніше обговорювані причини вибору професії вказують на те, що проходження інноваційних педагогічних курсів є важливим для професійного майбутнього студентів. Шістнадцять із них повідомили про зростання сумлінності та зусиль у навчанні завдяки студентоцентрованому педагогічному підходу, який використовувався в експерименті. Це підвищення обізнаності про проблеми, з якими вони стикаються як студенти, і потреба знайти способи вчитися більше та краще. Це навички саморегуляції, важливі для збільшення залученості до різних видів освітньої діяльності, а також для стимулювання здібностей до навчання, активізації педагогічного мислення. Таким чином, інноваційна практика викликає зацікавленість і активну участь у заняттях, розвиток самокритики. Крім того, студенти набувають навичок активного навчання, «вчать вчитися». Вони відзначають важливість не тільки індивідуального підходу, а й колективного навчання й партнерських узаємин. Більш, ніж 20 студентів висловили думку, що цікаві та мотиваційні заняття доводять, що педагогічні підходи, орієнтовані на студента, сприяють розвитку інтересу до предметів вивчення, а стратегії викладання, спрямовані на полегшення навчання, вже не актуальні. Варто відзначити, що більше половини студентів висловили здивування інтерактивною практикою викладання, масовим залученням до організації навчального процесу, проведення занять, які були надзвичайно цікавими й продуктивними.

Заклад вищої освіти – це офіційна установа, яка забезпечує якісну підготовку фахівців. Але, разом з тим, для студентів він є місцем для цікавого навчання, практики, роздумів, активного виробництва знань і розвитку цілісної особистості. 16 студентів висловили думку, що університет дає корисні знання для професійного життя й орієнтує на важливість вивчення основних предметів. Студент, який був зарахований на курс втретє, зауважив, що міг би навчатися краще й стосовно посередніх студентів мають застосовуватися підходи, які зацікавлюють, мотивують у навчанні. Основні очікування респондентів пов'язані з тим, щоб навчитися застосовувати отримані знання у своїй майбутній професії. 24 студенти сподівалися, що навчання за експериментальною програмою допоможе їм стати гарними вчителями. Освіта має не лише відтворювати педагогічний досвід, а й заохочувати виробляти знання, мислити та пропонувати інноваційні стратегії.

Важливу роль відіграє створення сприятливого для розвитку середовища, ознаками якого є гуманізація педагогічного процесу, в умовах якої студент не втрачає власної індивідуальності, взаємодопомога й взаємоповага суб'єктів спілкування. У ситуації співпраці долається індивідуалізм і формуються партнерські відносини. Студентоцентроване навчання передбачає визнання безумовної цінності внутрішнього світу вихованця, пріоритетність потреб, цілей і цінностей його розвитку. Було доведено, що студентоцентрований підхід з його гуманістичними цінностями сприяє вдосконаленню процесу навчання майбутніх учителів. У контрольній групі, де заняття проводилися за традиційною методикою, показники позитивних зрушень за програмою дослідження були нижчими (високий рівень – менше 2%, середній – 27%, низький – 71%). А в експериментальній використовувались інноваційні, спеціально розроблені методи й технології, що базуються на гуманістичних пріоритетах, суб'єкт-суб'єктній узаємодії, особистісно орієнтованому підході,

застосування яких передбачає вияв взаємної поваги та рефлексію в стосунках студентів і викладачів, стимулювання здібностей до навчання та практичної професійної діяльності, незалежність мислення; активізацію зусиль, відповідальність. саморегулювання. Результати дослідження доводять важливість створення такого навчального середовища, в якому студенти активні, створюючи власні знання. Воно заохочує до участі в навчальній діяльності, зосередженій на індивідуальній взаємодії для досягнення спільних цілей. Аналіз анкет у процесі опитування продемонстрував позитивні зрушення у професійній підготовці майбутнього вчителя, розуміння, що освіта не лише відтворює педагогічний досвід, а й заохочує студентів виробляти знання, мислити та пропонувати інноваційні стратегії. Високого рівня у професійній підготовці студентів експериментальної групи досягли 30%, середнього – 45%, низького – 25%. У процесі дослідження було виявлено, що навички співпраці в процесі навчання, прискорювали інтелектуальний та емоційний розвиток студентів, розвивали педагогічні здібності, почуття соціальної відповідальності, сприяли розвитку поваги особистої гідності, формуванню ціннісних ставлень. Дослідження підтвердили важливість застосування студентоцентрованого підходу в підготовці майбутніх учителів. У подальших розвідках вбачаємо необхідність їх здійснення в різних за профілем закладах вищої освіти України.

Література

1. Бех І. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності. Київ : Академвидав, 2009. 246 с.
3. Столяренко О., Столяренко О. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2014. 248 с.
4. Столяренко О., Столяренко О. Ціннісне ставлення до людини в теорії і практиці освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія.* 55, 2018. С. 38–42.
5. Entwistle N., Hughes J., & Mighty, J. (2010). Taking Stock: An Overview of Research Findings (pp. 15-51). *Research on Teaching and Learning in Higher Education.* URL: [https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14426330/ ENTWISTLE_Taking_Stock.pdf](https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14426330/ENTWISTLE_Taking_Stock.pdf)
6. Law W. K. Frontiers for Learner-centered IS Education. *Journal of Information Systems Education.* 18(3), 2007. P. 313–320.
7. Norton L. A. *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities.* Routledge: New York, 2008.
8. Prosser M., Trigwell K. Relations between Perceptions of the Teaching Environment and Approaches to Teaching. *British Journal of Educational Psychology.* 67, 1997. P. 25–35. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x>
9. Simon B. Why no Pedagogy in England? In J. Leach, B. Moon (Eds.), *Learners and Pedagogy* (pp. 34–45). London: Sage, 1999.
10. Weimer M. *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002.

References

1. Bekh, I. (2008). Formuvannya osobystosti lyudyny [The formation of a personality] Kyiv: Lybid', 848 [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2009). Psykholohichni dzherela vykhovnoyi maisternosti: navchalnyi posibnyk [Psychological aspects of educational mastery: educational manual] Kyiv: Akademvydav. 246 [in Ukrainian].
3. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O. (2014). Vykhovannya kul'tury tolerantnykh vzayemyn u students'koyi molodi [Forming the culture of tolerant relationships among student youth] Vinnytsia: Nilan-LTD, 248 [in Ukrainian].
4. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O. (2018). Tsinnisne stavlennya do lyudyny v teoriyi i praktytsi osvity [Value-focused attitude to a person in the theory and practice of education]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya Pedahohika i psykholohiya – Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University, Pedagogy and psychology,* vyp. 55. 38–42 [in Ukrainian].
5. Entwistle, N., Hughes, J., & Mighty, J. (2010). *Taking Stock: An Overview of Research Findings. Research on Teaching and Learning in Higher Education.* 15-51. Retrieved from: <https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14426330/> [in English].
6. Law, W. K. (2007). *Frontiers for Learner-centered IS Education. Journal of Information Systems Education.* 18(3). 313–320 [in English].
7. Norton, L. A. (2018). *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide that Conducting Pedagogical Research in Universities.* Routledge: New York. 320 [in English].
8. Prosser, M., Trigwell, K. (1997). *Relations between Perceptions of the Teaching Environment and Approaches that Teaching. British Journal of Educational Psychology.* 67. 25–35. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x> [in English].
9. Simon, B. (1999) *Why no Pedagogy in England? In J. Leach, B. Moon (Eds.), Learners and Pedagogy.* London: Sage. 34–45 [in English].
10. Weimer, M. (2002). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes that Practice.* San Francisco, CA: Jossey-Bass. 288 [in English].

УДК 373.3.015.31:159.942]:7

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-37-42

ІРИНА СУХОПАРА

orcid.org/0000-0001-6330-7825

isuhopara@gmail.com

кандидат педагогічних наук

Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, 04053, м. Київ

РОКСОЛАНА ШПІЦА

orcid.org/0000-0002-9354-0641

r.shpitsa@kubg.edu.ua

кандидат педагогічних наук

Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, 04053, м. Київ

ЗБАГАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

У статті доведено, що одним із завдань початкової освіти визначено збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів. Зосереджено увагу на тому, що значний потенціал надає мистецька освітня галузь. З'ясовано, що на збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» впливають такі компоненти: добір мистецьких творів, які викликають емоції, збуджують почуття; реакція, аналіз, коментування, оцінка творів мистецтва; зосередження уваги на яскравих моментах, прояв емоційно-чуттєвого ставлення до них; залучення до творчої діяльності; застосування елементів арт-терапії, психогімнастики; емоційно-орієнтовані завдання.

Ключові слова: емоції, почуття, емоційний досвід, емоційно-чуттєвий досвід, мистецтво, молодші школярі.

IRYNA SUKHOPARA

PhD in Pedagogic sciences,

Borys Grinchenko Kyiv University,

18/2 Bulyvarno-Kudryavsky Str., 04053 Kyiv

ROKSOLANA SHPITSA

PhD in Pedagogic sciences,

Borys Grinchenko Kyiv University,

18/2 Bulyvarno-Kudryavsky Str., 04053 Kyiv

ENRICHMENT OF THE EMOTIONAL AND SENSORY EXPERIENCE OF SCHOOLCHILDREN DURING STUDYING THE INTEGRATED COURSE «ART»

Trends in the development of modern education encourage the activation of the emotional sphere of the schoolboy. Enrichment of the emotional and sensory experience of younger schoolchildren is determined by one of the tasks of primary education. The art education sector has a significant potential for solving these problems, since works of art directly affect the emotions of pupil, encourage vivid expression, discussion, understanding of their impact on a person, and give impetus to one's own creativity. The purpose of the article is to theoretically analyze and highlight the practical aspects of enriching the emotional and sensory experience of younger schoolchildren during the study of the art education field. When writing the article, such methods as the analysis of scientific sources, systematization and generalization of data were used in order to identify the state of the investigated problem. The essence of the concepts «emotional experience», «sensory experience» was analyzed and revealed. An understanding of the emotional-sensual experience of younger schoolchildren as a multifaceted personal formation is presented, which is represented by a set of ideas, knowledge, abilities, skills in the emotional sphere, which are acquired in the process of direct practical interaction with the world and determine the system of attitudes and values of a person. It was determined that elementary school age is a sensitive period of the process of development of the emotional and sensory sphere of the individual. The main skills of pupil of primary education in the study of art educational field are considered. Factors that affect the enrichment of the emotional and sensory experience of younger schoolchildren during the study of the integrated course "Art" are presented: the selection of works of art that evoke an emotional response, excite the feelings of students; reaction, analysis, commenting, assessment of works of art, their fragments that evoke emotions, feelings; singling out and focusing attention on bright moments when getting acquainted with works of art, showing an emotional and sensual attitude towards them; involvement in creative activity that excites, evokes bright emotions, feelings, stimulates the activity of schoolchildren; application of elements of art therapy, psychogymnastics; emotionally oriented tasks.

Key words: emotions, feelings, emotional experience, emotional-sensory experience, primary school pupil.

Тенденції розвитку сучасної освіти спонукають до активізації емоційної сфери школяра, включення емоційної складової в освітній процес. У концепції реформування освіти «Нова українська школа» важливими наскрізними вміннями здобувачів освіти зазначені такі, як конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект. Для формування вмінь молодших школярів виявляти, розуміти, регулювати власні емоції та впливати на почуття інших важливо збагачувати їхній емоційний досвід. Саме тому, у Державному стандарті початкової освіти

наголошується на збагаченні емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів під час вивчення різних освітніх галузей. При цьому, мистецька освітня галузь має значні переваги перед іншими, оскільки мистецькі твори, з якими знайомляться молодші школярі під час вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво», безпосередньо впливають на емоції учнів, спонукають до яскравого вираження, обговорення, розуміння їх впливу на людину, дають поштовх до власної творчості. Відповідно, важливого значення набуває визначення способів збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів під час уроків інтегрованого курсу «Мистецтво» в початковій школі.

Багатогранність і значущість проблеми досвіду привертала увагу філософів (зарубіжних Авінаріус, Ф. Бекон, Дж. Берклі, Е. Бистрицький, Г. Гегель, Г. Гельвецій, Т. Гоббс, Е. Гуссерль, Р. Декарт, Д. Дідро, І. Кант, Лейбніц, Дж. Локк, Б. Спіноза, Д. Юм та українських Г. Сковорода, П. Юркевич, І. Іващенко, В. Кебуладзе, А. Лактіонов, М. Мінаков) і психологів (В. Андрієвська, Л. Божович, В. Вундт, Б. Додонов, К. Роджерс, Н. Чепелева).

Розуміння поняття «емоційний досвід» представлено в дослідженнях А. Бергфельда, Ю. Бреус, О. Винославської, В. Сидорової, в аспекті розуміння емоційного інтелекту – Н. Гаріпової, Л. Журавльової, П. Льюїна, Л. Лисенко, М. Смірнова. Тлумачення категорії «чуттєвий досвід» подано в напрацюваннях Д. Джоли, І. Зязюна, М. Кагана (в аспекті розуміння естетичного досвіду), Л. Анциферової, А. Овчиннікової, Е. Новікової (в аспекті формування моральних цінностей). Термін «емоційно-чуттєвий досвід» у науковій літературі зустрічається рідше. Описаний вплив емоційно-чуттєвого досвіду школярів старшого віку на естетичну культуру у розвідках Т. Строгаль (на уроках музики), Е. Мілоградової (у зображувальній творчості), Д. Ганчукової (засобом педагогічної арт-терапії). Дослідження організації емоційно-чуттєвого досвіду дітей молодшого шкільного віку під час характеристики художнього образу представлено в роботах С. Воробійової. Проте досліджень емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів, особливостей його набуття під час комплексного впливу мистецтв (на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво») представлено недостатньо.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі й висвітленні практичних аспектів збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів під час вивчення мистецької освітньої галузі.

Категорію «досвід» вивчають дослідники філософії, психології, педагогіки, виявляючи ті моменти, які більше цікавлять кожну науку. З філософської точки зору досвід трактують як сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої практичної взаємодії людей із зовнішнім світом [13, с.151]; стан нашої свідомості [14, с.54]. У психологічній науці науковці розглядають досвід як складову структури особистості (Б. Додонов, К. Платонов), учені визначають діалектичну єдність трьох аспектів досвіду, які характеризують діяльність особистості: чуттєвого, практичного й теоретичного (Л. Воробійова, М. Мінаков, Т. Снегирьова, Ю. Швалб, І. Якиманська). На соціальний аспект досвіду вказує О.М. Лактіонов, розуміючи його як буття людини, що виступає як здатність та засоби індивіда адаптуватися до змінних умов життя й діяльності, включаючи знання, уміння, навички, ставлення до себе як до цінності, характер взаємин з оточуючими та власний соціальний статус [6]. Педагогів цікавить досвід з позиції впливу на освітній процес. Дослідники відзначають, що досвід набувається в процесі навчання та виховання, а джерелом досвіду є діяльність. Відповідно, досвід можна розглядати як спосіб пізнання дійсності, заснований на безпосередньому, чуттєвому, практичному опануванні.

Найбільш висвітленими в науковій літературі є поняття «емоційний досвід», «емоційно-чуттєвий досвід», «емоційно-ціннісний досвід». Зокрема, тлумачення поняття «емоційний досвід» представлено в дослідженнях О. Бергфельда, Дж. Дьюї, Х. Яусса, М. Левчук, Е. Скороварової, К. Островського, О. Полюдової, В. Бичкова. Вчені Дж. Майер, П. Саловей, Д. Гоулмен, Л. Журавльова, М. Шпак розглядають його як складову емоційного інтелекту. Дослідники О.Винославська, Ю. Бреус, М. Журавльова представляють емоційний досвід як систему: емоцій і почуттів – «закріплені способи реагування на подразники оточуючої дійсності, ієрархізована система емоцій та почуттів» [10]; емоційних знань – «комплекс емоційних знань, які людина отримує протягом життя та використовує у повсякденному житті при взаємодії із оточуючим світом, при цьому емоційні знання – це пережиті емоції та почуття, досвід емоційних стосунків, емоційної взаємодії з іншими людьми [1, с.133]; емоційних ресурсів – «система індивідуальних емоційних ресурсів, що обумовлює особливості емоційного ставлення суб'єкта до світу і характер емоційного відображення дійсності в індивідуальній свідомості» [3, с. 59]. Чуттєвий досвід тлумачать як «сукупність сприйняти органами чуття, що набувається в процесі взаємодії людини з зовнішньою природою і становить основу всіх наших знань про матеріальний світ» [12, с. 389].

Категорія «емоційно-чуттєвий досвід» більш ґрунтовно окреслена в дослідженнях І. Лернера, які присвячені дидактичним основам методів навчання. Педагог розглядає емоційно-чуттєвий досвід як компонент соціального досвіду, який складається з: 1) знань про світ (природу, суспільство і техніку) і способів діяльності; 2) досвіду здійснення способів діяльності, якій втілюється у вміннях і навичках; 3) досвіду творчої, пошукової діяльності, який виражається в готовності до вирішення нових проблем; 4) емоційно-чуттєвого досвіду, який обумовлює ставлення до світу й систему цінностей особистості. Науковець визначає такі основні характеристики емоційно-чуттєвого досвіду:

включає емоційні переживання, що відповідають потребам і системі цінностей цього суспільства або соціального прошарку; відрізняється якісними характеристиками (видами емоцій), динамічністю й об'єктами, на які він спрямований; обумовлює вольову (тобто ступінь напруженості емоцій), моральну, естетичну реакції на оточуючу індивіда дійсність та його власні прояви; тісно пов'язаний з системою соціальних потреб [8, с. 62]. Автор наголошує на тому, що емоційно-чуттєвий досвід відображає і формує потреби людини, обумовлює ставлення людини до світу, співвіднесення оточуючої дійсності і своєї діяльності в ній зі своїми потребами й мотивами [8, с. 57-64]. Варто зазначити, що дослідник уживає терміни емоційно-чуттєвий і емоційно-ціннісний досвід як синонімічні, підкреслюючи таким чином важливість потреб, системи цінностей для формування досвіду.

Окреслити сутність категорії «емоційно-чуттєвий досвід» неможливо без розуміння понять «емоції» та «почуття». На сьогодні в психологічній літературі відома велика кількість тлумачень понять «емоції» та «почуття» в роботах В. Виготського, В. Вілюнаса, Б. Додонова, К. Ізарда, Є. Ільїна, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, К. Платонова, С. Рубінштейна, П. Якобсона, В. Вундта, Е. Клапареда, У. Мак-Дугалла, М. Мейєра, Дж. Уотсона та інших. Емоцію розглядають як: «безпосереднє, тимчасове переживання якогось певного більш постійного почуття (О. Леонтьєв) [7, с.162]; переживання людиною в цю мить свого ставлення до чого- або кого-небудь (до наявної ситуації, до інших людей, до самої себе та інше) (Є. Ільїн) [4]. Доведено, що емоції є короточасними ситуативними переживаннями, в яких проявляються і на основі яких виникають почуття. Почуття розуміють як «внутрішнє ставлення людини до того, що відбувається в її житті, що вона пізнає або робить, яке переживається в різноманітній формі» [7, с.162]; «специфічні людські, узагальнені переживання ставлення до людських потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість або сум, гнів, сором тощо» [9, с.197].

Розуміємо емоційно-чуттєвий досвід як багатогранне особистісне утворення, яке представлено сукупністю уявлень, знань, умінь, навичок в емоційній сфері, що набуті в процесі безпосередньої практичної взаємодії зі світом і визначають систему ставлень і цінностей людини.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом процесу розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості. Такі властивості психіки молодших школярів, як піддатливість, пластичність, чутливість нервової системи створюють сприятливі умови для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду. Психологи Є. Ільїн, Л. Божович, В. Крутецький, Г. Люблінська, П. Якобсон відмічають, що молодші школярі легко віддукуються, бурхливо реагують на події, безпосередньо й щиро, відкрито виражають власні переживання, схильні до короточасних і бурхливих афектів, слабо усвідомлюють і розуміють власні й чужі емоції та почуття, можуть неадекватно реагувати на незрозумілий їм вираз почуттів, краще розуміють емоції, що виникають у знайомих життєвих ситуаціях, розрізняють позитивні емоції краще, ніж негативні, важко описують емоційні переживання за допомогою слів, здатні подавляти небажані емоційні реакції, виявляють співпереживання, співчуття, захоплення героями, видатними особами, прив'язані до товаришів, виявляють почуття обов'язку, відповідальності, власної гідності, любові до Батьківщини, національної гордості. Емоційно-чуттєва сфера домінує над усіма іншими сторонами життя молодших школярів, надає забарвлення, виразності, яскравості, чутливості, відкритості, довірливості, бурхливості.

Емоційно-чуттєвий досвід є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу в початковій школі, який орієнтується на емоційну, ціннісну складову, ставить завданням розвиток емоційного інтелекту школярів. На збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів звертається увага в Державному стандарті початкової освіти (2018), Типових освітніх програмах для 1-4 класів О.Савченко і Р. Шияна. Так, основними вміннями здобувача освіти з вивчення мистецької освітньої галузі зазначені такі, як: «пізнає мистецтво, інтерпретує художні образи, набуваючи емоційно-чуттєвого досвіду, виявляє ціннісне ставлення до мистецтва; пізнає себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво» [2]. Обов'язковими результатами з вивчення мистецької освітньої галузі в початковій школі визначені такі вміння, як: виявляє емоційно-ціннісне ставлення до творів мистецтва, створює, презентує, оцінює власну творчість, ділиться з іншими емоціями, враженнями від сприйняття мистецтва, визначає ті, що подобаються, які представлені в таблиці 1.

Для реалізації зазначених завдань у початковій школі впроваджується інтегрований курс «Мистецтво», який дає можливість емоційного переживання цінностей, що виражені в мистецьких творах, художніх образах. Відповідно, розроблені навчальні програми, підручники (автори: Л.Масол, Л. Кондратова, О. Лобова, О. Гайдамака) та методичні кейси.

Таблиця 1

Вимоги до результатів навчання мистецької освітньої галузі

Загальні результати навчання здобувачів освіти	Обов'язкові результати навчання здобувачів освіти	
	1-2 класи	3-4 класи
<i>Пізнання мистецтва, інтерпретація художніх образів, досвід емоційних переживань, ціннісне ставлення до мистецтва</i>		
Аналізує, інтерпретує, оцінює мистецтво	сприймає твори різних видів мистецтва і проявляє емоційно-ціннісне ставлення до них у різний спосіб (словами, рухами, мімікою, лініями, кольорами тощо)	сприймає твори різних видів мистецтва і проявляє емоційно-ціннісне ставлення до них у різний спосіб; зосереджує увагу на деталях; пояснює, що подобається у творі, а що ні, визначає відомі засоби художньої виразності
<i>Пізнання себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво</i>		
Оцінює власну творчість	оцінює власну творчість за визначеними орієнтирами; пояснює, наскільки вдалося втілити свій задум	оцінює власну творчість за визначеними орієнтирами; визначає за допомогою вчителя необхідні для самовдосконалення дії; відстоює своє право на самовираження
Представляє власні досягнення	презентує створені художні образи у зрозумілий спосіб, пояснюючи створене	презентує створені художні образи, пояснює свій задум, відстоює думку
Взаємодіє з іншими особами через мистецтво	ділиться з іншими особами враженнями від сприйняття мистецтва та творчої діяльності	обговорює з іншими особами враження від сприйняття мистецтва та творчої діяльності, поважаючи вибір інших осіб
Регулює власний емоційний стан засобами мистецтва	визначає серед творів і видів художньо-творчої діяльності ті, що подобаються; ділиться емоціями від сприйняття мистецьких творів; творить для власного задоволення	розпізнає власні емоції від сприйняття мистецьких творів, обирає твори і види художньо-творчої діяльності відповідно до свого настрою; пояснює, від чого одержує насолоду у власній творчості

Найважчий мистецький контент інтегрованого курсу в початковій школі є основою збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів. На нашу думку, на збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів під час вивчення курсу «Мистецтво» будуть впливати:

- добір мистецьких творів, які викликають емоційний відгук, збуджують почуття учнів;
- реакція, аналіз, коментування, оцінка творів мистецтва, їх фрагментів, які викликають емоції, почуття;
- виокремлення і зосередження уваги на яскравих моментах під час ознайомлення з творами мистецтва, прояв емоційно-чуттєвого ставлення до них;
- залучення до творчої діяльності, яка збуджує, викликає яскраві емоції, почуття, стимулює активність школярів;
- застосування елементів арт-терапії, психогімнастики, ігор;
- емоційно-орієнтовані завдання.

Окреслимо їх детальніше. Серед творів, що вивчаються в початковій школі та збуджують емоції й почуття учнів можна віднести пісні патріотичного спрямування («Добрий день, матусю Україно!», «Моя Україна»), значну кількість народних/календарно-обрядових пісень («Ой, минула вже зима», «Щедрівочка щедрувала», «Небо і земля», «Ходить гарбуз по городу», «Ой, ходить сон», «Танцювала риба з раком», «Чи не той то Омелько», «Ой на горі, та й жінці жнуть», «Ой єсть в лісі калина»), філософського та соціального спрямування («Кращі друзі на землі», «Дружба», «Моя родина», «Що таке щастя?», «Ми – щасливі діти»), музичні інструментальні композиції вітчизняних (В. Косенко «Дощик», М. Лисенко «Молитва за Україну») та європейських композиторів (Л. ван Бетховен «Весело. Сумно», В. А. Моцарт «Турецький марш», Й. Бах «Волинка», тощо).

З метою визначення реакції, оцінки, фіксації емоційного відгуку на прослухані мистецькі твори пропонують використовувати адаптовану вправу «Ліфт настрою» (автор Ларрі Сенн) [11, с. 19].

Візуально зобразивши кнопки ліфту зі смайликами (настрій/емоція), пропонуємо учням натиснути свій поверх після сприймання музичного твору для співу/слухання. Також учнів можна попросити дати відповіді на запитання: «На якому поверсі я перебуваю частіше, коли слухаю музику?», «На які поверхи я піднімаюся, коли почуваюся щасливим проспівавши пісню?», «Який поверх я б хотів/ла відвідувати частіше?». Це допоможе виявляти емоційні потреби молодших школярів, збагачувати матеріал, який пропонується для виконання/слухання на уроках.

Для зосередження уваги на яскравих моментах під час ознайомлення з творами мистецтва, прояву емоційно-чуттєвого ставлення до них можна запропонувати такі адаптовані та авторські вправи, як «Кольорова нитка», «Музична ляпка». Вправу «Кольорова нитка» доцільно використовувати під час слухання музичних композицій (В. Косенко «Скерціно», Е. Гріг «Похід гномів», Й. Штраус «Тік-так», М. Скорик «Молодія (фрагмент), В. А. Моцарт «Маленька нічна серенада», що передбачені в програмовому матеріалі). Учителі можуть запропонувати учням обрати фарби відповідно до тих емоцій, які в них виникли під час сприйняття інструментального твору. Також варто попросити їх прописати відповідність кольору та емоції (наприклад: радість – червоний, здивування – зелений, тощо), оскільки сприйняття кольору та відповідної емоції може відрізнятись. Після цього просимо молодших школярів опустити нитки у відповідні фарби й викласти в довільному положенні на аркуш паперу, залишаючи кінці ниток вільними. Опісля потрібно накласти зверху інший аркуш, притиснути та витягнути кольорові нитки. Отриманий малюнок учні мають змогу домалювати, або залишити без змін. Таким чином, учні мають змогу проявити емоційно-чуттєве сприйняття музичної композиції та реакцію на твір через колір.

За допомогою вправи «Музична ляпка» можна зафіксувати сприйняття молодшим школярем драматургії інструментального твору (початок – кульмінація – закінчення). Попередньо з учнями обговорюється колір, яким позначатиметься початок твору, його кульмінація та закінчення. Також, щоб передати зміни гучності звучання композиції (f – голосно, p – тихо, pp – дуже тихо, sf – неочікуваний акцент) можна попросити учнів використовувати різну величину кольорових ляпок. Відтак, під час сприймання інструментальної композиції учні створюють малюнок. Школярі набирають у пластикову ложку фарбу й виливають її на аркуш, роблячи маленьку, або велику плямку. Потім за допомогою пластикової трубочки в довільному порядку дують на неї. А вчитель бачить за допомогою виконаного завдання, як учні передають драматургію прослуханої композиції через малюнок.

З метою залучення до творчої діяльності, яка викликає яскраві емоції, почуття, пропонуємо виконати вправу «Кандинський», яка передбачає попереднє ознайомлення учнів з компонентами віртуальної музичної лабораторії Chrome Music Lab. Так, вивчаючи з молодшими школярами особливості побудови натюрморту, пейзажу, портрету, учитель пропонує учням створити малюнок, використовуючи один з експериментів віртуальної музичної лабораторії <https://musiclab.chromeexperiments.com/Kandinsky/>. Після виконання завдання, школярі натискають «Play». Таким чином, учні можуть почути, як звучить їхній малюнок, продемонструвати його своїм однокласникам та долучитися до творчої діяльності, яка стимулює активність здобувачів освіти під час вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво».

Застосування на уроках мистецтва елементів арт-терапії, психогімнастики, ігор дозволяє зняти школярам зняти фізичну напругу, утомленість, вільно виразити власні емоції та почуття за допомогою рухів, мови тіла, розвивати емоційну контактність, комунікації через мистецтво. Доцільними будуть вправи «Танець-зростанець» та «Імпровізація». Пропонуємо провести вправу «Танець-зростанець», для цього вчителю потрібно увімкнути одну із запропонованих композицій відповідно до програмового матеріалу (В. Косенко «Доцик», А. Вівальді «Осінь», Р. Шуман «Порив», Е. Моріконе «Плач, вітре», К. Хачатурян фрагмент балету «Цибуліно», «Козачок») та попросити першу пару учасників-школярів танцювати. Після зупинки фрагменту твору, пара учнів розходиться, обирає нових партнерів. Таким чином, учні всього класу залучаються до танцю та комунікують через пластику тіла, передаючи відповідний настрій музичної композиції. Для проведення вправи «Імпровізація» учням пропонують придумати послідовність рухів, за допомогою яких можна передати їхню реакцію на конкретний твір мистецтва (інструментальну музичну композицію, пісню, картину) за допомогою пластики тіла [5, с. 199].

Таким чином, молодші школярі навчаються: проявляти емоційно-чуттєве сприйняття музичної композиції через колір, графічно фіксувати свою реакцію на твір мистецтва, аналізувати, коментувати. А залучення до творчої діяльності та виконання емоційно-орієнтованих завдань збуджує, викликає яскраві емоції, почуття, стимулює активність школярів до вивчення мистецтва.

Висновки. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів, як сукупність уявлень, знань, умінь, навичок в емоційній сфері, які набуті в процесі безпосередньої практичної взаємодії зі світом і визначають систему ставлень і цінностей людини, визначено серед завдань вивчення мистецької освітньої галузі в початковій школі. Відтак, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів початкової школи безпосередньо залежить від змістового наповнення інтегрованого курсу «Мистецтво» (вибір тематики пісень, творів образотворчого та інших видів мистецтва, що

пропонуються відповідно до зазначеного програмового матеріалу) та методично доцільного використання вчителем адаптованих/авторських вправ, які спрямовані на реакцію, аналіз, коментування, оцінка творів мистецтва («Ліфт настрою»), виокремлення й зосередження уваги на яскравих моментах, прояв емоційно-чуттєвого ставлення до них («Кольорова нитка», «Музична ляпка»), залучення до творчої діяльності, яка викликає яскраві емоції, почуття («Кандинський»), застосування елементів арт-терапії, психогімнастики, ігор («Імпровізація», «Танець-зростанець»), вирішення емоційно-орієнтованих завдань.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в збагаченні та систематизації методів, технологій, засобів, творчих завдань та вправ, які мають практичне застосування на уроках мистецтва і сприяють збагаченню емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів.

Література

1. Бреус Ю.В. Феномен емоційного досвіду у структурі емоційного інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія. Психологічні науки*. 2014. №(1). С. 127–134.
2. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87 // База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.09.2021).
3. Журавльова М. О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. *Наука і освіта*. 2009. № 1/2. С. 57–61.
4. Ильин. Е.П. Эмоции и чувства. СПб : Питер, 2001. 752 с.
5. Коваль Н., Шпіца Р. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи в контексті мистецької освіти. *Молодий вчений*. 2020. №11(99) С.197-200.
6. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков : Бизнес-информ, 1998, 492 с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 256 с.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
9. Максименко С.Д., Соловйенко В.О. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : МАУП, 2000.
10. Психологія : навчальний посібник / наук. ред. О. В. Винославська. Київ : ІНКІОС, 2005. 351 с.
11. Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти / автор-укладач Г. І. Савонова. Лисичанськ, 2021.
12. Словник української мови : в 11 томах / за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1980. Том 11.
13. Філософський словник соціальних термінів / заг. ред. В. П. Андрущенко. К., Х. : Р.І.Ф, 2005. 672 с.
14. Філософський словник / ред. В. І. Шинкарук. К. : УРЕ, 1986. 800 с.

References

1. Breus Yu.V. (2014) Fenomen emocijnogo dosvidu u strukturi emocijnogo intelektu. [The phenomenon of emotional experience in the structure of emotional intelligence]. *Naukovy`j visny`k Xersons`kogo derzhavnogo universy`tetu. Seriya. Psy`xologichni nauky`*, vol. (1), pp. 127–134. (in Ukrainian).
2. Derzhavnij standart pochatkovoyi osviti [State standard of primary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayini vid 21 lyutogo 2018 r. №87 // Baza danih «Zakonodavstvo Ukrayini». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (data zvernennya: 10.09.2021). (in Ukrainian).
3. Zhuravl`ova M. O. (2009) Emocijny`j intelekt yak problema psy`xologichny`x doslidzhen`. [Emotional intelligence as a problem of psychological research]. *Nauka i osvita*, vol.,1/2, pp. 57–61. (in Ukrainian).
4. Ilin. E.P. (2001) Emocii i chuvstva [Emotions and feelings]. SPb: Piter. (in Russian).
5. Koval N., Shpica R. (2020) Rozvitok emocijnogo intelektu uchniv pochatkovoyi shkoli v konteksti misteckoyi osviti [Development of emotional intelligence of primary school students in the context of art education]. *Molodij vchenij*, no 11(99), pp. 197–200. (in Ukrainian).
6. Laktionov A. N. (1998) *Koordinaty individual'nogo opyta*. [Individual experience coordinates]. Khar'kov : Biznes-inform. (in Ukrainian).
7. Leontev A. N. (1971) *Potrebnosti, motivy i emocii* [Needs, motives and emotions]. Moskva. (in Russian).
8. Lerner I.YA. (1981) *Didakticheskiye osnovy metodov obucheniya*. [Didactic Foundations of Teaching Methods]. Moskva: Pedagogika. (in Russian).
9. Maksimenko S.D., Soloviyenko V.O. (2000) *Zagalna psihologiya : navch. posibnik* [General Psychology]. Kyiv : MAUP. (in Ukrainian).
10. Vy`noslavs`ka O. V. (ed.) (2005) *Psy`xologiya : navchal`ny`j posibny`k* [Psychology] Kyiv : INKOS (in Ukrainian)
11. *Rozvitok emocijnogo intelektu v zakladi zagalnoyi serednoyi osviti* (2021) [Development of emotional intelligence in an institution of general secondary education] Ed. G. I. Savonova. Lisichansk. (in Ukrainian).
12. *Slovník ukrajinskoyi movi* (1980) [Dictionary of the Ukrainian language]: v 11 tomah. I. K. Bilodid (Ed.). Kyiv: Naukova dumka, Vol 11. (in Ukrainian)
13. *Filosofskij slovník socialnih terminiv* (2005) [Philosophical dictionary of social terms]. V. P. Andrushenko (Ed.). Kyiv., Kharkiv.: R.I.F. (in Ukrainian)
14. *Filosofskij slovník* (1986) [Philosophical dictionary]. V. I. Shinkaruk. (Ed.) Kyiv.: URE. (in Ukrainian)

УДК 81'276.6(477):378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-43-49

ЛІЛІЯ ДМИТРУК

dmitruklilia77@gmail.com

кандидат філологічних наук, доцент,
Вінницький національний аграрний університет,
вул. Сонячна, 3, м. Вінниця

НАУКОВІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМКУ

У статті розглянуто поняття «мовний етикет», «мовленнєвий етикет», встановлено їх відмінності. Детально проаналізовані аспекти культури мови. Проаналізовано вчення про культуру мовлення. Досліджені найбільш частотно вживані етикетні вирази. Представлена загальна функціональна типологія одиниць мовленнєвого етикету українського народу у вигляді типових формул. Доведено, що будь-яка комунікативна взаємодія потребує від її учасників не лише знання мовленнєвого етикету, а й умінь обрати з ряду синонімічних граматично і стилістично правильну мовну одиницю, соціально прийнятну в конкретній ситуації спілкування. Підкреслено, що елементи мовного етикету покликані репрезентувати насамперед увічливість співбесідників. Акцентовано, що формування професійного мовлення студентів нефілологічного напрямку – це безперервний процес, який важливо стимулювати на заняттях не лише з мовних, а й з фахових дисциплін, де студенти можуть постійно розвивати навички оперування термінологією майбутньої спеціальності.

Ключові слова: етикет, культура мови, мовний етикет, мовленнєвий етикет, національний мовний етикет, професійне мовлення.

LILIYA DMYTRUK

PhD in Philology,

Associate Professor, Vinnytsia National Agrarian University
St. Sonyachna, 3, Vinnytsia

SCIENTIFIC BASIS OF THE FORMATION OF UKRAINIAN PROFESSIONAL SPEECH OF NON-PHILOLOGY STUDENTS

The article considers the definitions “language etiquette”, “speech etiquette” and points out the difference between them. It scrutinizes the aspects of the language culture, analyses the speech culture with its normative, communicative and ethical aspects and studies the most frequently used ethical patterns.

The author introduces a general functional typology of Ukrainian people speech etiquette units, represented as typical patterns, and proves communication participants are expected not only to keep to the rules of the speech etiquette, but also to pick up socially acceptable relevant patterns out of a set of grammatically and stylistically synonymic units. Speech culture is an important part of communicative competence training. Speech etiquette patterns are supposed to represent the politeness of the parties involved into communication. Keeping to the etiquette rules participants show their friendliness, amiability, respect, delicacy, good humour and other positive features Ukrainians are long known for. Professional language helps learn special disciplines, promotes labour efficiency and activates business contacts. Training non-philology students' professional speaking competence is a continuous process which may be an important part of both lingual and professional disciplines opening opportunity to learn and use the terminology of future profession.

Key words: etiquette, language culture, language etiquette, speech etiquette, national language etiquette, professional speech.

Питанню українського мовленнєвого етикету присвятили розвідки такі сучасні вчені, як Н. Бабич, Ф. Бацевич, С. Богдан, О. Мацько, О. Миронюк, Н. Плющ, Я. Радевич-Вінницький, В. Сабліна, М. Скаб, М. Стельмахович, Г. Татаревич та ін. У колі наукових інтересів лінгвістів поняття мовного етикету, диференціація, термінування, сфера використання його одиниць, їхнє місце в системі мови, співвідношення вербальних та невербальних засобів комунікації, особливості вітчизняного мовного етикету. Перспективністю відзначаються розвідки, присвячені функціонуванню етикетних одиниць у художньому тексті. Вироблені віками стереотипи ввічливості вчені називають по-різному: етикетні одиниці (Г. Татаревич), стійкі формули спілкування (О. Мацько), стилістичні формули (М. Гудзій, С. Богуславський), постійні формули (А. Орлов),

стилістичні трафарети (Д. Лихачов), традиційні формули (Б. Творогов), формуляри (Г. Волков), стійкі висловлювання, фразеологічні речення (Н. Формановська), формули ввічливості (Н. Плющ), етикетні вирази (С. Богдан).

Метою статті є дослідження понять «мовний етикет», «мовленнєвий етикет» та розкриття особливостей мовленнєвого етикету українців.

Самобутність кожного народу поряд із традиціями, ціннісними орієнтаціями, культурою виявляється передовсім у мовних стереотипах поведінки. У них концентруються риси національної вдачі, національного характеру, що формувався століттями. Життя людини в суспільстві регламентоване системою різних писаних і неписаних правил, законів: звичаєво-традиційних, культурних, економічних, політичних, юридичних тощо. Вони визначають і формують її соціальну поведінку від моменту усвідомлення свого «я». Дотримання чи недотримання будь-яких із вироблених настанов полегшує або ускладнює життєвий шлях кожного індивіда.

Етикет – це кодекс правил поведінки, що регламентують взаємини між людьми в різних ситуаціях. Термін «етикет» французького походження (*etiquette*) на початках позначало товарну етикетку, згодом так називали церемоніал при дворі, тобто правила чемності й норми поведінки.

Основну частину етикету загалом становить мовний, мовленнєвий і спілкувальний етикет, які нині виокремлюють авторитетні фахівці з проблем культури спілкування.

Кожна людина, незалежно від віку, статі, національності, освіти, посади, повинна дотримуватися основних норм мовного етикету, адже рівень мовленнєвої культури свідчить про міру вихованості, чемність людини.

Нам імпонує визначення мовного етикету в «Словнику лінгвістичних термінів» О. Ганича і І. Олійника: «Мовний етикет – національно специфічні правила мовної поведінки, які реалізуються в системі стійких формул і виразів, що рекомендуються для використання в різних ситуаціях ввічливого контакту зі співрозмовником, зокрема під час привітання, знайомства, звернення до співрозмовника, висловлення подяки, прощання тощо» [3, с. 126].

Доцільно розрізняти три близьких, але не однакових за змістом і обсягом поняття: *мовний етикет*, *мовленнєвий етикет* і *спілкувальний етикет*.

Спілкування – це діяльність людини, під час якої відбувається цілеспрямований процес інформаційного обміну. Отже, під час спілкування найперше враховуються особливості мовного етикету.

Мовний етикет – це сукупність словесних форм ввічливості, прийнятих у певному колі людей, у певному суспільстві, у певній країні. Фактично, це функціональна підсистема мови зі своїм набором знаків (стереотипних фраз) і граматику (правилами засвоєння знаків).

Мовленнєвий етикет – це правила мовленнєвої поведінки, прийняті національним колективом мовців. Він охоплює стійкі формули спілкування (слова, словосполучення, мовні звороти-кліше) у ситуаціях установаження контакту із співбесідником, підтримки спілкування в доброзичливій тональності. Мовленнєвий етикет – це застосування мовного етикету в конкретних актах спілкування. Якщо мовний етикет – набір засобів вираження, то мовленнєвий етикет – це вибір цих засобів, засобів реалізації. Відмінність між мовним і мовленнєвим етикетом можна зрозуміти за допомогою порівняння, відомого ще з часів великого теоретика мови Ф. де Соссюра: одна річ – ноти музичного твору, інша – його виконання. У другому випадку важливим є і вибір самого твору, і манера його виконання, і майстерність виконавця та ін.

Поняття «мовленнєвий етикет» ширше за поняття мовний етикет тому, що мовлення може бути етикетним (або неетикетним) і тоді, коли воно стосується ситуації, яка не потребує вживання формул мовного етикету.

Мовленнєвий етикет – реалізація мовного етикету в конкретних актах спілкування, вибір мовних засобів вираження.

Мовленнєвий етикет має індивідуальний характер. Мовець вибирає із системи словесних формул найбільш потрібну, зважаючи на її цінність. Якщо ми під час розповіді надуживаємо професіоналізмами, термінами і нас не розуміють слухачі, то це порушення мовленнєвого етикету, а не мовного.

Мовна культура – це частина загальної культури особистості, у якій відображена мовна компетенція – основа моральної та естетичної культури людини. Окрім цього, у цій складній системі переплетені численні особистісно психічні процеси: мова, мислення, уява, сприйняття, воля.

Отже, культура спілкування, комунікативний етикет – загальнолюдське явище, тоді, як культура мовлення – це органічний складник загальної культури особистості, що є одним із найважливіших показників цивілізованості суспільства загалом та мовної компетенції.

Сучасне вчення про культуру мовлення включає її розгляд у трьох аспектах: нормативному, комунікативному й етичному.

Нормативний аспект базується на виявленні та визначенні норми як центрального поняття культури мовлення, що забезпечує таку якість мовлення, як правильність. Українська мова виробила

норми стосовно кожної підсистеми, відтак традиційно виділяють орфоепічні, акцентуаційні, лексичні, граматичні, стилістичні норми, які засвоюються під час вивчення основних лінгвістичних розділів. Дотримання мовних норм – основна умова ефективної мовленнєвої взаємодії, але не єдина.

Комунікативний аспект культури мовлення є вищим ступенем володіння мовою, оскільки передбачає вміння розв'язувати найрізноманітніші комунікативні завдання, визначати мету комунікації, виділяти прагматичні умови комунікативного акту, правильно добирати мовні засоби відповідно до ситуації мовлення, адекватно розуміти мовленнєві й інші індивідуальні особливостей адресата й адресанта. Реалізація комунікативного аспекту мовлення – це завжди вмотивований (доцільний) вибір мовних засобів, який забезпечує високу ефективність і якість спілкування. Комунікативна доцільність, будучи однією з головних категорій культури мовлення, передбачає знання основних комунікативних якостей мовлення, до яких відносять: точність, виразність, зрозумілість, багатство, чистоту.

Етичний аспект тісно пов'язаний з комунікативним і передбачає узгодження мовлення з правилами мовної поведінки, що побутують у соціально-культурному середовищі. Очевидно, що формування в студентів умінь і навичок успішно спілкуватись у процесі професійної діяльності потребує врахування всіх трьох аспектів мовленнєвої культури, однак, саме етичний аспект вважаємо пріоритетним.

Основними вимогами до мовців є вміння грамотно розпочати, підтримати й завершити комунікацію. Усі названі аспекти мовленнєвої взаємодії відображені в мовному етикеті, який є функційною підсистемою національної мови зі своїм набором знаків (слів, стереотипних фраз) і граматику (правилами поєднання цих знаків).

У всіх спільнотах завжди приділялася належна увага засвоєнню правил етикету. Учені розробили рекомендації для адресанта, адресата та для присутнього під час розмови. Крім цього, існує чимало типових спілкувальних ситуацій, для яких характерна впорядкована парадигма мовних знаків (формул), вибір яких є дуже важливим в етикетному мовленні.

С. К. Богдан зазначає, що «Мовний етикет українців є унікальною, універсальною моделлю їх мовної діяльності» [2, с. 432]. Головне призначення етикету – встановлення сприятливого контакту між людьми, регулювання їхніх взаємин на основі принципу ввічливості. Кожна людина повинна дбати не тільки про культуру свого мовлення, а й про мовний етикет (сукупність мовних засобів, які регулюють нашу поведінку в процесі мовлення).

Незрозумілість мовлення не може кидати тіні на автора, особливо, коли ця незрозумілість ним спричинена й це очевидно для співрозмовника. Інформаційний розрив, суперечність між учасниками комунікативного акту не лише не знімається, а й ускладнюється, переходячи в емоційно-оцінну сферу, впливаючи на ставлення адресата до адресанта мовлення й навпаки. А це вже безпосередньо стосується етикету. Між ідеальним мовним етикетом і реальним мовленнєвим етикетом конкретної людини не може бути мовного паралелізму. Реалізація мовного етикету в мовленні, комунікативна поведінка загалом завжди несе інформацію про мовця з його знаннями, умінями, уподобаннями, орієнтаціями тощо. Тому тут бувають усілякі – несвідомі й свідомі – відхилення, помилки, порушення, інокультурні впливи тощо. Мовець – це не машина, яка просто озвучує чи графічно фіксує закладені в його пам'ять формули мовного етикету. Він має «простір для маневру», має можливість для вираження своєї індивідуальності в межах порівняно вузької мовної підсистеми.

Основними вимогами мовленнєвого етикету є уважність, чемність, ввічливість, стриманість. Мовленнєвий етикет – реалізація мовного етикету в конкретних актах спілкування, вибір мовних засобів вираження. Мовленнєвий етикет має індивідуальний характер. Мовець вибирає із системи словесних формул найбільш потрібну, зважаючи на її цінність. Якщо ми під час розповіді надуживаємо професіоналізмами, термінами і нас не розуміють слухачі, то це порушення мовленнєвого етикету, а не мовного.

Отже, важливо пізнавати національні особливості «граматики» мови тіла, яка має гармоніювати з вербальним мовленням, доповнюючи й підсилюючи його. У всіх спільнотах завжди приділялася належна увага засвоєнню правил етикету.

Мовленнєвий етикет залежить від багатьох чинників – типу темпераменту, освіченості та настрою співрозмовника, мовленнєвої ситуації, тощо. Однак ключову роль у формуванні арсеналу етикетних одиниць відіграє специфіка народу, його ментальність.

Етикетні формули є мовною універсалією, але водночас відзначається національною маркованістю, оскільки є невід'ємним компонентом національної культури. Так, український мовленнєвий етикет, будучи явищем прогресивним, водночас є суто національним, оскільки належить рідній (материнській) мові та відображає національний характер українця, його ментальність – склад розуму, самобутній спосіб мислення й світосприйняття. Мовець завжди співвідносить себе з певним соціокультурним середовищем, а володіння мовленнєвими етикетними приписами цього середовища робить його соціальне спілкування психологічно комфортним та економічним.

Національний мовленнєвий етикет – це психологічне середовище народу, його культурний клімат, який формує і рівень свідомості, і ставлення до ближніх.

Загалом, український мовний етикет – це національний кодекс словесної добропристойності, правила ввічливості. Він сформувався історично в культурних верствах нашого народу й передається від покоління до покоління. Саме вербальні та невербальні аспекти спілкування мають національну специфіку. Варто зауважити, що мовний етикет українців вироблявся, шліфувався упродовж століть. Дослідники відзначають, що в мовному етикеті українців відбито такі етнопсихологічні риси, як побожність, шану до батьків, до жінки, демократизм, емоційність, естетизм, делікатність, доброзичливість, почуття власної гідності, щирість, ніжність.

Основа мовного етикету незмінна – утвердження коректності й доброзичливих стосунків між людьми. Український мовний етикет передбачає властиві українцям національно-специфічні правила мовленнєвої поведінки, утілені в системі стійких формул і виразів для прийнятих і запропонованих суспільством ситуацій чемного контакту зі співбесідником.

До таких ситуацій належать: звертання до співрозмовника та привернення його уваги, вітання, знайомство, вдячність, пробачення, прощання тощо. За кожної життєвої ситуації мають застосовуватися відповідні вислови. Загальна ж функціональна типологія одиниць мовленнєвого етикету українського народу може бути представлена у вигляді типових формул:

1. Етикетні одиниці, якими виражається вітання: *«Добрий ранок! Доброго ранку! Добрий день! Доброго дня! Добридень!»* ;

2. Формули із значенням прощання: *«Прощайте! Прощавайте! До зустрічі! До побачення! Щасливо! Дозвольте попрощатись!»*;

3. Вислови вибачення: *«Вибачте, пробачте, даруйте, прошу вибачення, я дуже жалкую, мені дуже шкода, прийміть мої вибачення»*;

4. Мовленнєві одиниці, що супроводжують прохання: *«Будь ласка, будьте ласкаві, будьте люб'язні, прошу Вас, маю до Вас прохання»*;

5. Формули подяки: *«Спасибі! Дякую! Не знаю, як і дякувати Вам!»*;

6. Конструкції побажальної модальності: *«Будь(-те) щасливий (-а, і)! Щасливої дороги! Успіхів тобі (Вам)! Хай щастить! Зичу радості (гараздів, успіхів)! З роси і води»*;

7. Формули привітань з певної нагоди: *«Поздоровляю з, Вітаю (Вас, тебе) з, Прийми (-їть) поздоровлення (привітання)»*;

8. Згода, підтвердження: *«Згоден, я не заперечую, домовилися, Ви маєте рацію, це справді так, авжеж, звичайно, певна річ, так, напевно»*;

9. Заперечення: *«Ні; ні, це не так; нас це не влаштовує; я не згодний (згоден); це не точно; неможна; не можу; Ви не маєте рації»*;

10. Співчуття: *«Я Вас розумію; я відчуваю Вашу схвилюваність (Ваш біль, Вашу стривоженість, Ваше хвилювання); це болить і мені»*;

11. Пропозиція, порада: *«Дозвольте висловити мою думку щодо..., а чи не варто б..., чи не спробувати б Вам...»*.

До найчастіше вживаних етикетних виразів відносять вітання. Вітання – «це слова або жести, звернені до кого-небудь під час зустрічі на знак прихильного ставлення, доброзичливості».

Наші дослідження показали, що вибір вітального виразу залежить від:

- *часу їх вживання*: *«Добрий ранок! Доброго ранку!»*; *«Доброго Вам ранку! Доброго ранку Вам!»*; *«Добрий день! Добридень! На добридень!»*; *«Добрий день Вам! День Вам добрий! День добрий Вам!»*; *«Добрий вечір! Добридень!»*; *«На добридень!»*; *«Дай, Боже, вечір добрий!»*;

- *адресата* (родич, незнайома людина та ін.): *«Привіт!»*; *«Вітаю! Вітаю Вас!»*; *«Здоров будь!»*; *«Здорова будь!»*; *«Здорові будьте!»*; *«Здоровенькі будьте!»*; *«Здрастуйте вам у хату!»*; *«Моє шанування!»*; *«Моє шануваннячко!»*; *«Моє вшанування!»*; *«Моя пошана!»*; *«Дозвольте привітати Вас!»*; *«Рада/-ий/-і / вітати Вас!»*; *«Рада/-ий/-і / Вас бачити!»*; *«Як ся маєш?»*;

- *ситуації спілкування* (буденні, святкові): *«Здорові з понеділком (з неділею, п'ятницею)!»*; *«Христос рождається!»*; *«Славимо його! Славте його!»*; *«Христос воскрес!»* (*«Воістину Христос воскрес! Воістину воскрес!»*); *«З Миколаєм будьте багаті!»*; *«Зі Святим Вечором!»*; *«З Різдом будьте здорові!»*; *«Добрий день з Покровом!»*; *«Добрий вечір з Колядою!»*; *«Щедрий вечір, добрий вечір!»*; *«Здорові будьте з празником!»*; *«Зі святом будьте здорові!»*; *«Слава Ісусу!»* (*«Навіки слава!»*) *«Добрий день з весіллям!»*; *«Дай, Боже, добро у вашу хату!»*; *«Щастя, здоров'я вам у хаті!»*;

- *умов спілкування* (зайнятість роботою): *«Бог на поміч / Богпоміч / Помагай Бог!»*; *«Боже допоможи!»*;

- *регіональних особливостей*: *«Добрий вечур»* (на Західному Поліссі), *«Здрасті»* (Поділля), *«Дай, Боже, розуму»* (на Волині) тощо.

Національний мовний колорит в українській мові має й усталений зворот «Здоровенькі були!»[4, с. 274-275].

Визначальними етнопсихологічними особливостями українського етикету є, передусім, доброта, сердечність, простота, щирість і ніжність.

На мовному рівні це виявляється в тому, що:

1) стрижневим словом багатьох висловів українського мовленнєвого етикету є слова з коренем добр-, здоров-: *добридень, добрий вечір, на все добре, добродію; здоров був, доброго здоров'я* та ін.;

2) наявна велика кількість слів-звертань із пестливими суфіксами: *голубонько, соколику, матінко, таточку, сестричко* та ін.; у багатьох етикетних висловах виступає слово із коренем ласк-: *будь ласка (будьте ласкаві), ласкаво прошу, з вашої ласки* та ін.;

3) існує чимало висловів, які своєю первинною семантикою виражають доброзичливість: *будьте щасливі, Боже помози, дай Боже щастя* та ін.;

4) відсутні інвективи (непристойні, грубі лайки) [1, с. 38].

Отже, кожна із ситуативно-тематичних груп становить синонімічний ряд етикетних одиниць, які відрізняються за семантичними й стилістичними ознаками. Наявність синонімічних рядів обумовлює можливість вибору одиниці в комунікативному акті, оскільки особистість характеризується не лише тим, що вона робить, але й тим, як вона це робить. Таким чином, український мовленнєвий етикет відзначається неординарністю, бо постав на власному національному ґрунті.

Варто зауважити, що вислови мовленнєвого етикету закріплені за певними ситуаціями ввічливих взаємин між комунікантами у результаті багаторазової повторюваності стали стійкими формулами спілкування, стереотипами – типовими, стійко повторюваними конструкціями, що використовуються практично в усіх ситуаціях спілкування й становлять готові формули не лише з точки зору їхньої морфолого-синтаксичної структури, а й з точки зору лексичної наповненості. Без таких стереотипних виразів, механічно відтворюваних у типових мовленнєвих ситуаціях ввічливості, обійтися неможливо. Вони вмотивовані стилістично, функціонально, оскільки забезпечують точність, однозначність і економність процесів спілкування.

Зазначимо, що елементи мовного етикету покликані репрезентувати насамперед увічливість співбесідників. Дотримуючись правил мовного етикету, ми, отже, засвідчуємо свою вихованість, шану й уважність до співрозмовника, привітність, приязнь, прихильність, доброзичливість, делікатність, тобто риси, віддавна притаманні нашому народові.

Загалом у мовленнєвому етикеті українців відбилися такі важливі ментальні риси, як почуття власної гідності й шаноба до інших людей. Марія Білоус наголошує: «На мовному рівні ці етнопсихологічні ознаки виявляються, зокрема, в тому, що семантичним центром багатьох висловів українського етикету є слова з коренем добр, здоров, ласк- (*добридень, добрий вечір, доброго ранку, добридень, на все добре, добродію; здоров був, здорові були, доброго здоров'я, дай Боже здоров'я, здрастуйте; будь ласка, ласкаво прошу, з вашої ласки* та ін.)» [1]. Таким чином, мовленнєвий етикет не є механічним зібранням сухих, відірваних від життя формул; ця система правил увібрала в себе краще, що є в українського народу.

Перед закладами вищої освіти поставлено завдання підготувати висококваліфікованих, грамотних, з належним інтелектуальним потенціалом спеціалістів. До майбутніх фахівців висувають високі вимоги, які полягають не лише в досконалих знаннях фаху, а й у високому рівні володіння українською мовою, вільному користуванні нею у всіх сферах, особливо у професійній та офіційно-діловій.

Особливої уваги потребує підготовка студентів нефілологічного напрямку. Професійна культура майбутнього спеціаліста передбачає володіння фаховими знаннями, вміннями й навичками, однак пріоритетним її компонентом є комунікативна компетентність, складовими якої є дотримання правил спілкування, здатність змістовно, логічно доносити інформацію, дотримуватись правил мовленнєвого етикету.

Комунікативна діяльність студентів має міжособистісний характер і забезпечується їхньою здатністю до спілкування. З метою формування українського національного мовленнєвого етикету на заняттях з дисципліни «Українська мова та етнокультурологія» студентам пропонують ситуативні завдання, що можуть мати місце в майбутній практичній діяльності. Уміння спілкуватись мовою професії сприяє швидкому засвоєнню спеціальних дисциплін, підвищує ефективність праці, допомагає орієнтуватися у професійній діяльності та ділових контактах.

Курс «Українська мова та етнокультурологія» має ліквідувати, з одного боку, прогалини в навчанні української мови в школах і, з другого, – сприяти підготовці фахівців належного професійного та інтелектуального рівня у закладах вищої освіти. Готуючи фахівців, потрібно брати до уваги те, що невід'ємною частиною їхньої майбутньої діяльності, іміджу і, зрештою, успіху є вміння спілкуватися. Спілкування – один із неодмінних елементів спільної діяльності людей у всіх сферах, який полягає у взаємодії як мінімум двох суб'єктів з метою передачі інформації, узаємовпливу. Комунікація передбачає використання вербальних (словесних), невербальних (темп, інтонація тощо) та частково невербальних (жести, міміка та ін.) засобів обміну інформацією, переважно втіленої в текст.

Мова професійного спрямування – один із найважливіших способів спілкування та інтелектуального виявлення особистості, основа її духовності, історичної пам'яті, сучасного буття та

професіоналізму. Духовність виховується там, де виховується любов і шана до своєї мови, історії, культури. Бездуховність спричинює численні конфлікти, взаємні непорозуміння, неприязнь, відчуження. Загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої культури, що виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації в навчанні, досягненні поставленої мети, усвідомленої професійної діяльності.

Головною метою навчання професійного мовлення є формування в студентів високого рівня інтелекту, розвитку особистісних якостей, оскільки значущість знань може усвідомити лише людина з високим рівнем мовленнєвої культури. Оволодіння мовленнєвими вміннями й навичками повинно стати шляхом до здатності за допомогою мовних засобів розв'язувати комунікативні завдання в конкретних ситуаціях професійного спілкування.

Розвиток професійного мовлення студентів має здійснюватися на основі загальнодидактичних та методичних принципів :

- структурності – відображає певні зв'язки між одиницями мовлення (словоформою, словосполучою, фразою, надфразовою єдністю, текстом);
- науковості – передбачає відповідність змісту мовленнєвого курсу загальновизнаним фактам, поняттям теорії, структурі лінгвістичної науки);
- свідомості – студент під час мовленнєвої діяльності має усвідомлювати форму і зміст професійного мовлення українською мовою.

Усе це залежить від: форми мовлення – усної чи письмової, рівня автоматизованості в уживанні лексичних та граматичних ознак, форми усвідомлення, що забезпечується взірцем мовлення, її ситуативного оточення; комунікативної спрямованості, що є одним із провідних принципів методики навчання української мови та культури професійного спілкування.

Перед викладачами курсу «Українська мова та етнокulturологія» є непросте завдання: не лише надати студентам певного обсягу знань, а й прилучити їх до здобутків національної та світової культури, сформувати в них національний світогляд та відповідні моральні принципи, підготувати майбутнього національно свідомого спеціаліста, котрий зможе в майбутньому розвивати сектори економіки й водночас буде справжнім патріотом своєї держави.

Тільки оволодівши системою мовленнєвих умінь і навичок, студент матиме змогу встановлювати вербальні контакти із співрозмовником, будувати висловлювання в різних стилях та жанрах, використовуючи відповідну термінологію. Проте прагнення до унормування власного мовлення, усвідомлення мовної доцільності виникає у студентів лише як наслідок безперервної праці викладачів усіх предметних циклів.

Уміння дотримуватися етичних норм завжди високо цінувалося в суспільстві. Знання норм етики, застосування їх у поведінці та мовленні належить до гарних манер. У мовленнєвій комунікації під цим розуміють володіння етикетною культурою, уміння контролювати почуття, емоції тощо. Дотримання етикетних норм передбачає вияв таких якостей, як ввічливість, гречність, тактовність, доброзичливість. Вироблення мовленнєвих навичок – тривалий процес. Формування мовленнєвої культури становить складову процесу формування комунікативно компетентної особистості [5, с.143-114].

Формування професійного мовлення студентів нефілологічного напрямку – це безперервний процес, який важливо стимулювати на заняттях не лише з мовних, а й з фахових дисциплін, де студенти можуть постійно розвивати навички оперування термінологією майбутньої спеціальності.

Висновки. Отже, українському мовленнєвому етикетові притаманна неординарність, оскільки він виник на власному національному ґрунті та пройнятий духом європеїзму. Він віддзеркалює лагідну вдачу українців, схильність до толерантності, коректності в людських взаєминах, шляхетність у мовній поведінці, відповідно зневагу до брутальності. Не випадково українська етикетна мова (мовленнєвий етикет) засвідчує великий арсенал засобів гречності та ввічливості у спілкуванні: слова вітання, прощання, звертання, подяки, прохання, відмови, поздоровлення, вибачення, побажання, запрошення, похвали тощо.

На основі наукових досліджень проблем культури мови загалом і мовного етикету як компонента культури спілкувальних взаємин зокрема, на основі власних спостережень за процесом мовлення, доходимо висновку, що добре знання норм літературної мови, володіння загальноприйнятими формулами мовного етикету відіграє важливу роль у становленні мовної особистості майбутнього фахівця. Проблема, на якій ми зосередили увагу в цій статті, потребує подальшого вивчення, особливої уваги має набувати робота над удосконаленням мовної культури студентів на заняттях.

Література

1. Білоус М. Заговори, щоб я тебе побачив. Антисуржик : посібник. Львів, 1994. С. 19–23.
2. Богдан С. Мовний етикет українців : традиції і сучасність. Київ : Рідна мова, 1998. 475 с.
3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ, 1985. 360 с.

4. Дмитрук Л. Особливості українського мовленнєвого етикету. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки.* № 1 (52), лютий 2016, Вінниця. С. 273–277.
5. Стахів М. Український комунікативний етикет : Навчально-методичний посібник. Київ, 2008. 245 с.

References

1. Bilous M. Zahovory, shchob ya tebe pobachyv. Antysurzhyk : posibnyk. [Antisurge: a guide] Lviv. 1994. S. 19–23.
2. Bohdan S. Movnyi etyket ukrainsiv: tradytsii i suchasnist.[Language etiquette of Ukrainians: traditions and modernity]. K. Ridna mova, 1998. 475 s.
3. Hanych D.I., Oliinyk I.S. Slovnyk linhvistychnykh terminiv. Kyiv. 1985. 360 s.
4. Dmytruk L. Osoblyvosti ukrainskoho movlennievoho etyketu [Peculiarities of Ukrainian speech etiquette] Naukovyi visnyk MNU imeni V.O.Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky. # 1 (52), liutyi 2016, Vinnytsia. S.273-277.
5. Stakhiv M. Ukrainyski komunikatyvnyi etyket: Navchalno-metodychnyi posibnyk.[Ukrainian communicative etiquette: Educational and methodological guide] K, 2008. 245 s.

УДК 37.013:316.77

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-49-54

ВАСИЛЬ КАПЛІНСЬКИЙ

orcid.org/0000-0003-0829-1079

vasuliukaplinskiy@gmail.com

доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК

orcid.org/0000-0001-6133-2656

valentina.frytsiuk@gmail.com

доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА ТВОРЧОСТІ»

В статті здійснено аналіз змісту та особливостей вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка творчості», метою викладання якої є формування у студентів теоретичних знань, практичних умінь, навичок і компетенцій, що забезпечують формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку творчих можливостей в процесі освіти та навчання, створення психолого-педагогічних умов для прояву креативності особистості в суспільно корисних і індивідуально значущих для неї видах життєдіяльності. Розкрито завдання вивчення дисципліни, що полягають у засвоєнні студентами ключових положень і проблематики сучасної педагогіки творчості, засвоєнні законів та закономірностей педагогіки творчості як галузі педагогічного знання про творчий розвиток особистості, набутті умінь діагностування креативності, аналізу отриманих результатів, створенні умов для творчого саморозвитку особистості педагога. Конкретизовано зміст двох розділів навчальної дисципліни: «Загальні основи педагогіки творчості» та «Формування і розвиток творчої особистості».

Ключові слова: педагогіка творчості, компетентності, творчий потенціал, креативність, проблемність змісту, інноваційність, творчий характер посібника.

VASYL KAPLINSKYI

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Vocational Education

The Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State

Pedagogical University

Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

VALENTINA FRYTSIUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Pedagogy, Vocational Education and management of educational institutions

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical

University

Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

THE CONTENT AND FEATURES OF THE STUDY OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE "PEDAGOGY OF CREATIVITY"

The article analyzes the content and features of the study of the educational discipline "Pedagogy of creativity", the purpose of which is the formation of students' theoretical knowledge, practical abilities, skills and competencies that ensure the formation of a creative personality, the development and self-development of creative abilities in the process of education and training, the creation of psychological and pedagogical conditions for the manifestation of the individual's creativity in socially useful and individually significant types of life activities. The objectives of the discipline are revealed, which consists in students' assimilation of key points and problems of modern pedagogy of creativity, learning of laws and regularities of pedagogy of creativity as a field of pedagogical knowledge about the creative development of the individual, acquiring the ability to diagnose creativity, analyze the results obtained, and create conditions for the creative self-development of the teacher's personality. The content of two sections of the

educational discipline is specified: "General foundations of creativity pedagogy" and "Formation and development of creative personality".

Attention is focused on the fact that the pedagogy of creativity is not only a humanitarian discipline, but also a personal one. Therefore, when forming the content and methods of its study, it is important to move away from established stereotypes and templates, declarativeness, excessive schematism and descriptiveness. Their priority should not be the content of as much information as possible, but the opportunity to motivate, develop pedagogical abilities, intelligence and experience of creative activity, which is a leading component of education. The peculiarity of the discipline is the filling of the topics defined by the program with vital content, orientation towards its qualitative characteristics, content that would excite, encourage reflection, introspection. Therefore, educational classes in this discipline are not only a form of organization of education, but also a way of helping the students in their personal and professional development.

Key words: pedagogy of creativity, competence, creative potential, creativity, problematic content, innovativeness, creative nature of the manual.

Ознакою життєспроможності будь-якої науки є здатність оновлюватися, розвиватися. Ця властивість притаманна й педагогічній науці, на засадах якої відбувається підготовка фахівців освітньої сфери України, зокрема майбутніх учителів та викладачів закладів вищої освіти. Динаміка трансформаційних процесів у сучасному суспільстві ставить все нові і нові завдання перед сучасною системою освіти. Одне з найважливіших полягає у розвитку творчого потенціалу особистості, що потребує оновлення навчально-методичної бази, без якої унеможлиблюється ефективність розвитку творчих здібностей сучасного педагога.

Саме творчість, як характерна ознака найвищого рівня професійного становлення, дає можливість педагогу не тільки репродукувати професійні знання, вміння і навички, а й педагогічно доцільно і грамотно імпровізувати в кожному конкретному випадку шкільної дійсності, швидко і адекватно реагувати в будь-якій ситуації (О. Акімова, Г. Балл, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, В. Максименко, С. Сисоєва, В. Моляко, С. Яланська та ін.).

Процес творчості, стверджував В. Сухомлинський, розмірковуючи над її значенням, характеризується тим, що творець справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним, самою своєю працею та її наслідками; одухотворенням і натхненням однієї особистості породжуються одухотворення й натхнення в душах інших людей. «Творчість, – на його думку, – проявляє себе в незримих ниточках, які об'єднують серця» [4, с. 307]. Ця теза В. Сухомлинського про особливості впливу самого процесу творчості, що зумовлює самозбагачення особистості, є суттєвою щодо професійного становлення майбутнього вчителя.

Реформування української освіти з її прогресивними змінами в змісті навчальних програм, методик навчання не буде результативним без реформування підручників і приведення їх у відповідність з викликами сучасності. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів буде успішною лише за умови, коли підручники, посібники будуть глибокі за змістом, проблемні, цікаві, орієнтовані на розвиток творчих здібностей здобувачів вищої освіти, коли будуть відповідати сучасним вимогам, європейським та міжнародним стандартам, будуть зрозумілими, самодостатніми і зручними для користування в процесі навчальної діяльності. Особливістю посібника «Педагогіка творчості» має бути не лише творчий потенціал і ресурс його змісту, а й і його орієнтація на розвиток творчої особистості, здатної організувати творчу діяльність.

Метою статті є аналіз змісту та особливостей вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка творчості».

Оскільки педагогіка творчості спрямована на розвиток творчого потенціалу особистості, її вивчення передбачає формування *компетентностей, пов'язаних з творчістю особистості*: загальних (здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу; знання щодо становлення та розвитку ідей педагогічної творчості в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки; знання шляхів та засобів формування творчої особистості; здатність творчо і критично ставитися до інновацій) та фахових (здатність до творчого мислення, створення нових підходів і оригінальних способів вирішення педагогічних проблем; здатність до самоосвіти та особистісно-професійного самовдосконалення; здатність знаходити, інтерпретувати, критично аналізувати та використовувати джерела інформації в сфері професійної діяльності; розуміння особливостей творчої педагогічної діяльності вчителя, знання методів та технологій формування творчої особистості; здатність визначати шляхи та засоби формування творчої особистості; здатність упроваджувати педагогічні умови, що забезпечують ефективність процесу формування творчої особистості; здатність застосовувати інноваційні методи, засоби і технології організації освітнього процесу).

Характер, особливості та зміст, дисципліни «Педагогіка творчості» гармонійно співвідносяться з *програмними результатами навчання*, а саме: знати й розуміти специфічні риси та принципи педагогічної творчості; аналізувати елементи освітнього процесу, які потребують удосконалення; визначати критерії і показники креативності; розробляти й застосовувати діагностичні методики й процедури для діагностики креативності; оволодівати навичками педагогічного управління творчою

діяльністю; знати педагогічні технології творчості; на основі самопізнання формувати власну траєкторію творчого розвитку та саморозвитку.

Зміст дисципліни містить два розділи: «Загальні основи педагогіки творчості» та «Формування і розвиток творчої особистості». Її вивчення розпочинається з теми «*Історія розвитку педагогіки творчості*», в процесі вивчення якої розглядаються питання, пов'язані зі становленням педагогіки творчості як науки і навчальної дисципліни, з особливостями педагогіки творчості, з її науковим тезаурусом. Розкривається сутність категорій «творчість» в освіті, «педагогічна творчість», мета і результат педагогічної творчості, здатність до творчості, фактори, що зумовлюють творчий характер професійної діяльності вчителя. Друга тема «*Сутність поняття «педагогіка творчості»*. Закони і принципи педагогіки творчості» включає питання: концептуальні основи педагогіки творчості, базові поняття педагогічної творчості, їх сутність, педагогічна творчість вчителя, педагогіка творчості як галузь педагогічної науки, основні поняття (творчість, творча діяльність, педагогічна творчість, творча педагогічна діяльність тощо); творчі характеристики особистості сучасного педагога; специфічні риси та принципи педагогічної творчості. У змісті третьої теми «*Предмет педагогіки творчості. Види творчості*» відображено питання: теоретичні і методологічні положення сучасних теорій творчості, види творчості, творчість у освітньому процесі, критерії творчої педагогічної діяльності, творчий потенціал та творчі здібності педагога, принципи педагогіки творчості (взаємозумовленості освіти і творчого розвитку особистості, самоорганізації, узгодження розвитку учнів з власними тенденціями розвитку). При вивченні теми «*Педагогічні технології творчості*» розглядається сутність та аналізуються основні характеристики креативної технології навчання, технологій модульного навчання, групової роботи, проблемного навчання, творчого розвитку особистості, технології формування стимулів до педагогічної творчості, проектно-технології. Важливою для розвитку особистісного творчого потенціалу є тема «*Креативність як особистісна якість*», в якій розглядаються основні характеристики, компоненти, критерії, показники креативності, взаємозв'язок креативності з іншими якостями особистості, співвідношення понять «творчість» і «креативність». Тема «*Стан дослідження проблеми креативності у філософській та психолого-педагогічній науці*» конкретизується в питаннях, які стосуються чотирьох основних аспектів дослідження креативності: креативного процесу, креативного продукту, креативної особистості, креативного середовища, а також стану дослідження проблеми креативності у філософії, психології та в педагогіці. Зміст першого розділу завершується темою «*Психологічні дослідження творчості та їх значення для педагогіки творчості*», яка розкриває психологічні механізми творчої пізнавальної діяльності, методи дослідження наукової творчості, процесу творчості, творчих здібностей, психологічних якостей творчої особистості. Ключовими питаннями цієї теми є: творче мислення як центральна психологічна ланка творчої діяльності; використання психологічних моделей процесу творчості у педагогіці творчості; якості творчої особистості і творчі здібності як педагогічні орієнтири у розвитку особистості; основні напрями сучасних досліджень психології творчості.

Другий розділ «Формування та розвиток творчої особистості» розпочинається з теми «*Методи діагностики креативності особистості*». Вона містить питання: структурні моделі креативності; методи діагностики креативності (тести Е.П. Торранса та Дж. Гілфорда, тест «Завершення малюнка», опитувальник креативності Д. Джонсона, опитувальник креативності Ф. Вільямса, метод «Креативне поле» Д.Б. Богоявленської, методика вивчення особистісних креативних здібностей О.Є. Туник, тест віддалених асоціацій С. Медніка, методика діагностики мовленнєво-мисленнєвої креативності Т.В. Галкіної та Л.Г. Алексєєвої (адаптований варіант тесту С. Медніка) та інші); засоби діагностики креативності та творчих якостей особистості; творчі якості особистості та критерії оцінювання рівня їх сформованості; критерії готовності особистості до саморозвитку.

Фактори та чинники позитивного впливу на розвиток креативності та фактори, що перешкоджають її розвитку розглядаються при вивченні теми «*Педагогічні умови формування креативності*»: розвиток творчої мотивації та формування чіткого уявлення студентів про сутність креативності; активізація самостійної творчо-пошукової діяльності; забезпечення зразків креативної поведінки та створення підтримуючого середовища. В процесі вивчення наступної теми характеризуються *методи організації творчої діяльності учнів*: метод проб та помилок, контрольних запитань, алгоритм розв'язання винахідницьких задач, фантазування, заміни властивостей, програвання сюжету в інших умовах, «мозкового штурму», фокальних об'єктів, вільних асоціацій, метод інверсії, емпатії, евристичних запитань, метод декомпозиції, метод скампер, синектичний метод, метод Уолта Діснея, техніка «6 капелюхів» Едварда де Боно, метод mind map тощо. Тема «*Технології розвитку творчої особистості*» містить питання, пов'язані з педагогічним управлінням творчою та інноваційною діяльністю, його особливостям та умовами успішності; чинниками успішності творчої діяльності та творчого розвитку особистості в колективі; принципами педагогічного управління творчою та інноваційною діяльністю.

Завершується зміст дисципліни «Педагогіка творчості» темою, спрямованою на характеристику п'яти етапів творчого розвитку і саморозвитку педагога: адаптаційно-

ознайомлювальний етап, спрямований на самовизначення студентів, яке засноване на бажанні займатися професійним саморозвитком, усвідомлення наявності (чи відсутності) умінь професійного саморозвитку, прийняття рішення про необхідність професійного саморозвитку; *пошуково-інформаційний* етап – на визначення мети щодо професійного саморозвитку, розробку індивідуальної програми професійного саморозвитку; *практично-орієнтований* – на реалізацію індивідуальної програми професійного саморозвитку і самовиховання; *контрольно-рефлексивний* – самодіагностику готовності до професійного саморозвитку; самоаналіз (уміння аналізувати результати власного професійного саморозвитку); *регулятивно-коригувальний* – самокорекцію (уміння коригувати діяльність, спрямовану на професійний саморозвиток).

Закладаючи зміст педагогіки творчості, важливо відходити від усталених стереотипів (сама назва цього потребує) і шаблонів, декларативності, зайвого схематизму, описовості. Їхнім пріоритетом має бути не зміст якомога більшої кількості інформації, а можливість мотивувати, розвивати педагогічні здібності, інтелект та досвід творчої діяльності, що є провідним компонентом освіти.

Педагогіка творчості – не тільки гуманітарна дисципліна, а ще й особистісна. Саме тому навчальні посібники з цієї дисципліни мають бути посібниками, де є жива педагогічна практика, що аналізується в контексті ключової цілі діяльності викладача – формування творчої особистості. Тоді книга стає поштовхом до реалізації потенціалу творчості. Викликати взаємодію з книгою можна лише цікавою творчою проблемою і фактором життя, інших способів покликати до неї немає. Якщо в книзі з педагогіки творчості немає проблеми і життя, то після кількох перших сторінок читач її покидає. Тільки та книга прочитується далі, яка є цікавою з самого початку».

Як і в процесі фізичного розвитку людини, її організмом може бути засвоєна їжа лише з цінними мікроелементами, а не та, яка лише заповнює шлунок, так і «прорости в особистість» і стати регулятором її діяльності зможуть тільки ті творчі знання, які набувають особистісного, суб'єктивного сенсу. Мова йде не про підлаштування до смаків студентів, пристосування до них, а про наповненість визначених програмою тем життєво значущим змістом, орієнтацією на його *якісну* характеристику, змістом, який би хвилював, спонукав до роздумів, самоаналізу.

Тим часом, процес вивчення педагогіки нерідко перетворюється в засвоєння одних і тих самих «готових формул» і нагадує той процес вивчення літератури, про який писав В.Тендряков у повісті «Ніч після випуску»: «Сорок років одні і ті ж самі готові формули. Вся література – набір сухих формул, які неможливо ні любити, ні ненавидіти. Література, яка не хвилює, – вдумайтесь! Це така ж сама нісенітниця, яка скажімо, піч, яка не гріє, ліхтар, який не світить».

Саме тому звертаємо особливу увагу на особливості методики вивчення педагогіки творчості. Навчальні заняття з цієї дисципліни – це не лише форма організації навчання, а й *спосіб* допомоги студенту в його особистісно-професійному становленні. Він має бачити в занятті не лише те, про що йде мова, а й те, що конкретно про нього і для нього. Наведемо цитату із публікації магістра спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Р. Тетерука «Секрети педагогіки викладача, що спонукає до самовиховання»: «Паралельно викладач ділиться з нами і секретами своєї методики, розповідаючи, як виходить в нього те, що сподобалось і вплинуло на нас, що потрібно для того, щоб і в нас вийшло так само. Його технологія розкривається нам в методичних порадах, творчих підказках, зримих прикладах, які по ходу передаються і засвоюються нами. «Ще одне моє завдання, – наголошує викладач, – не лише дати знання, а й навчити непростому мистецтву успіху, засвоїти методику, позицію, підходи, що саме по собі не менш важливе для майбутнього вчителя. Професійні знання лише тоді набувають цінності, коли вони не відірвані від викладацького «я», коли викладач непомітно і ненав'язливо вчить професіоналізму підтекстом педагогічного коментаря, де знання поглиблюються творчими методичними секретами»[5, с.162].

Основну функцію педагогіки творчості можна передати монологом вчительки англійської літератури із відомого художнього фільму про американську школу «Небезпечні думки»: «Моя головна мета – навчити вас думати. Мозок – це також м'яз. І щоб бути сильним, могутнім – треба тренувати його. Кожен новий факт, кожна нова ідея допомагає вам розвивати новий м'яз. І ці м'язи роблять вас по-справжньому сильними. Це ваша зброя! У цьому неспокійному світі я хочу озброїти вас. Якщо до кінця року ви не станете розумнішими, кмітливішими, спритнішими – ви нічого не втратите. А якщо ви станете такими – ви матимете в своїх руках цінну зброю».

Провідною технологією, спрямованою на розвиток творчого мислення, що застосовується при вивченні педагогіки творчості, є технологія аналізу педагогічних відеоситуацій, кожна з яких хвилює своїм творчим потенціалом, нетрадиційністю і новизною, нагадує майстерно зрежисовану популярну телепередачу, у якій активно обговорюються дії, вчинки тих чи інших героїв, аналізується їхня поведінка. Сприйняття вчителя чи учня «наживо», за допомогою яскравих виражальних засобів аудіовізуального мистецтва має величезний потенціал впливу. Студент має можливість пережити ситуацію, стати її живим свідком, приміряти до себе, порівняти вчинки героїв з власними моделями поведінки, переконатись у значущості теорії, яка стає інструментом розв'язання проблем, відображених у ситуаціях.

У вже згаданій нами публікації, розміщеній у збірнику «Науковий пошук» [5], здобувач вищої освіти, аналізуючи методiku вивчення дисципліни «Педагогіка творчості», передає своїми словами особливості творчого підходу викладача: «При викладанні педагогічних дисциплін користуюсь порадами римського оратора Цицерона, на думку якого, слово лектора має виконувати потрібну роботу. Воно повинно, по-перше, *просвітити* (один корінь зі словом «освіта»), допомогти студенту пізнати в тій чи іншій мірі щось нове, а викладачу довести істинність своїх тверджень. По-друге, *викликати* насолоду, тобто забезпечити *пізнавальне задоволення*. По-третє, *вплинути* на волю і поведінку студентів, спонукати до роздумів і діяльності: «я не знав, що це погано, тепер я цього робити не буду», «кину палити», «піду миритись зі своєю дружиною», «почну змінюватись». «Якщо ти просвітив, – продовжує викладач, – викликав естетичну насолоду і спонукав, ти максимально досягнув мети. Якщо ти викликав лише задоволення, але ніяк не просвітив, не зрушив, не спонукав, то ти клоун, ти перетворив лекцію в розвагу («було прикольно», посміялись і все на цьому закінчилося. Якщо ти спонукав, але не навчив, не збагатив, то ти демагог, який може повести за собою юрбу, але не зробити людей кращими, не просвітити. При цьому друга мета є умовою успішної реалізації як першої, так і третьої: щоб просвітити, потрібно мотивувати, викликати інтерес, який пов'язаний з забезпеченням позитивних емоцій. Щоб спонукати, дати поштовх, потрібно також мотивувати» [5, с.163].

Заняття з педагогіки творчості матиме силу лише тоді, коли його зміст стає не стільки проблемою знань, скільки проблемою способу мислення, тобто шляху до знань і потреби в них. Тому на заняття важливо йти не тільки з темою, а й з цікавою та інтригуючою проблемою, здатною одночасно «наповнити посуд і підтримати горіння факелу». Саме від того, наскільки вона пересікається з темою і горизонтально, і вертикально, відкриваючи тим самим вікно і в зміст і в життя, залежить, скільки голосів включиться в творчий діалог. Продумане і чітко сформульоване одне-єдине проблемне запитання має набагато більшу вагу, ніж безліч репродуктивних, які часто задаються у фронтальній бесіді. Тиша, що виникає під час проблемного запитання, наповнена інтересом, є важливим фрагментом заняття і не варто боятись, коли вона триває довго. Такий підхід розвиває здатність мислити, а не лише акумулювати інформацію, а потім її відтворювати.

Ще одне важливе завдання викладача цієї дисципліни, а якщо хочете, місія – зберегти і врятувати все краще, що було в традиційній школі і методиці викладання, без чого сучасна методика, може бути інноваційною, але не бути повноцінною. У зв'язку з цим важливо надавати перевагу не зовнішнім ефектам, які б вони не були сучасними і інноваційними, а самому змісту, його проблемності, глибині, актуальності, новизні і т. ін.

Якісними характеристиками дієвості такого підходу до викладання педагогіки творчості можуть слугувати численні відгуки студентів: «Коли ми спочатку дивились живі фрагменти, а потім звертались до неживої теорії, то ця теорія оживала. І ще вона оживала тому, що проникала в мене не через голову, а через душу. Саме душею я починав розуміти її необхідність»; «Відеоситуації були підібрані таким чином, що допомагали побачити себе і свої помилки, заряджали енергією й спонукали до самовдосконалення»; «Мені, юнаку, ця наука «реально вставила мізки»; «Мені було цікаво й корисно, тому що в кожній відеоситуації я шукав себе і думав, як би я вчинив на місці того чи того педагога»; «Ця дисципліна ніби дала мені право на самостійне володіння автомобілем. Раніше мені вказували, куди їхати, де повертати, з якою швидкістю їхати, де гальмувати. Тепер я сам можу обирати, куди прямувати, де повертати, а особливо, де потрібно гальмувати»; «Цей предмет надихнув мене бути не просто тренером, а тренером-вихователем. Без цього я не зможу стати позитивним героєм у житті своїх вихованців, авторитетом і майже рідною людиною. Але не лише надихнув, а й неабияк підготував»; «Ця дисципліна стала для мене маленьким початком великого продовження»; «Дивно, але ці заняття і цей предмет зробив мене сильнішим. Сьогодні остання пара – фініш. Але попереду нелегка дистанція життя. Якби не цей предмет – я б досі перебував у застої, як та механічна птаха, що застрягла між гіллям. Спасибі, що дали поштовх і можливість прозріти».

Висновки. Зміст навчальної дисципліни «Педагогіка творчості» визначає особливості методики її викладання, метою якої є формування у студентів теоретичних знань, практичних умінь, навичок і компетенцій, що забезпечують формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку творчих можливостей, створення психолого-педагогічних умов для прояву креативності особистості. В процесі вивчення дисципліни акцентується увага на засвоєнні студентами ключових положень, проблематики, законів та закономірностей педагогіки творчості, набутті умінь діагностування креативності, аналізу отриманих результатів, створенні умов для творчого саморозвитку особистості педагога.

Оскільки педагогіка творчості – не тільки гуманітарна дисципліна, а й особистісна, при формуванні змісту і методиці його вивчення важливо відходити від усталених стереотипів і шаблонів, декларативності, зайвого схематизму, описовості. Особливістю дисципліни є наповненість визначених програмою тем життєво значущим змістом, орієнтацією на його якісну характеристику, змістом, який би хвилював, спонукав до роздумів, самоаналізу. Тому навчальні заняття з цієї

дисципліни – це не лише форма організації навчання, а й спосіб допомоги студенту в його творчому особистісно-професійному становленні.

Література

1. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.
2. Каплінський В. В. Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип.7. С. 142 – 146.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручн. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 1. К.: Рад. школа, 1976. 654 с.
5. Тетерук Р. О. Секрети педагогіки викладача, що спонукає до самовиховання. *Педагогічний пошук: Збірник матеріалів наукової інтернет-конференції ВДПУ ім. М. Коцюбинського «Перспективні напрямки модернізації навчання, виховання, професійної підготовки»*. Випуск 12. Вінниця, Твори, 2021. С.160 – 164.
6. Фрицюк В. А. Проблема креативності у психолого-педагогічних дослідженнях. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства: монографія*. В. І. Шахов, О. М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. С. 196-212.

References

1. Kaplinskiy V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky : teoriia i praktyka [Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training: theory and practice]: monohrafiia. Vinnytsia: «Tvory», 2018. 492 s.
2. Kaplinskiy V. V. Vykorystannia videosytuatsii u protsesi vyvchennia pedahohiky [The use of video situations in the process of studying pedagogy]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia*. 2002. Vyp.7. S. 142 – 146.
3. Sysoieva S. O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Basics of pedagogical creativity]: Pidruchn. K.: Milenium, 2006. 344 s.
4. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory [Selected works]: v 5-ty t. T. 1. K.: Rad. shkola, 1976. 654 s.
5. Teteruk R. O. Sekrety pedahohiky vykladacha, shcho sponukaie do samovykhovannia [Secrets of a teacher's pedagogy that encourages self-education]. *Pedahohichni poshuk: Zb. mater. nauk. internet-konferentsii VDPU im. M. Kotsiubynskoho «Perspektyvni napriamky modernizatsii navchannia, vykhovannia, profesiinoi pidhotovky»*. Vypusk 12. Vinnytsia, Tvory, 2021. S.160 – 164.
6. Frytsiuk V. A. Problema kreatyvnosti u psykholoho-pedahohichnykh doslidzhenniakh [The problem of creativity in psychological and pedagogical research]. *Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii v umovakh reformatsii suspilstva: monohrafiia*. V. I. Shakhov, O. M. Palamarchuk [ta in.]. Vinnytsia : TOV «Nilan LTD», 2018. S. 196-212.

УДК 373.3.091.12:005.963

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-54-61

ГАЛИНА КІТ

orcid.org/0000-0003-2986-9079

galinakit12@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського,

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД

Стаття розкриває організаційно-педагогічні засади фахового зростання вчителя початкових класів у процесі його професійної діяльності. Зазначено, що професійне зростання впродовж життя складається із формальної освіти, входження працівника в професію, безперервного професійного розвитку. Визначено напрями професійного зростання вчителя початкових класів. Показано роль центрів професійного розвитку педагогічних працівників, широкий спектр форм науково-методичної роботи, спрямованих на активізацію творчого потенціалу вчителя-практика, який прагне до самовдосконалення.

Ключові слова: фахове зростання педагога, вчителі початкових класів, центри професійного розвитку, освітнє середовище, форми методичної роботи.

HALYNA KIT

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Primary School Education,

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University,

Ostrozhske str.32, Vinnytsia

**PROFESSIONAL GROWTH OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: ORGANIZATIONAL-
PEDAGOGICAL SUPPORT**

The article reveals the organizational and pedagogical foundations of the professional growth of a primary school teacher in the process of his professional activity. Attention is focused on the versatility of the profession of a primary school teacher, which causes high requirements for his professional qualifications. The teacher, in order to maintain a high level of professionalism, needs to constantly improve himself, to grow professionally. It is emphasized that the high level of academic achievements of the future teacher while studying at an educational institution is not always the guarantor of his success in professional activities. The educational and professional qualifications of a pedagogical worker are not identical, which requires further work on themselves.

It is noted that professional growth throughout life consists of three main stages: formal education; the beginning of professional activity as the entry of an employee into the profession; continuous professional development. The creative professional activity of the teacher is activated in the process of certification, internship, certification. The directions of professional growth of primary school teachers are determined. The role of the centers of professional development of pedagogical workers, their tasks, functions, features of activities to create an educational environment is shown. Examples of activation of educational institutions in the direction of professional development of pedagogical workers are given: introduction of a pedagogical-centric model of advanced training due to the practice-oriented component of its implementation at the Institute of Postgraduate Borys Grinchenko Kyiv University; functioning of the educational hub of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University «NotBox».

A wide range of forms of methodological work that can be used in the activities of professional development centers, in general in continuous pedagogical education in order to activate the creative potential of a practicing teacher who seeks self-improvement, is shown.

Key words: professional growth of the teacher, primary school teachers, centers of professional development, educational environment, forms of methodological work.

Прогрес суспільства залежить від здатності фахівців різних сфер діяльності до самовдосконалення та професійного зростання. Ринок праці і новітніх технологій вимагає компетентних фахівців, які постійно працюють над собою, максимально реалізуються і приносять користь суспільству. Однак особливо актуальною є проблема професійного зростання вчителя, оскільки від ефективності організації розвитку професіоналізму вчителів безпосередньо залежить якість освіти. Рівень професійної підготовки вчителя визначає і рівень освіти молодого покоління. Употужнюючи свій професійний розвиток, вчитель тим самим підвищує рівень особистісного розвитку учнів, а відтак і суспільства в цілому. Вчитель власним прикладом доводить, що не можна зупинятися на досягнутому, переконує дітей в тому, що освітній процес є невід'ємною частиною всього життя людини.

З огляду на це думка К. Д. Ушинського, що вчитель живе до тих пір, поки вчиться, в сучасних умовах набуває особливого значення, стає підтвердженням ідеї неперервної освіти. Сьогодні вчитель повинен щоденно працювати над собою, своїм удосконаленням, усвідомлювати себе як активного суб'єкта модернізації освіти і бути перспективою для розвитку учнів, уже починаючи з початкових класів, адже тільки процес особистісного розвитку, розкриття себе, збагачення своїх творчих потреб веде до професійного саморозвитку.

Огляд наукової літератури дозволяє стверджувати, що складний і багатоаспектний характер проблеми фахового зростання педагога є предметом досліджень багатьох науковців як в Україні, так і за її межами. Проблеми підвищення професіоналізму педагогічних кадрів присвячені наукові дослідження у галузі філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень та ін.); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А. Алексюк, С. Гончаренко, І.Зязюн та ін.); підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів (Ш. Амонашвілі, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Пометун та ін.); професійно-педагогічної підготовки та фахового зростання учителів початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, О. Савченко, І. Шапошнікова та ін.); самоосвіти як форми підвищення кваліфікації (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Т. Сущенко), складової самовдосконалення та саморозвитку особистості (Є. Ісаєв, І. Котова, В. Слободчиков). Суттєвим є доробок зарубіжних дослідників з проблем самоактуалізації й саморозвитку особистості (Р.Бернс, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс та інші). Водночас чіткішого визначення потребують питання організаційно-методичного забезпечення фахового зростання педагога, функціонування центрів професійного розвитку педагогічних працівників, створення відповідного освітнього середовища, використання форм науково-методичної роботи задля максимальної самореалізації вчителя в розрізі його індивідуальної освітньої траєкторії.

Мета статті полягає в розкритті організаційно-методичних аспектів супроводу фахового зростання вчителя початкових класів у процесі його професійної діяльності.

Професія вчителя є однією з найбільш масових у сучасному суспільстві та перебуває під особливим патронатом держави. Багатогранність професії вчителя початкових класів зумовлює систему підвищених вимог до її представників, відповідність їх професійної кваліфікації цим вимогам, що знаходять своє відображення у професійному стандарті [6].

Варто наголосити, що високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не завжди є гарантом його успішності в професійній діяльності. Освітня і професійна кваліфікації педагогічного працівника не є тотожними. Звідси оцінка діяльності педагогічного працівника повинна формуватися з об'єктивних та експертних показників, отриманих з різних джерел, зокрема, від основних зацікавлених сторін, представників громади та влади.

Навчання педагогічного працівника, його професійне зростання впродовж життя складається із трьох основних етапів: відправна формальна освіта; початок професійної діяльності, який має супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння входженню працівника в професію; безперервний професійний розвиток. Аналізуючи психолого-педагогічні аспекти становлення молодого вчителя, В. Рибалка підкреслює, що «виграє» та людина, яка має більш високу здатність до навчання. Її професійна кар'єра розвивається як по «вертикалі» (від нижчої посади до вищої), так і по «горизонталі» (від низького рівня кваліфікації до високого), через що людина змушена неперервно навчатися й удосконалюватися, набуваючи зі стажем все більш високого рівня професійної компетентності і майстерності [7].

Навчання впродовж життя, необхідність професійного розвитку педагога закладені в основу фундаментальних принципів реформування усіх сфер освітньої діяльності. Ці процеси регламентуються важливими державними документами: Законами України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Постановами Кабінету Міністрів «Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) та заходами щодо її реалізації» від 03.11.1993 № 896, «Про затвердження професійного стандарту вчителя початкової школи» від 31 травня 2017 року № 373, «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21 серпня 2019 р. № 800, Концепціями розвитку інклюзивного навчання (2010), розвитку освіти України на період 2015-2025 років, педагогічної освіти, «Нова українська школа» (2017), Положенням від 29.07.2020 № 672 «Про центр професійного розвитку педагогічних працівників», затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 29.07.2020 № 672 «Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників» та ін.

Так, відповідно до положень вищезазначених документів розроблено норми, стандарти, процедури атестації педагогічних працівників, нові вимоги, стандарти, процедури атестації; запроваджено стажування педагогічних працівників в освітніх закладах поза місцем постійної роботи; демонополізовано і урізноманітнено систему післядипломної педагогічної освіти. Важливим нововведенням є запровадження ваучера професійного розвитку учителя, що забезпечує самостійний вибір ним місця підвищення кваліфікації.

Умови педагогічної праці, які постійно змінюються й ускладнюються, вимагають употужнення самоосвітньої діяльності, спрямованої на професійний розвиток учителя, яка забезпечувала б цілеспрямованість, безперервність, варіативність, наступність, перманентність переходу від нижчого до вищого ступенів її здійснення. Самоосвітня діяльність учителя початкових класів, спрямована на професійний розвиток, передбачає: поточне і перспективне планування; підбір та використання ефективних форм, засобів підвищення професійної майстерності; рефлексія власної педагогічної діяльності та оволодіння методикою аналізу і способами узагальнення позитивного педагогічного досвіду; освоєння методів пошуково-дослідницької та експериментальної діяльності. Основним показником професійного розвитку вчителя є якість організованого та здійснюваного ним освітнього процесу та професійно-кваліфікаційні етапи зростання педагога.

Важливе значення для професійного зростання вчителя початкових класів мають:

1. Систематичне вивчення наукової (філософської, психолого-педагогічної) та методичної літератури, державних документів, законодавчих актів, нормативних положень про освіту, виховання та навчання; участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, вебінарів, конференцій, педагогічних читань тощо.

2. Ознайомлення з педагогічною пресою, матеріалами радіо-, телепередач, Інтернет-джерелами (сайтами освітніх закладів, окремих педагогів, блогами). Цінність цих інформаційних джерел забезпечується швидким реагуванням на зміни в освітньому процесі, системі педагогічної освіти, відображенні досвіду педагогів-практиків, науково-педагогічних новацій, матеріалів різноманітних освітянських форумів, зустрічей, конференцій тощо. Популярними серед учителів початкових класів є журнали «Початкова школа», «Початкове навчання і виховання», «Учитель початкової школи», газети «Освіта», «Початкова освіта» та інші. Звертаються педагоги також і до зарубіжних періодичних психолого-педагогічних видань. На сторінках професійних друкованих видань автори презентують цікаві творчі підходи до організації освітнього процесу, рекомендують нові методи, прийоми, форми роботи з дітьми молодшого шкільного віку, висвітлюють новинки інноваційної теорії і практики у початковій освіті.

3. Вивчення передового педагогічного досвіду, ознайомлення з ідеями, творчими здобутками педагогів-новаторів, зустрічі з ними. Аналіз діяльності кращих педагогів дає змогу вчителю глибше осмислити закономірності освітнього процесу, забезпечувати суб'єкт-суб'єкту взаємодію всіх його

учасників, педагогічно доцільно будувати траєкторію особистісного зростання кожного учня, правильно сприймати кожен учинок дитини, знаходити причини конфліктів і способи їх розв'язання.

4. Долучення до науково-дослідної роботи, реалізації елементарного педагогічного дослідження, освоєння методів емпіричних досліджень, діагностичних процедур, спрямованих на вивчення педагогічного процесу та його удосконалення. Це зумовлене тим, що сучасній школі потрібен не лише вчитель-професіонал, але і вчитель-дослідник, який постійно шукає, аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми вискоєфективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання. Саме вчитель-дослідник спроможний залучити до творчих пошуків учнів, тим самим формувати активну особистість, забезпечити продуктивний характер її діяльності, відповідальне, творчо-перетворювальне ставлення до навколишньої дійсності. Посилення дослідницького компонента у професійній діяльності педагога (володіти технологією педагогічного дослідження, діагностувати стан досліджуваних об'єктів, аналізувати результати проведених досліджень, робити адекватні висновки тощо) обумовлене сучасними тенденціями розвитку освіти, підвищенням рівня освітніх стандартів, впровадженням інноваційних технологій, модернізацією освітнього простору в цілому.

5. Заглиблення в національну систему виховання, що втілює виховну мудрість українського народу, його кращих представників, прогресивні традиції українців у родинному вихованні, виховне значення українських народних звичаїв, традицій, свят, обрядів. Необхідність використання народної педагогіки у професійній діяльності вчителя є незаперечною. Цілеспрямоване і наполегливе сходження педагога до вершин народно-педагогічної мудрості допоможе йому у формуванні високоосвічених, національно свідомих, духовно багатих і морально стійких особистостей, достойних громадян незалежної України як демократичної європейської держави.

6. Цілеспрямований поступ до європейських стандартів шкільної освіти, вивчення європейської практики шкільництва. На думку Г. Сазоненко, складовою професійної компетентності вчителя є його «європейськість» [8]. Вчитель має усвідомлювати як своє національне коріння, так і відчувати приналежність до загальноєвропейської спільноти народів, бути обізнаним з особливостями освітніх систем інших країн, із освітньою політикою своєї держави та Європи в цілому, поважати національну культуру та бути відкритим до інших культур, орієнтуватися на такі цінності, як повага до прав людини, демократія, свобода тощо. Найважливішим чинником професійного розвитку педагога європейського рівня є впровадження принципу поваги й довіри до вчителя, що має в найближчому часі знайти відображення у вітчизняному освітньому просторі.

Професійне зростання педагога буде успішним за умови надання йому свободи самовираження. Учительську діяльність не можна надмірно регламентувати і втискати у рамки інструкцій. Лише за утвердження професійної свободи можлива ефективна організація процесу професійного зростання вчителя, що є своєрідним пошуком свого шляху, набуття власного «Я», власного професійного «почерку». Педагог, що володіє свободою самовираження, може керувати власним розвитком, може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання учнів.

Професійна свобода, однак, не виключає можливості надання підтримки педагогу, особливо молодому, організаційно-педагогічного, науково-методичного супроводу його фахового зростання. Варто підкреслити, що професійній діяльності педагогічних працівників бракує належної ресурсної підтримки, а післядипломна освіта у відповідних закладах нерідко використовує, як зазначено в Концепції розвитку педагогічної освіти, «заскорузлі моделі та методики професійного вдосконалення педагогічних працівників, які зорієнтовані на формальне дотримання встановлених вимог, а не на особистісне та професійне зростання педагогічних працівників» [2, с. 5].

Як відомо, кожний учитель, відповідно до Закону України «Про освіту» [1] (стаття 54), з метою активізації творчої професійної діяльності, стимулювання безперервної фахової та загальної освіти, якісної роботи, підвищення відповідальності за результати навчання, забезпечення соціального захисту компетентної педагогічної праці один раз на п'ять років має пройти атестацію. Атестація педагогічних працівників – це визначення їхньої відповідності займаній посаді, рівню кваліфікації, залежно від якого та стажу педагогічної роботи їм встановлюються категорія та відповідний посадовий оклад. Однак, молодий учитель – випускник ЗВО – до першої атестації, яка згідно з п.3.18. Положення про атестацію педагогічних працівників, може статися не раніше як після двох років роботи на займаній посаді, через брак практичного досвіду відчуває утруднення, потребує професійної підтримки. Раніше таку підтримку здійснювали методичні кабінети (Положення про районний (міський) методичний кабінет, 1997), які опікувались Школою молодого вчителя (до 5 років педагогічного стажу), організували педагогічні читання, консультування на робочому місці, наставництво тощо. Проте їх адміністративний, авторитарний характер, заформалізованість, обмеження права особистості самостійно вирішувати проблеми професійного розвитку не відповідали демократичним перетворенням суспільства й значно знижували мотивацію до неперервної освіти.

До того ж, проведена в Україні децентралізація, яка спричинилася до укрупнення районів та створення нових територіальних громад (ТГ), надала органам місцевого самоврядування повноваження на формування власної ефективної системи забезпечення якості освіти, створення умов для розвитку професійної майстерності вчителів з урахуванням регіональних особливостей їх діяльності. Крім того, Законом України «Про повну загальну середню освіту» (ст. 52, ч.3, 2 абзац) задекларовано повноваження ТГ щодо створення Центрів професійного розвитку педагогічних працівників шляхом реорганізації методичних кабінетів.

Постановою Кабінету Міністрів України від 29.07.2020 № 672 «Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників» [5] затверджено Положення «Про центр професійного розвитку педагогічних працівників» [4]. Метою діяльності таких Центрів є надання консультативної, психологічної допомоги, створення умов для розвитку індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку педагогів на основі вільного вибору закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми.

Міністр освіти і науки України Сергій Шкарлет основними завданнями Центру визначив сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, забезпечення їхньої психологічної підтримки та консультування із широкого кола питань, пов'язаних з освітнім процесом. Центри мають узагальнювати та поширювати інформацію про можливості професійного розвитку освітян: програми підвищення кваліфікації, вебресурси та інші інструменти, що можуть стати у нагоді для їхнього професійного зростання. Під їх патронатом здійснюється також координація діяльності професійних спільнот педагогів і надання психологічної підтримки педагогічним працівникам.

Центри проводять також консультації, зокрема, з таких напрямів, як:

- планування та визначення траєкторії професійного розвитку;
- проведення супервізії;
- розроблення документів закладу освіти;
- впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та інклюзивного підходів у навчанні;
- застосування нових освітніх технологій;
- організація освітнього процесу за різними формами, у тому числі з використанням технологій дистанційного навчання.

Одним із найважливіших напрямів роботи Центру професійного розвитку педагогічних працівників є робота з молодими та малодосвідченими вчителями, їх науково-методичний супровід, консультування, психологічна підтримка із широкого кола питань, створення такої мобільної системи професійного розвитку, яка б забезпечувала якість освіти, розвиток індивідуальної освітньої траєкторії кожного педагогічного працівника в новому освітньому середовищі, побудованому на засадах партнерства, співпраці й співробітництва, нові можливості, впровадження інноваційних підходів, виходила за межі традицій, діяла на засадах добровільності й власної мотивації до професійного зростання.

Водночас напрями, форми роботи Центру мають бути не розрізненими, хаотичними, а складати чітко вибудовану систему, що забезпечує постійний професійний розвиток вчителів, підвищення кваліфікації в межах повноважень. Центри забезпечують власну конкурентоспроможність, оскільки, замовники сервісних послуг мають право вибору і обслуговування (на умовах угоди) в будь-якого провайдера. Відповідно, пріоритетом для розвитку маркетингової стратегії Центру стає створення професійних і комфортних умов з надання кваліфікованої науково-методичної, психологічної підтримки освітнього процесу, професійного супроводу педагогічних працівників, консультування, супервізії тощо.

Під час формування власної траєкторії розвитку з надання якісних сервісних послуг, Центрам професійного розвитку вчителів варто спиратися на сучасні тенденції освітніх послуг, брати до уваги національні, етнічні, територіальні, кліматичні та інші особливості, враховувати вітчизняний досвід підвищення кваліфікації та розвитку професійної компетентності фахівців.

Успішно забезпечити реалізацію власної траєкторії розвитку Центру здатні його консультанти, психологи, які мають бути готовими працювати в умовах конкуренції, швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища, розуміти, що тільки високий професіоналізм, ініціатива, творчість, інноваційний підхід до професійного супроводу педагогічної діяльності допоможуть витримати конкуренцію й досягти визначеної мети.

Надзвичайно важливим для реалізації теоретичної і практичної підготовки молодих вчителів у Центрі професійного розвитку є створення його освітнього середовища, яке включає:

- спостереження за молодими фахівцями, реальним ходом освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (за допомогою демонстрації навчальних відеозаписів або відвідування уроків учителів) та аналіз результатів освітньої діяльності;
- використання навчального матеріалу, різноманітного за змістом та формою, що відображає багатогранність професійних завдань та функцій педагога;

- надання можливості молодим фахівцям свободи вибору освітнього закладу та врахування побажань щодо відвідування занять досвідчених педагогів;
- проведення так званих відкритих уроків для колег з використанням активних форм і методів навчання (ділові ігри, мікронавчання, розв'язання проблемних педагогічних ситуацій), які ставлять молодих фахівців у позицію дослідників, спонукають до виявлення творчості у процесі застосування знань на практиці;
- постійну увагу до змісту, аналізу й оцінки індивідуальних способів освітньої діяльності, що стимулює вчителя до усвідомлення не лише результату, а й процесу своєї роботи;
- розробку і використання індивідуальних програм професійного розвитку учителів, які враховують етапи формування їх фахових компетентностей, узгодження їх з внутрішньою системою забезпечення якості освіти кожного окремого закладу загальної середньої освіти, в якому працює молодий фахівець.

В умовах модернізації освітньої галузі в Україні, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, забезпечення безперервності освіти та навчання упродовж життя, впровадження інноваційних педагогічних систем та підвищення професійного рівня педагогічних працівників активізується діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти. Вони прагнуть у відповідності до завдань нової освітньої стратегії максимально задовольнити індивідуальні потреби учителів в особистісному та професійному зростанні, модернізувати освітній процес адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці.

Так, Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка упроваджує педагогоцентричну модель підвищення кваліфікації за рахунок практикоорієнтованої складової її реалізації. Створено єдину електронну систему комплексного оцінювання якості освітніх послуг ІППО, до Програм підвищення кваліфікації включено авторські педагогічні майстерні, частку інтерактивних форм навчання педагогів у кожній Програмі доведено до 80%. Підвищення кваліфікації здійснюється через активне впровадження інновацій, наукових досліджень. Інститутом забезпечено проведення заходів щодо створення цілісної системи співпраці зарубіжними партнерами (упровадження школоорієнтованої моделі підвищення кваліфікації, психологічний супровід педагогів, які розпочали діяльність в умовах реформи системи освіти, організація діяльності STEAM-табору у закладах освіти, участь у міжнародних проєктах). Інноваційні форми роботи, спрямовані на професійний розвиток педагога, пропонують і інші заклади.

У зв'язку із наданням педагогу права самостійного вибору ним місця підвищення кваліфікації, а освітнім закладам відповідно до отриманої ліцензії надавати педагогам відповідні послуги активізували діяльність у напрямі професійного розвитку педагогічних працівників і заклади вищої освіти. Прикладом такої діяльності є функціонування освітнього хабу *Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «NotBox»* (далі – Хаб). Відповідно до Положення про центр «Освітній хаб «NotBox» місією Хабу визначено ефективну взаємодію задля навчання і розвитку, оновлення змісту освіти і згуртування поколінь, а серед цільових аудиторій названо і учасників освітніх правовідносин закладів загальної середньої освіти, в т.ч. і вчителів початкових класів. Серед перспективних напрямків діяльності Хабу – налагодження співпраці із закладами загальної середньої освіти регіону, розвиток ключових та предметних компетентностей педагогічних працівників. В рамках Хабу вчителям початкових класів пропонується ряд наукових і методичних заходів: методичні і науково-методичні семінари «Формувальне оцінювання як фактор особистісного розвитку молодших школярів», «Використання методу аутогенного тренування на заняттях фізичної культури у початковій школі», «Інструменти діагностики творчих умінь учнів молодшого шкільного віку»; науково-методичні тренінги «Перфоманс педагогічних технологій», «Філософський діалог в освітній діяльності демократичного й творчого педагога НУШ», «Шукаємо таланти в пісочниці: розвиток обдарованості дітей в культурно-освітньому просторі закладу освіти»; майстер-класи «Інструменти сучасного уроку», «Формування дизайнерського мислення молодших школярів» та ін. Багато заходів для вчителів-класоводів початкової школи в Хабі проводиться в рамках проєкту програми ЄС Еразмус+ Модуль Жан Моне «Підготовка майбутніх педагогів до впровадження європейського досвіду формування soft skills дітей дошкільного віку та учнів початкової школи засобами театральної діяльності», який успішно реалізовується в університеті: курси «Організація театралізованої діяльності для розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: європейський контекст», навчальний тренінг «Театралізована діяльність: мистецтво, «школа почуттів» і досвід». Не обділено увагою і роботу вчителя у сфері інклюзивної освіти, пропонуються: науково-методичні тренінги «Документація вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі: законодавчі вимоги та практика формування», «Адаптація навчальних матеріалів в процесі викладання математики в інклюзивному класі до потреб різних категорій дітей з особливими освітніми потребами»; майстер-клас «Арт-терапевтичні технології у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами». Така цілеспрямована творча співпраця університетських кафедр

з освітнім хабом «NotBox» сприяє як підвищенню кваліфікації вчителів початкової школи Вінниччини, так і нарощуванню творчо-професійного потенціалу викладачів, що є запорукою підвищення фахового рівня майбутніх учителів початкових класів.

Для формування і становлення конкурентоспроможного фахівця початкової освіти та процесу його професійного розвитку важливим є долучення його до різноманітних форм наукової, методичної роботи, яка має базуватися на засадах творчості, інноваційності, максимальної самореалізації в розрізі індивідуальної освітньої траєкторії. Важливість такого підходу пояснюється самим змістом поняття «професійний саморозвиток учителя». На думку О. Пехоти, педагог має усвідомлювати власну відповідальність за процес професійного розвитку та вміти його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється в бажанні та здатності постійно аналізувати, коригувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагненні до самостійності у виборі методів та прийомів організації навчально-виховного процесу [3]. Звідси саме творчі завдання, які, на жаль, недостатньо використовуються у роботі з молодими і малодосвідченими вчителями, мають превалювати у практиках Центрів професійного розвитку, оскільки саме вони в експертному середовищі визнаються найбільш успішними серед інноваційних механізмів фахового зростання педагога.

В арсеналі Центрів, як і загалом у неперервній педагогічній освіті, спрямованій на активізацію творчого потенціалу вчителя-практика, який прагне до самовдосконалення, проведення практичних занять, семінарів, вебінарів, тренінгів, рольових і ділових педагогічних ігор, конкурсів професійної майстерності, розв'язання педагогічних ситуацій, діалого-дискусійні методи, проектна діяльність, метод кейсів, інтерактивне навчання в малих групах слухачів, авторські творчі майстерні, пункти дистанційної освіти тощо.

Таким чином професійне зростання вчителя початкових класів є самостійною інтегративною діяльністю, що формується під впливом соціально-педагогічних вимог до діяльності й особистості педагога та цілеспрямованого процесу його саморозвитку та самовдосконалення. Важливими чинниками професійного зростання вчителя, що забезпечують розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності, є прагнення до самовдосконалення, самоосвіта, виявлення своїх сильних і слабких сторін, постійне формування в собі внутрішнього стрижня особистісного зростання, що є неодмінною умовою досягнення професіоналізму.

Література

1. Закон України «Про освіту» від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.08.2022).
2. Концепція розвитку педагогічної освіти: затв. Наказом МОН від 16 липня 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osvi> (дата звернення: 17.08.2022).
3. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навчальний посібник. Миколаїв : Іліон, 2011. 272 с.
4. Положення про Центр професійного розвитку педагогів. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-zatverdiv-polozhennya-pro-centr-profesijnogo-rozvitku-pedagogiv> (дата звернення: 15.08.2022).
5. Постанова «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» : затв. КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 14.08.2022).
6. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ від 23 грудня 2020 р. № 2736. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/787/78704/Nakaz_2736__3_.pdf (дата звернення: 16.08.2022).
7. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості до майстерності дорослого : посіб. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2014. 220 с.
8. Сазоненко Г. До європейських стандартів шкільної освіти. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/380-do-evropejskikh-standartiv-shkilnoji-osviti> (дата звернення: 15.08.2022).

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] vid 05 ver. 2017 r. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity [Concept of development of pedagogical education] : zatv. Nakazom MON vid 16 lypnia 2018 r. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osvi> [in Ukrainian].
3. Piekhota O. M. Indyvidualnist uchytelia: teoriia i praktyka [Teacher's individuality: theory and practice] : navchalnyi posibnyk. Mykolaiv : Ilion, 2011. 272 s. [in Ukrainian].
4. Polozhennia pro Tsentr profesiinoho rozvytku pedahohiv [Regulations on the Center for Professional Development of Teachers]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-zatverdiv-polozhennya-pro-centr-profesijnogo-rozvitku-pedagogiv> [in Ukrainian].

5. Postanova «Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Some issues of improving the qualifications of pedagogical and scientific-pedagogical workers»] : zatv. KМУ vid 21 serpnia 2019 r. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiami «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dypломom molodshoho spetsialista)» [On the approval of the professional standard for the professions «Teacher of primary classes of an institution of general secondary education», «Teacher of an institution of general secondary education», «Teacher of primary education (with a diploma of a junior specialist)»] : Nakaz vid 23 hrudnia 2020 r. № 2736. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/787/78704/Nakaz_2736__3_.pdf [in Ukrainian].
7. Rybalka V. V. Psykholohiia ta pedahohika pratsi osobystosti: vid obdarovanosti do maisternosti dorosloho [Psychology and pedagogy of individual work: from giftedness to adult mastery] : posib. Kyiv : In-t obdarovanoi dytyny, 2014. 220 s. [in Ukrainian].
8. Sazonenko H. Do yevropejskykh standartiv shkilnoi osvity [To the European standards of school education]. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/380-do-evropejskikh-standativ-shkilnoji-osviti> [in Ukrainian].

УДК 37.011.3-051:78]:316.6

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-61-65

ОЛЕНА ПРЯДКО

orcid.org/0000-0003-0728-976X

pryadkoov@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри музичного мистецтва

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

вул. Івана Огієнка 61, м. Кам'янець-Подільський

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто особливості професійно-педагогічного спілкування вчителя музичного мистецтва як важливого компоненту його професійної компетентності. Виокремлено специфічні риси педагогічної комунікації педагога-музиканта: емоційна забарвленість спілкування, можливість здійснювати емоційно-естетичний вплив на учня в ході сумісного музикування, необхідність глибокого особистісного розкриття як педагога, так і вихованця. Визначено ефективні засоби налагодження продуктивної взаємодії на уроці музичного мистецтва.

Ключові слова: професійно-педагогічна комунікація, вчитель музичного мистецтва, творча активність, міжособистісна взаємодія, сумісна творчість.

OLENA PRIADKO

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Associate Professor at the Department of Music of the Kamianets-Podolskyi Ivan Ohiienko National University

Ivan Ohiienko street, 61, Kamianets-Podolskyi

FEATURES OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF A MUSIC TEACHER

The article examines the peculiarities of professional and pedagogical communication of a music teacher as an important component of his professional competence. The ability to establish successful interpersonal interaction with students in class is a leading tool of pedagogical influence. Communication skills are part of the teacher's professional activity. Building effective communication with students in the classroom is a complex process that requires creativity, flexible response to the dynamics of interaction with the student, readiness to change tactics in interaction in accordance with the requirements of a specific pedagogical situation. The purpose of writing the article is to study the peculiarities of the professional pedagogical communication of the music teacher, ways of forming the communicative competences of the future teacher- musician.

Considering the professional-pedagogical communication of a music teacher, specific features of such interaction were singled out, namely: the emotional coloring of communication in the lesson, the possibility of having an emotional and aesthetic influence on the student during joint music-making, the mandatory presence of creative cooperation with the teacher, the need for deep personal disclosure as teacher and pupils. Joint creativity, which is the interaction of a student and a teacher in a music lesson, involves the establishment of a high degree of trust between communicators, which is possible if they are united by their love for art, admiration for it. Effective means of establishing productive interaction in the music lesson are the reception of psychological influence on the student, such as emotional contagion, suggestions in pedagogical work. An important condition for the formation of a positive atmosphere in the class, which would stimulate children to reveal creative manifestations, is the prediction of a

positive reaction to the manifestation of creativity, independence in judgments, interpretive approaches in the interpretation of a musical work.

Key words: *professional-pedagogical communication, music teacher, creative activity, interpersonal interaction, joint creativity.*

Важливою умовою ефективної професійної діяльності вчителя у школі є розвиненість у нього комунікативних умінь. Педагог повинен уміти майстерно використовувати інструменти педагогічного впливу, з-поміж яких здатність налагоджувати успішну міжособистісну взаємодію з учнями на уроці є провідною. Комунікативні навички є частиною професійної компетентності педагога, тому під час його фахової підготовки у вищому навчальному закладі оволодінню майстерністю педагогічного спілкування має надаватися значна увага. Вибудовування ефективного спілкування з учнями у класі є складним процесом, який вимагає вияву творчості, гнучкого реагування на динамічність взаємодії з учнем, готовності до зміни тактики у взаємодії відповідно до вимог конкретної педагогічної ситуації. Завдання вчителя не лише передавати навчальну інформацію, здійснювати контроль за якістю її засвоєння, але й допомагати учням адаптуватися до умов навчання, сприяти їх самоствердженню в учнівському колективі, успішній соціалізації, створити сприятливі умови для продуктивної співтворчості дітей.

Проблеми професійно-педагогічної комунікації вчителя музичного мистецтва вивчаються вченими у галузі педагогіки та психології. У структурі спілкування виокремлюють три взаємопов'язаних аспекти: комунікативний, перцептивний, інтерактивний. Комунікативний компонент передбачає обмін між комунікантами інформацією емоційного та інтелектуального змісту. Перцептивний бік спілкування охоплює процеси сприймання та оцінювання співрозмовника, намагання зрозуміти його індивідуальні психологічні характеристики, мотивацію. Інтерактивний компонент спілкування відображає особливості взаємодії людей між собою в процесі налагодження міжособистісних контактів. Майбутній педагог-музикант має бути ознайомленим зі специфікою професійної педагогічної комунікації, її складнощами, перевагами та потенціалом. Вивчення дисциплін Музична педагогіка, Музична психологія, Методика викладання музичного мистецтва мають сприяти формуванню ґрунтовної знанневої та практичної бази, на основі якої формуватимуться професійні комунікативні компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Здатність створювати на уроці позитивну емоційну атмосферу, яка сприятиме повному творчому розкриттю учня, уміння тактовно та влучно корегувати його роботу, мотивуючи до самовдосконалення та вкорінюючи віру у власні сили, є невід'ємним елементом педагогічної майстерності педагога-музиканта. Уміння уникати конфліктів та швидко їх розв'язувати, згуртовувати учнів навколо себе, захоплюючи їх спільною творчою діяльністю є компонентами цінної професійної психолого-педагогічної компетенції вчителя, необхідної для ефективної та успішної роботи у школі.

Проблеми педагогічної комунікації висвітлюються у працях вчених І. Зязюна, І. Аносова, Н. Волкової, Л. Долинської, Л. Гоголь, Л. Зінченко, В. Федорчука, С. Абрамовича. Питання специфіки спілкування педагога під час індивідуальних чи групових занять музичного мистецтва розглядали С. Науменко, О. Рудніцька, Т. Совгир, С. Соломаха, І. Кулка, Л. Майковська, О. Панфілова, О. Петровський, Ю. Цагареллі, М. Фейгін, Г. Байбікова, О. Полякова. Учені всебічно висвітлюють проблеми педагогічного спілкування, та сучасні реалії функціонування освіти ставлять перед педагогами нові виклики, вимагають оволодіння новими засобами комунікації, що вимагає глибокого вивчення та відшукування все нових та більш ефективних форм взаємодії з учнями в процесі музично-естетичного навчання та виховання.

Метою статті є розкриття особливостей професійного педагогічного спілкування вчителя музичного мистецтва, шляхів формування комунікативних компетентностей майбутнього педагога-музиканта.

Спілкування педагога з учнями на уроці музичного мистецтва має значне емоційне забарвлення, оскільки як стверджує С. Науменко: «Музичне пізнання – це завжди емоційне пізнання» [3, с. 255]. Сприйняти, зрозуміти музику без емоційного її осягнення неможливо. Це накладає свій відбиток на тип спілкування педагога та учнів в ході занять музичного мистецтва. Специфічною особливістю професійної музично-педагогічної комунікації є можливість здійснення емоційно-естетичного впливу на особистість учня на уроці. «Музичні здібності, маючи комунікативний характер, несуть в собі спілкувальні можливості, що дозволяє дитині легше входити в новий для неї світ (адаптуватися в ньому). Це зумовлено тим, що музичні здібності несуть в собі підвищену сенсорну чутливість, емоційну чутливість ставлення до тих людей, з якими спілкується дитина» [3, с. 255]. Узаємодія з вихованцями на занятті обов'язково включає елемент творчої співдії, що вимагає значної емоційної включеності в роботу, глибокого особистісного розкриття назустріч один одному, як з боку учня, так і з боку вчителя. «Емоційний компонент, який переважно «забарвлює» компетентність, у спілкуванні в цілому – досвід різноманітного спілкування, позитивне самоставлення й налаштування на партнера по спілкуванню» [4, с. 97]. Сумісна творчість, якою є

взаємодія учня та вчителя на уроці музичного мистецтва передбачає встановлення високого ступеня довіри між комунікантами, що можливе за умови об'єднаності їх любов'ю до мистецтва, захоплення ним. Музика здатна глибоко впливати на емоції слухача, тому володіючи таким потужним інструментом впливу на особистість учня педагог має з обережністю та тактовністю використовувати її виховний та корегуючий потенціал.

Ефективним засобом емоційного впливу на особистість вихованця в ході заняття музичного мистецтва є емоційне заражування, яке полягає в передачі учневі власних емоцій, власного ставлення до мистецького об'єкту. Емоційне заражування передбачає здійснення підсвідомого суттєвого впливу на учня з метою формування в нього позитивного ставлення до твору мистецтва, стимулювання емоційної включеності до процесу сприймання та аналізу твору. Г. Андреева характеризує заражування, як «неусвідомлену, мимовільну схильність індивіда до сприймання певних психічних станів» [1, с. 88]. Коли застосування цього прийому відбувається під час проведення групового заняття, емоційний вплив підсилюється в результаті того, що певний емоційний стан передається від одного учасника групи до іншого, таким чином збільшуючи свій вплив, розвиваючи його, збагачуючи широким спектром емоційних реакцій. У процесі застосування вчителем такого типу емоційного впливу слід враховувати особливу емоційну сприйнятливість дітей, їхню готовність уважно ставитись до настрою педагога, слідкувати за зовнішніми проявами його емоційного стану, відповідно реагувати, засвоюючи тип реакцій вчителя на події, педагогічні ситуації, характер його оцінювальних суджень, повторювати їх у власній поведінці. Передавання емоцій від вчителя до дітей може відбуватися як довільно, так і мимовільно. Використовуючи емоційне підсилення викладу навчальної інформації, емоційно забарвлені описи явищ, предметів, подій, керуючи інтонацією власного голосу, застосовуючи емоційне підкреслення кінесичних засобів комунікації, учитель може свідомо впливати на емоції дітей, корегувати процес формування відповідного ставлення учнів до об'єкту навчання.

Іншим дієвим засобом психологічного впливу під час здійснення професійно-педагогічної комунікації на уроці музичного мистецтва є педагогічне навіювання. Процес навіювання в педагогічній роботі передбачає здійснення цілеспрямованого та свідомого впливу на психіку учня з метою зміни його психологічного стану, формування бажаного ставлення до навчальної інформації. Навіювання відбувається за рахунок некритичного сприймання інформації пропонованої педагогом, сформованості високого ступеня довіри до слів учителя. Рівень навіюваності учнів, та ефективність застосування такого прийому залежить першочергово від віку вихованців. Так, значно вищий рівень реагування на навіювання демонструють учні молодших класів, тоді, як учні середніх та старших класів мають вищий рівень розвитку критичності, частіше ставлять під сумнів слова вчителя. Більш схильними до навіювання є учні, у яких виражені такі особистісні властивості, як довірливість, емоційність, відкритість. Педагогічне навіювання може застосовуватися на уроці прямо або опосередковано, здійснюватися навмисно, чи мимоволі. Більше позитивних результатів під час застосування педагогічного навіювання можна домогтися тоді, коли педагог буде застосовувати його опосередковано, непомітно для учня. У такому випадку присвоєння думок, суджень, пропонованих учителем буде відбуватися природно, без внутрішнього супротиву. Можливість опосередковано здійснювати психолого-педагогічний вплив на особистість учня вимагає від педагога володіння високим рівнем педагогічної майстерності, тактовності, глибокого розуміння індивідуальних психологічних характеристик кожного учня, особливостей характеру, темпераменту, його мотивації в навчанні. Допомогти із визначенням типу темпераменту учня може шкільний психолог, до обов'язків якого входить психолого-педагогічний супровід навчального процесу у школі.

Для здійснення успішного навіювання педагог має тонко володіти вербальними та невербальними засобами комунікації, його педагогічна діяльність має мати чітке особистісно зорієнтоване спрямування, розкриття його інтелектуального, психологічного, творчого потенціалу учня. Володіючи педагогічним тактом, проникливістю, демонструючи повагу до учня, уважне ставлення до його потреб та інтересів педагог зможе знайти підхід навіть до підлітків, які виявляють високий рівень критичності, недовірливість. Важливою умовою ефективності застосування прийому навіювання є рівень авторитету педагога. Інформація отримана від педагога, який користується високим авторитетом рідко ставиться під сумнів, учень готовий переглянути власні погляди на об'єкт дискусії, якщо вони розбігаються з позицією вчителя. У результаті використання прийому педагогічного навіювання учень має не тільки отримувати нові знання, але й засвоювати певні способи реагування на події та обставини життя, водночас відбувається формування самооцінки учня. Якщо вчитель демонструє повагу до дитини, віру в її обдарованість, упевненість у можливості розкриття її творчого потенціалу, учень присвоює собі позитивну оцінку, його самооцінка зростає. Прагнучи відповідати очікуванням педагога, учень докладатиме більше зусиль у навчанні. Застосування суттєвості в практиці педагогічної роботи вчителя буде можливим за умови створення в класі позитивної емоційної атмосфери, природності поведінки педагога, щирості та відвертості в спілкуванні, налагодження довірливих стосунків з учнями. Застосування прийомів психологічного впливу на уроці музичного мистецтва дозволяє стимулювати емоційні реакції учнів, їхню фантазію,

підвищити естетичну сприйнятливість, активізувати комунікативну активність, знизити негативні переживання, подолати психологічну інертність на занятті.

Проблема налагодження продуктивного спілкування з учнями має важливе значення, оскільки особистісне ставлення учня до вчителя часто визначає його відношення до навчального предмету, який він викладає, впливає на рівень умотивованості до навчання. Педагог не повинен вимагати від учнів поваги до себе, він може її лише заслужити. Демонструючи принциповість, учитель водночас має вміння вислухати учня, і, поважаючи його право на власну думку, прийняти його позицію, або вправно, аргументуючи власне бачення педагогічної ситуації, переконати у своїй правоті. Наставник має вміння визнавати свої помилки, що лише утворюватиме його авторитет та повагу. У такого вчителя учні не будуть боятися припуститися помилки, вони відчуватимуть психологічну захищеність, що сприятиме вільному та всебічному розкриттю кожного вихованця, яскравому прояву творчого потенціалу. Учитель зобов'язаний дослухатися до думки своїх вихованців, усіляко спонукати учнів до вияву ініціативи, прояву особистої позиції.

Умовою продуктивного спілкування вчителя та учнів є вибудовування його за принципом суб'єкт-суб'єктних стосунків, коли в ході розмови вчитель дотримується вимог особистісно-орієнтованого спілкування, зосереджує уваги на індивідуальних психологічних особливостях учня, його інформаційних запитах, особливостях функціонування його пізнавальних можливостях, забезпечує рівність психологічних позицій співрозмовників. Н. Волкова зазначає: «Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника)... проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя)» [2, с. 28]. У випадку, коли вчитель обирає функціонально-рольовий тип спілкування, який передбачає обмеженість вимогами рольових позицій, стандартизованість спілкування, його професійні можливості значно обмежуються, він втрачає можливість вибудовувати ефективну психологічну взаємодію з учнями, досягати емоційного об'єднання, впливати на внутрішній світ дитини, домагатися їхньої особистісної активності в навчанні.

Важливою умовою вибудовування успішних взаємовідносин з учнями в класі є розвиненість у вчителя стресостійкості, навичок емоційної саморегуляції, уміння зберігати здатність ефективно керувати процесом взаємодії з учнями в умовах конфліктної ситуації. М. Фіцула називає компонентами саморегуляції вчителя «мистецтво долати різні психологічні бар'єри, викликати творче самопочуття, вміння бути завжди радісним і оптимістичним» [5, с. 97]. Учитель має ефективно керувати власним психологічним станом, настроєм, вербальними та невербальними засобами спілкування задля успішної організації педагогічної комунікації, забезпечення стабільного контрольованого емоційного фону заняття, підтримування активності та продуктивності педагогічної взаємодії з вихованцями.

Дієвою умовою забезпечення продуктивної взаємодії на занятті є прогнозування позитивної реакції на вияв творчості учнів, самостійності в судженнях, інтерпретаторських підходах у трактуванні музичного твору. Учень має розуміти, що він може вільно виказувати особистісне ставлення до твору мистецтва, обґрунтувати вагу його естетичної цінності, не турбуючись про можливість отримати осуд від вчителя. Залучаючи учнів до аналізу музичного твору, вчитель має бути готовий до дискусії. У випадку некоректної, помилкової оцінки змісту, культурної цінності твору мистецтва з боку учня, з причини несформованості слухацького досвіду, відсутності достатнього ступеня обізнаності у сфері історії мистецтва, педагог може лише переконувати, пояснюючи свою позицію, яка може різнитися з поглядами вихованця, не засуджуючи та не критикуючи його. Гостра, безпідставна критика не повинна мати місця, коли мова іде про висловлювання учнем особистого ставлення до твору мистецтва, пошук індивідуальних творчих трактовок, вираз емоційних реакцій під час сприймання музичного матеріалу. Працюючи над музичним твором, обговорюючи шляхи втілення інтерпретаторського задуму учня, педагог та вихованець мають враховувати інформацію, закодовану в музичних знаках автором твору. Їм необхідно вступати в діалог з композитором та автором слів, і в кінцевому результаті донести до слухача творчий продукт, що пройшов крізь призму їхнього емоційного досвіду.

Отже, професійно-педагогічна комунікація вчителя музичного мистецтва має низку характерних рис, що зумовлено специфікою предмету викладання. Так, спілкування педагога-музиканта та учнів на уроці має виражене емоційне забарвлення, що вимагає глибокого особистісного розкриття як педагога, так і вихованця, під час сумісного музикування вчитель отримує можливість ефективно здійснювати емоційно-естетичний вплив на учня. Ефективними засобами налагодження продуктивної взаємодії на уроці музичного мистецтва є застосування прийомів психологічного впливу, емоційного зараження, педагогічного навчання, створення позитивної емоційної атмосфери, прогнозування позитивної реакції на вияв творчості учня, що сприяє всебічному розкриттю кожного вихованця, яскравому прояву його творчого потенціалу.

Умовою продуктивного спілкування вчителя та учнів під час вивчення музичного мистецтва є вибудовування його за принципом суб'єкт-суб'єктних стосунків, зосередження уваги педагога на індивідуальних психологічних особливостях учня, його інформаційних, естетичних запитах, забезпечення рівності психологічних позицій співрозмовників.

Література

1. Аносов І. П., Яремчук С. В., Молодиченко В. В. Психологічні основи педагогічного спілкування : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Інститут сучасного підручника, 2007. 272 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2006. 256 с.
3. Наumenко С. І. Психологія музичної діяльності: монографія. Чернівці : ПП «Видавничий дім «Родовід», 2015. 408 с.
4. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. 240 с.
5. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 168 с.

References

1. Anosov I.P., Yaremchuk S.V., Molodychenko V.V. Psykholohichni osnovy pedahohichnoho spilkuvannya [Psychological foundations of pedagogical communication] : navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchlykh navchalnykh zakladiv. Kyiv : Instytut suchasnoho pidruchnyka, 2007. 272 s.
2. Volkova N.P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia [Profession and pedagogical communication] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Vydavnychiy tsentr "Akademiiia", 2006. 256 s.
3. Naumenko S.I. Psykholohiia muzychnoi diialnosti [Psychology of musical activity]: monohrafiia. Chernivtsi : PP «Vydavnychiy dim «Rodovid», 2015. 408 s.
4. Fedorchuk V.M. Sotsialno-psykholohichniy treninh «Rozvytok komunikativnoi kompetentnosti vykladacha» [Social and psychological training «Development of teacher's communicative competence»] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi : Abetka, 2003. 240 s.
5. Fitsula M.M. Vstup do pedahohichnoi profesii [Introduction to the teaching profession]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchlykh pedahohichnykh zakladiv osvity. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2007. 168 s.

УДК 378.147.88

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-65-72

ТЕТЯНА ФАДЕЄВА

kholkovska@gmail.com

кандидат географічних наук,

Вінницький торговельно-економічний коледж Київського національного торговельно-економічного університету
вул. Київська, 80, м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У статті розглядаються особливості професійної адаптації випускників магістратури в галузі туристичного менеджменту. З'ясовано, що визначальними чинниками успішної професійної адаптації фахівців сфери туризму виступають пізнавальна самостійність, потреба у вдосконаленні комунікативних умінь, формування ієрархічно структурованої системи ціннісних орієнтацій, професійне самовизначення, конкретизація життєвих планів, здатність до самореалізації. Розглянуті класифікації видів адаптації за різними критеріями: за відносинами суб'єкт-об'єкт; за впливом на працівника; за рівнями; за напрямками. На основі соціологічного опитування здійснено аналіз практики професійної адаптації студентів-менеджерів з туризму. Проаналізовано етапи кар'єрного зростання менеджерів у сфері туризму (кар'єра професійна та внутрішньо-організаційна).

Ключові слова: адаптація, професійна адаптація, кар'єра, студенти, менеджери у сфері туризму, етапи професійної адаптації.

TETIANA FADIEIEVA

Candidate of geographical sciences,

Vinnitsia College of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics

Kyivska St. 80, Vinnitsia

PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF TOURISM

The article examines the peculiarities of the professional adaptation of tourism management students. It is noted that the development of cognitive independence, the need to improve communication skills, the emergence of a

hierarchically structured system of value orientations, the implementation of professional self-determination, the specification of life plans, the formation of the ability to self-realization are the determining factors of the professional adaptation of future specialists in the field of tourism. Classifications of adaptation according to various criteria are presented: according to subject-object relations; by impact on the employee; by levels; by directions. Different types of adaptation are characterized: labor, professional, social-psychological, social-organizational, cultural-household, sanitary-hygienic, psychophysiological. On the basis of a sociological survey, an analysis of the practice of professional adaptation of tourism management students was carried out. The stages of career growth (professional and intra-organizational career) are analyzed.

Key words: adaptation, professional adaptation, career, students, managers in the field of tourism, stages of professional adaptation.

Специфіка адаптації студентів-менеджерів з туризму визначається умовами навчання, їх індивідуальними особливостями та, що не менш важливо, особливостями юнацького віку. Юність – один з важливих етапів соціалізації особистості. Перед молодими людьми стоять завдання адаптації, що продиктовані необхідністю більшої зрілості. Якщо особистість не встигає пристосовуватися до нових ситуацій, то виникає небезпека дезадаптації. Головне завдання цього віку – вибір професії та професійна освіта. Професійна підготовка стає провідною діяльністю студента, а однією з проблем навчання у нових умовах є його соціально-професійна адаптація. Для юнацького віку характерне поглиблення та диференціація пізнавальних процесів, розвиток пізнавальної самостійності, потреба у спілкуванні з однолітками, виникнення ієрархічно структурованої системи ціннісних орієнтацій, професійне самовизначення, виникнення життєвих планів, формування здатності до самореалізації.

Професійна адаптація студентів-менеджерів з туризму – це складний, динамічний, багаторівневий та різнобічний процес перебудови ціннісно-мотиваційної сфери, комплексу наявних навичок, умінь відповідно до нових завдань, цілей, перспектив та умов їх реалізації [1; 5]. Професійна адаптація передбачає формування індивідуального стилю професійної діяльності і включення в систему виробничих і соціальних відносин [2, с. 53].

На етапі входження до нового середовища в умовах освітнього закладу спілкування з оточуючими людьми стає особливо значущим фактором соціальної адаптації студентів. У процесі спілкування відбувається адаптація особистості до зразків поведінки, характерних для мікросередовища, підпорядкування соціальним вимогам. Спілкування є складовою спільної виробничої діяльності [4].

Отже, спілкування як специфічний вид активності є одним з провідних чинників адаптації. У зв'язку з цим, значної ролі набуває розвиток комунікативних умінь, оптимізація спілкування за допомогою численних прийомів, розроблених нині.

Одним зі шляхів оптимізації власної комунікативної сфери є усвідомлення труднощів спілкування та, по можливості, їх усунення. Великого значення набуває диференціація різних труднощів у соціально-педагогічній, професійній адаптації майбутніх менеджерів з туризму.

Одним з важливих аспектів адаптації є необхідність побудови кожним студентом власної системи ціннісних орієнтацій. Ефективність процесу входження у професію визначається, з одного боку, активним оволодінням особистістю професійними знаннями, вміннями та навичками, з другого, – мотивами, настановами, ціннісними орієнтаціями студента на професійну діяльність, і навіть рівнем ідентифікації з середовищем. Професійна адаптація майбутніх менеджерів з туризму залежить від того, наскільки значущі для них професія, робота, успіх, які вимоги вони висувають до себе, професійної підготовки, майбутнього місця роботи, як вони реагують на невдачі та труднощі у навчально-професійній діяльності [4].

Аналіз наукових досліджень [1; 5] з проблем адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності дозволяє здійснити класифікацію видів адаптації за такими критеріями:

1. *За відносинами суб'єкт-об'єкт:* активна – коли індивід прагне впливати на середовище для того, щоб змінити його (у тому числі й ті норми, цінності, форми взаємодії та діяльності, що він має освоїти); пасивна – коли він не прагне такого впливу та змін.

2. *За впливом на працівника:* прогресивна – сприятливо впливає на працівника; регресивна – пасивна адаптація до середовища з негативним змістом (наприклад, з низькою трудовою дисципліною).

3. *За рівнем:* первинна – коли людина вперше включається у постійну трудову діяльність на конкретному підприємстві; вторинна – за наступної зміни роботи.

4. *За напрямками:* виробнича, невиробнича.

Трудова адаптація – це соціальний процес освоєння особистістю нової трудової ситуації, під час якого особистість і трудове середовище активно впливають один на одного, що перетворює їх на адаптивні й водночас адаптувальні системи. За умов влаштування на роботу, людина активно включається у систему професійних та соціально-психологічних відносин конкретної трудової організації, засвоює нові для неї соціальні ролі, цінності, норми, узгоджує власну індивідуальну

позицію з цілями та завданнями організації (трудового колективу), тим самим підпорядковуючи свою поведінку службовим розпорядженням підприємства чи установи [5].

Однак під час прийому на роботу людина вже має певні цілі та ціннісні орієнтації, відповідно до яких формує свої вимоги до підприємства, а воно, виходячи зі своїх цілей та завдань, висуває свої вимоги до працівника, до його трудової поведінки. Реалізуючи свої вимоги, працівник та підприємство взаємодіють, пристосовуються один до одного, внаслідок чого здійснюється процес трудової адаптації. Таким чином, трудова адаптація – двобічний процес, що характеризує відносини між особистістю та новим для неї соціальним середовищем.

Адаптованість людини до конкретного трудового середовища проявляється в її реальній поведінці, у конкретних показниках трудової діяльності: ефективності праці; засвоєнні соціальної інформації та її практичній реалізації; зростанні всіх видів активності; задоволеності різними аспектами трудової діяльності. Трудова адаптація може бути первинною – за умов початкового входження працівника у виробниче середовище та вторинною – під час зміни робочого місця (без зміни та зі зміною професії або за суттєвих змін середовища). Трудова адаптація має складну структуру і відображає єдність професійної, соціально-психологічної, суспільно-організаційної, культурно-побутової та психофізичної адаптації [3].

Професійна адаптація полягає в активному освоєнні професії, її специфіки, необхідних навичок, прийомів, способів прийняття рішень для вирішення штатних ситуацій [5]. Вона починається з того, що після з'ясування обсягів досвіду, знань та індивідуальних особливостей новачка для нього визначають найбільш прийнятну форму підготовки. Наприклад, направляють на курси або прикріплюють до куратора.

Складність професійної адаптації залежить від широти та різноманітності діяльності, інтересу до неї, змісту праці, впливу професійного середовища, індивідуально-психологічних властивостей особистості молодого фахівця.

Соціально-психологічна адаптація полягає в усвідомленні соціально-психологічних особливостей трудової організації (колективу), входженні в систему взаємовідносин, що склалася в ньому, позитивній взаємодії з його членами. Це включення працівника до системи взаємовідносин трудової організації з її традиціями, нормами життя, ціннісними орієнтаціями. Під час такої адаптації молодий фахівець поступово отримує інформацію про свою трудову організацію, її норми, цінності, про систему ділових та особистих взаємин у групі, про соціально-психологічну позицію окремих членів групи у структурі взаємин, про групових лідерів. Ця інформація не засвоюється працівником пасивно, а співвідноситься з його минулим соціальним досвідом, з його ціннісними орієнтаціями та оцінюється ним [1].

За умов відповідності інформації минулому досвіду молодого фахівця, його орієнтаціям, вона оцінюється ним позитивно. Працівник починає приймати групові норми та поступово відбувається процес ідентифікації особи з трудовою організацією. В результаті соціально-психологічної адаптації працівник входить у реальне життя організації, бере участь у ньому, встановлюються позитивні стосунки з колегами, безпосереднім керівником, адміністрацією.

Суспільно-організаційна адаптація означає освоєння організаційної структури підприємства (колективу), системи управління та обслуговування виробничого процесу, режиму праці, відпочинку тощо.

Культурно-побутова адаптація – це освоєння молодим фахівцем особливостей побуту та традицій проведення вільного часу в трудовій організації.

Характер цієї адаптації визначається рівнем культури виробництва, загального розвитку членів організації, специфікою та особливостями використання вільного від роботи часу. Швидко і безболісно відбувається культурно-побутова адаптація у тих трудових організаціях, члени яких пов'язані не тільки відносинами по роботі, а й разом проводять дозвілля, використовуючи його для різнобічного розвитку особистості.

Санітарно-гігієнічна адаптація – це процес освоєння умов, необхідних для працівників під час праці. На жаль, у сучасному виробництві поступово морально застарівають не тільки техніка і технології, а й санітарно-гігієнічні норми виробничої обстановки. Покращення санітарно-гігієнічних умов праці та побуту працівників, поява все більшої кількості комфортних та сучасних квартир, видів транспорту, предметів одягу, туалету не можуть не позначитися на якості виробничої діяльності. Сучасний працівник чутливо ставиться до відхилень від норм санітарно-гігієнічного комфорту, ритмів праці, зручностей робочого місця, що суб'єктивно сприймаються ним. Матеріали багатьох досліджень свідчать, що для працівників питання санітарно-гігієнічних умов праці, її комфорту стоять дуже гостро й оцінюються ними болісно.

Психофізіологічна адаптація – адаптація до трудової діяльності на рівні організму працівника як цілого, результатом чого стають менші зміни його функціонального стану (менша втома, пристосування до високих фізичних навантажень тощо).

Психофізіологічна адаптація особливих труднощів не викликає і відбувається відносно швидко. Її перебіг великою мірою залежить від здоров'я людини, її природних реакцій, характеристик умов праці. Проте більшість нещасних випадків трапляються в перші дні роботи саме через її відсутність.

Аналіз практики професійної адаптації показує, що адаптація відбувається швидше та успішніше, якщо правильно обрано професію. Проблема вибору професії молоддю представляє як теоретичний, так і практичний інтерес. З одного боку, в ній відображаються прагнення, наміри молоді, з іншого, – конкретне здійснення цих намірів, реалізація особистих планів. З'ясувати ці наміри та особисті плани студентів ВСП «ВТЕФК ДТЕУ», майбутніх менеджерів туристичної сфери, дозволило соціологічне опитування, проведене нами серед студентів 1-2 курсів (22 особи) та 3-4 курсів (22 особи) спеціальності «Туризм».

Щодо планів на найближче майбутнє 31,8% студентів 1-2 курсів відповіли, що після закінчення коледжу збираються працювати за фахом, майже третина молодих людей хотіла б відкрити власну справу (27,3%). Турботу викликає те, що 13,6% планують працювати не за фахом, а також 27,3% студентів обирають «інше». Серед опитаних є такі, що не збираються працювати після закінчення коледжу: 6% респондентів планують продовжити освіту, 1% молодих людей хотіли б присвятити себе дому, сім'ї та 9% ще не визначилися у виборі.

Проаналізуємо зміни, що відбуваються в свідомості студентів у процесі навчання. Незначно змінилася кількість студентів, що після закінчення коледжу збираються працювати за фахом (28,6%), частина молодих людей зневірилася у можливості відкрити власну справу (23,8%). Серйозну схвильованість викликає той факт, що 23,8% планують працювати не за фахом, а також 23,8% студентів обирають «інше».

Для студентів молодших курсів торговельно-економічного коледжу найбільше значення під час вибору місця роботи мають мотиви цікавості виконуваної роботи (86,4%), матеріального добробуту (81%), можливості самореалізації (81%) та кар'єрного зростання (81%). Змістовні мотиви та мотиви суспільного визнання виражені дещо слабше: робота в молодіжному колективі (54,5%), можливість бути корисним (50%), творчий характер роботи (45,5%).

Цікаво, що для старшокурсників, які вже мають досвід роботи зі спеціальності, важливіші змістовні мотиви: робота в молодіжному колективі (66,7%), можливість бути корисним (61,9%). Залишається високим рейтинг таких мотивів, як цікавість виконуваної роботи (85,7%), можливість самореалізації (81%), кар'єрне зростання (81%). Ймовірно, ця частина молодих людей вступила до коледжу, обрала фах, пов'язаний з туристичним менеджментом, за покликанням. Яскраве тому підтвердження – вища значущість мотиву «творчий характер роботи» (57,1%).

За оцінками керівників підприємств, саме випускники-менеджери з туризму, в порівнянні з іншими категоріями працівників, мають високий рівень претензій до роботодавців, який, на жаль, не завжди підтверджується їхніми професійними знаннями та вміннями. У зв'язку з цим, особливий інтерес становить те, як самі студенти оцінюють свою підготовку до майбутньої професійної діяльності. На запитання: «Якою мірою Ваша професійна підготовка відповідає вимогам, що пред'являються до сучасних фахівців Вашого профілю на ринку праці?» 40,9% студентів 1-2 курсів відповіли, що «недостатньо відповідає», 36,6% – «в основному відповідає», 22,7% – «повністю відповідає». 52,4% студентів старших курсів ВСП «ВТЕФК ДТЕУ» відповіли, що в «основному відповідає», 42,9% – «недостатньо відповідає». Водночас 3% зазначили, що «зовсім не відповідає».

Відповідаючи на питання «Яких знань Вам не вистачає для ефективної реалізації на місці роботи?», студенти молодших курсів зазначили, що це знання з маркетингу. Майбутні менеджери з туризму, що навчаються на старших курсах, вже зрозуміли, що їм не вистачає знань з психології спілкування, обізнаності щодо індивідуальних особливостей можливих клієнтів, технологій подолання ситуативної тривожності, особистісних страхів. Найбільш необхідними вміннями при влаштуванні працювати студенти молодших курсів вважають наявність досвіду роботи зі спеціальності, вміння працювати в команді, вміння цілепокладання. Цікаво, що думка студентів щодо цього збігається з оцінками роботодавців. Більше половини (59%) старшокурсників хотіли б підвищити свою кваліфікацію у роботі з комп'ютером. Значна кількість студентів стурбована низьким рівнем розвитку власних комунікативних умінь, що призводить до зайвої тривожності, невпевненості, недостатнього рівня самореалізації на практичних заняттях.

Аналізуючи особистісні якості, які можуть допомогти майбутнім менеджерам бути ефективними у туристичній сфері, студенти молодших курсів визначали в себе наявність гідності, працьовитості, комунікативних умінь, відповідальності, стресостійкості, впевненості, сміливості, швидкості і рішучості у вирішенні складних ситуацій. Старшокурсники ВСП «ВТЕФК ДТЕУ» серед власних професійно важливих якостей називають відкритість, щирість, вміння спілкуватися, креативність, цілеспрямованість, ввічливість, бажання дізнаватися нове, відповідальність, пунктуальність.

Окреме питання спрямовувало увагу студентів на ті особистісні якості, що розвинулися завдяки навчанню у коледжі. Студенти 1-2 курсів до таких віднесли комунікативні вміння, впевненість у собі, бажання йти до мети, людяність, відкритість, оптимістичне сприйняття життя, вміння правильно спілкуватися. Студенти 3-4 курсів вважають, що навчання в коледжі дозволило розвинути такі

професійно важливі особистісні якості: організованість, комунікативні вміння, впевненість у собі як фахівцеві, прагнення до самореалізації.

Як показало проведене дослідження, переважна більшість студентів 3-4 курсів починає шукати роботу, не чекаючи закінчення коледжу. Так, серед опитаних старшокурсників лише 5% не робили жодних спроб її пошуку. Найчастіше використовуються такі канали пошуку: через родичів (33,3%), друзів та знайомих (23,8%), через рекламу в ЗМІ (14,3%), через службу зайнятості (14,3%), безпосереднє звернення до роботодавця (9,5%).

Студенти молодших курсів і їх старші колеги визнають, що найбільш необхідний за умов влаштування на роботу досвід виконання професійних обов'язків за фахом (відповідно 50% і 47,6%). Також було акцентовано увагу на володінні комп'ютерними технологіями (9,1%).

Серед основних причин, які спонукають працювати, старшокурсники назвали прагнення бути незалежними від батьків (71,4%), матеріальні труднощі (9,5%). Деяка непослідовність у діях студентів простежується в тому, що, визнаючи досвід вирішальним фактором влаштування на роботу, майбутні менеджери з туризму не називають це важливою причиною пошуку роботи вже під час навчання. Водночас, варто зазначити: більшість студентів підкреслили, що поєднання роботи з навчанням негативно позначається на якості останньої.

Вибір професії піддається управлінню шляхом цілеспрямованого формування особистих намірів та інтересів молоді з урахуванням соціально-економічних потреб суспільства та приведенням у відповідність прагнень, особистих планів молодих людей з можливостями їх реалізації.

Певною формою такої роботи є професійний відбір. Професійний відбір – це процес виявлення за допомогою науково обґрунтованих методів ступеня та можливості формування медичної, соціальної та психофізіологічної придатності людини для виконання тієї чи іншої роботи. Стосовно виробничого колективу проблема профвідбору полягає у визначенні професійної придатності як сукупності особливостей людини, її здібностей та нахилів, що зумовлюють ефективність певного виду діяльності та задоволеність обраною професією.

Не всі люди однаково здатні освоїти ту чи іншу професію у сфері туризму: одні дуже швидко опановують навички та досягають професійної досконалості, в інших на це йдуть роки. Нерідко в процесі тривалого навчання втрачається інтерес до обраної професії, і людина змінює вид діяльності. Призначення профвідбору – зменшити втрати через незадоволеність обраною професією та відсутність у працівника необхідних здібностей та нахилів.

Професійний відбір здійснюється у два етапи. На першому етапі з урахуванням матеріалів спостереження, опитування, тестування робочих процесів, розмов з керівниками, провідними фахівцями складається професіограма. Професіограма – це всебічний опис професії, що дає уявлення про те, що і як має виконуватися майбутнім співробітником, фахівцем, за допомогою яких знарядь праці, в яких виробничо-технічних умовах. До неї входять і вимоги, яким має відповідати виконавець. Професіограма містить: виробничо-технічну, економічну, гігієнічну, медичну, соціальну, педагогічну та психофізіологічну характеристики.

На другому етапі вивчають природні дані, схильності, соціальні, психологічні та фізіологічні прояви молоді людини, що влаштовується на підприємство. І на їх основі складають карту особистості, що характеризує людину в соціальному аспекті (свідомість, мотиви професійної діяльності, професійні інтереси, широта кругозору, задоволеність виробничою діяльністю), психологічному (риса характеру, особливості уваги та пам'яті, швидкість та продуктивність розумових процесів, емоційні особливості, прояви волі) та фізіологічному (тип вищої нервової діяльності, особливості організації мозкових регуляторних систем). Для складання карти особистості використовують зазвичай два основних методи: систему тестів (набір завдань, у процесі вирішення яких визначаються психофізіологічні особливості та якості людини – увага, темперамент тощо) та особисту бесіду з вступником на роботу, анкетування.

Під час складання необхідних документів (професіограма та картка особистості), що відображають професійно цінні якості особи, виявляється її профпридатність. Практика свідчить, що більшість молодих людей визначають свій життєвий шлях або несамостійно, або під впливом обставин, що не мають нічого спільного з свідомою професійною орієнтацією. В результаті часто виникають загальна незадоволеність працею, байдужість до її умов і змісту, часте бажання змінити місце роботи тощо. Для проведення профорієнтаційної роботи потрібні спеціально оформлені кабінети, наочні інформаційні матеріали, спеціально підготовлені люди. Вона має проводитись у різних формах: екскурсії, уроки, лекції, бесіди, конкурси робочих місць та професій, зустрічі з різними людьми тощо. На підприємствах й організаціях повинна здійснюватися система посадового та професійного просування залежно від навчання фахівців, стажу їх роботи, професійних навичок, що поступово набуваються, ініціативності та зацікавленості в результатах якісної праці тощо.

Кар'єра – це індивідуально усвідомлені позиція та поведінка, пов'язані з трудовим досвідом та діяльністю протягом робочого життя людини (послідовність займаних посад, різних місць,

положень у трудовій організації). Розрізняють два види кар'єри: професійну та внутрішньо-організаційну [4].

Професійна кар'єра характеризується тим, що конкретний працівник у процесі своєї професійної діяльності проходить різні стадії розвитку: навчання, влаштування на роботу, професійне зростання, підтримка індивідуальних професійних здібностей, догляд за пенсією. Ці стадії конкретний працівник може пройти послідовно у різних організаціях.

Внутрішньо-організаційна кар'єра охоплює послідовну зміну стадій розвитку працівника у межах однієї організації. Вона реалізується за трьома основними напрямками:

- вертикальний напрям кар'єри – це підйом на більш високий рівень структурної ієрархії;
- горизонтальний – переміщення в іншу функціональну сферу діяльності, або виконання певної службової ролі, що не має чіткого формального закріплення в організаційній структурі (наприклад, виконання ролі керівника тимчасової цільової групи тощо). До горизонтальної кар'єри можна також віднести розширення або ускладнення завдань на колишньому рівні з додатковою винагородою;
- доцентровий напрям найменш очевидний, хоча в багатьох випадках є дуже привабливим для працівників. Це рух до керівництва організації. Наприклад, запрошення працівника на недоступні для нього раніше зустрічі, наради як формального, так і неформального характеру, довірче звернення тощо.

Головним завданням планування та реалізації кар'єри є забезпечення взаємодії двох кар'єр: професійної та внутрішньо-організаційної. Працівник повинен чітко знати не лише свої перспективи на короткостроковий та довгостроковий період, а й те, яких показників він має досягти, щоб розраховувати на просування по службі. На різних етапах кар'єри працівник задовольняє різні потреби [3].

Перший етап побудови кар'єри складається з навчання у школі, набуття середньої та вищої освіти і триває до 25 років. За цей період людина може змінити кілька різних видів робіт у пошуках виду діяльності, що задовольняє її потреби, відповідає її можливостям. Якщо такий вид знаходиться одразу, починається процес самоствердження як особистості, людина дбає про безпеку та добробут власного існування.

Етап становлення триває приблизно 5 років (від 25 до 30 років). У цей період працівник освоює обрану професію, набуває необхідних навичок, формується його кваліфікація, відбувається самоствердження та з'являється потреба встановлення незалежності. Зазвичай у цьому віці створюються та формуються сім'ї, тому виникає бажання отримувати заробітну плату, рівень якої вищий за прожитковий мінімум.

Етап просування зазвичай триває від 30 до 40 років особи. У цей час триває процес зростання кваліфікації, просування по службі. Відбувається накопичення практичного досвіду, навичок, зростає потреба у самоствердженні, досягненні вищого статусу та ще більшої незалежності, починається самовираження як особистості. У цей період значно менше приділяється уваги задоволенню потреби у безпеці, зусилля працівника зосереджені на збільшенні розмірів оплати праці та турботі про здоров'я.

Етап збереження характеризується діями щодо закріплення досягнутих результатів і триває від 40 до 55 років. Настає період (пік) удосконалення кваліфікації та відбувається її підвищення внаслідок активної діяльності та спеціального навчання. Працівник зацікавлений створити власну «школу», передати свої знання молоді. Цей період характеризується творчими пошуками, що супроводжуються піднесенням на нові службові щаблі. Людина досягає вершин незалежності та самовираження. З'являється заслужена повага до себе та оточуючих, які досягли свого становища чесною працею, власними зусиллями. Хоча багато потреб працівника в цей період задоволені, його продовжує цікавити рівень оплати праці, але з'являється все більший інтерес до інших джерел доходу (наприклад, участь у прибутках, капіталі інших організацій, акції, облігації тощо).

Етап завершення триває від 55 до 65 років. Тут людина починає серйозно замислюватися про пенсію. В цей час відбуваються активні пошуки гідної зміни та навчання кандидата на посаду, що звільняється. Хоча цей період характеризується кризою кар'єри, і такі люди все менше отримують задоволення від роботи і відчувають стан психологічного та фізіологічного дискомфорту, самовираження та повага до себе та інших подібних людей у них досягає найвищого рівня за весь період кар'єри. Вони зацікавлені у збереженні рівня оплати праці, але прагнуть збільшити інші джерела доходу, які б замінили їм заробітну плату даної організації за умов виходу на пенсію, були б гарною добавкою до пенсійних виплат.

Пенсійний етап. Кар'єра в цій організації (у цьому виді діяльності) завершена. З'являється можливість самовираження в інших видах діяльності, які були недоступні в період роботи в трудовій організації або виконували функцію хобі. Стабілізується повага до себе та людей свого віку. Але фінансове становище та стан здоров'я в ці роки можуть зробити постійною турботу про інші джерела доходу та здоров'я.

З метою управління кар'єрою та наведення порядку на цій ділянці роботи на підприємстві (у трудовому колективі) на кожного працівника, що укладає трудовий договір, заводиться спеціальна карта адаптації та професійного просування. Карта є своєрідним реєстраційним документом, що відображає хід трудової адаптації новачків. У ній наводяться демографічні характеристики працюючого, дані про склад сім'ї, мотиви вступу на підприємство, мотиви вибору професії, його трудовий шлях до вступу на підприємство, побажання працівника щодо подальшого підвищення або зміни кваліфікації, професії, побажання щодо збільшення заробітку тощо. При черговому перенавчанні, перепідготовці, набутті стійких професійних навичок працівники заохочуються переміщенням по службових сходах, збільшенням заробітку тощо. Таким чином, карта допомагає простежувати професійні та кваліфікаційні зміни працівника, до певної міри керувати цим процесом, а етапи кар'єри можуть бути свого роду орієнтиром під час її планування.

Мета соціальної адаптації – нормальні взаємини з колегами по роботі та начальниками. Новачок не повинен відчувати внутрішнього дискомфорту в спілкуванні з тими, хто довше за нього працює у компанії, не кажучи вже про орієнтування в робочому просторі (знати внутрішні телефони; знати, до кого, як і коли варто звертатися; де і чим обідати; як поводитися у свій день народження тощо). У багатьох західних компаніях існують документи, що прописують процеси адаптації, для кожного нового співробітника призначається куратор, проводиться аналіз рівня адаптації після закінчення випробувального терміну. Але багато організацій роблять помилку, перевантажуючи новачків великою кількістю інформації, посадових інструкцій, корпоративних правил. Безумовно, всі ці документи важливі, але ми вважаємо, що не варто нехтувати неформальним спілкуванням, яке допомагає людині, яка нещодавно влаштувалася на роботу, уникнути страху, невпевненості та нерозуміння.

Одночасно зі своєю соціальною адаптацією новий співробітник починає проникати у сутність нових обставин виконання професійних обов'язків. Навіть знайома з попереднього досвіду діяльність на новому місці влаштована інакше. Форми звітності, політика та стандарти у спілкуванні з туроператорами, клієнтами та колегами – ці та подібні до них суттєві відмінності від попереднього досвіду повинні бути не просто знайомі співробітнику, а й розцінюватися ним як невід'ємна частина його нової роботи, а не додаткове навантаження.

Професійна адаптація – розуміння своєї професії у контексті нової роботи. Деякі професійні ресурси можуть виявитися незатребуваними, тоді як інші, навпаки, вимагатимуть подальшого розвитку та вдосконалення. Крім того, необхідно, щоб новий співробітник добре розумів свої професійні перспективи на новій роботі: навчання, кар'єрне зростання, нові масштаби завдань, інший рівень складності [3].

Професійна адаптація на робочому місці, яка відбувається до 3-х років, передбачає: виконання завдань керівника на робочому місці; участь у виставках та семінарах; участь у науково-технічних нарадах та конференціях; участь у раціоналізаторській та винахідницькій роботі; стажування протягом року (підвищення ділової кваліфікації у школі менеджерів, через тренінги, рольові ігри); складання звіту зі стажування; розгляд та прийняття рішення комісії після завершення стажування.

Аналіз практики професійної адаптації випускників ВСП «ВТЕФК ДТЕУ» спеціальності «Туризм» показує, що основним періодом адаптації нового співробітника в туристичних організаціях є *випробувальний термін*. Пункт про випробувальний термін включається до контракту за таких умов: цей період необхідний у зв'язку зі специфічними особливостями роботи; необхідність «придивитися» до нового співробітника, його особистісних якостей; прийнятий на роботу співробітник не повністю відповідає вимогам, що пред'являються до «ідеального» працівника; це відповідає чинному законодавству про працю; встановлений термін достатній для оволодіння робочими навичками; організовано систематичний контроль за виконанням роботи та регулярну допомогу (зворотний зв'язок із працівником); наприкінці цього періоду працівнику буде повідомлено про його відповідність або невідповідність займаному робочому місцю.

Якщо в організації встановили відповідний випробувальний термін (зазвичай 3 місяці), то після його закінчення керівництво дізнається, чи добре новий співробітник виконує роботу. При цьому важливо, щоб керівництво було максимально об'єктивним і робило висновки, ґрунтуючись на спостереженнях та аналізі виконуваних обов'язків протягом випробувального терміну, а також на відповідних критеріях оцінки.

Якщо молодий фахівець не встиг проявити себе в новій роботі, керівництво може ухвалити рішення про продовження випробувального терміну (дати йому ще шанс); випускник, у свою чергу, може спробувати в чомусь удосконалити свою роботу. При цьому керівництво має на увазі, що витрати на наймання іншого працівника можуть значно перевищити витрати на навчання вже прийнятого працівника.

Перші три-шість місяців на новій роботі найважчі, і велика кількість новачків звільняється саме у цей період. Це відбувається через низку причин, з яких найпоширенішими є: несумісність з іншими співробітниками; незадоволеність стилем керівництва; уявлення про роботу організації, що не виправдалися; втрата «ілюзій» щодо організації; нерозуміння працівником вимог, що

висуваються до нього; висока інтенсивність та складні умови праці на новому місці; розбіжність між очікуваною та фактичною оплатою праці.

Для нейтралізації цих факторів керівництво туристичного підприємства має зробити все можливе, щоб працівники освоювалися на новому місці якнайшвидше. Для успішного проходження випробувального терміну випускники повинні чітко знати, що від них очікують, і що вони завжди отримають пораду та підтримку, а також можливості для навчання.

За період випробувального терміну керівник підрозділу зобов'язаний упевнитися про відповідність прийнятого працівника вимогам розробленої моделі робочого місця: відповідність його кваліфікації документу про освіту (диплому, атестату, свідоцтву); реальна наявність професійних знань та вмінь, що відповідають посаді; прояв особистісних та ділових якостей у стандартних та конфліктних ситуаціях; відсутність шкідливих звичок та негативних якостей, що не сумісні з вимогами організації; задоволеність працівника оплатою праці відповідно до досягнутої домовленості; культура поведінки та культура виробництва (чистота на робочому місці, дотримання правил загальної поведінки).

Адаптація нового співробітника здійснюється шляхом його пристосування до змісту та умов праці, соціального середовища. В результаті детального ознайомлення з колективом, новими обов'язками та прийняття їх новачком, а також засвоєння стереотипів поведінки відбувається асиміляція – повне пристосування до професійного середовища та, нарешті, ідентифікація – ототожнення особистих інтересів та цілей із загальними.

Література

1. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення: збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції / Упорядники: М.А. Міропольська, Л.М. Капченко, А.В. Алексєєва, Н.В. Савченко. Київ: ІПК ДСЗУ, 2008. 456 с.
2. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 204 с.
3. Галус О.М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2007. 473 с.
4. Єгорова Є.В. Як досягти успіху у працевлаштуванні: на допомогу учням, випускникам ПТНЗ та коледжів: методичні рекомендації. Київ: Науковий світ, 2008. 21 с.
5. Ничкало Н.Г. Адаптація професійна. *Енциклопедія сучасної України*. Київ, 2001. Т.1. С. 179-180.

References

1. Aktualni problemy profesiinoy oriyentatsii ta profesiinoho navchannia naseleennia: zbirnyk naukovykh prats III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Actual problems of professional orientation and professional training of the population: collection of scientific papers of the III All-Ukrainian Scientific and Practical Conference] / Uporiadnyky: M.A. Miropolska, L.M. Kapchenko, A.V. Aliksieieva, N.V. Savchenko. Kyiv: IPK DSZU, 2008. 456 s.
2. Haluziak V. M. Psykholohiia vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Psychology of the higher school: study guide]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. 204 s.
3. Halus O.M. Profesiina adaptatsiia studentiv v umovakh stupenevoho pedahohichnoho VNZ: monohrafiia [Professional adaptation of students in the conditions of a graduate pedagogical university: monograph]. Khmelnytskyi: KhHPA, 2007. 473 s.
4. Iehorova Ye.V. Yak dosiahty uspikhu u pratsevlashtuvanni: na dopomohu uchniam, vypusknym PTNZ ta koledzhiv: metod. rekomend. [How to succeed in employment: to help students, graduates of professional vocational training and colleges: methodological recommendations]. Kyiv: Naukovyi svit, 2008. 21 s.
5. Nychkalo N.H. Adaptatsiia profesiina. *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy* [Adaptation is professional. Encyclopedia of modern Ukraine.]. Kyiv, 2001. T.1. S. 179-180.

УДК 378.093.5-043.61:37.011.3-054.6-044.332

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-73-77

СЕРГІЙ ЗАГОРОДНІЙ

orcid.org/0000-0003-0922-1259
sv12@meta.ua

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

НАТАЛІЯ ІВАНІЧКІНА

orcid.org/0000-0002-7737-425X
international.vspu@gmail.com

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління навчальними закладами
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІННА УЛИСЬКА

orcid.org/0000-0001-6551-2558
mi78782@ukr.net

викладач підготовчого відділення
для іноземних громадян
та осіб без громадянства
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ ТА ОСІБ БЕЗ ГРОМАДЯНСТВА

У статті актуалізовано проблеми адаптації іноземних слухачів підготовчого відділення та осіб без громадянства. Окреслено педагогічні та соціокультурні умови адаптації іноземних слухачів на прикладі діяльності підготовчого відділення для іноземних громадян та осіб без громадянства Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Проаналізовано технології та техніки педагогічного спілкування відповідно до соціокультурних особливостей іноземних слухачів, звернено увагу на стилі педагогічного спілкування та їхній вплив на формування та розвиток навичок міжкультурного спілкування всіх учасників освітнього процесу. Виокремлено особливості менталітету слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян та осіб без громадянства ВДПУ імені М. Коцюбинського, зокрема громадян Сомалі, Індії, Китаю та інших. Закцентовано увагу на ролі викладача у процесі адаптації іноземних слухачів, зокрема, на вмінні педагога враховувати подібності та відмінності мов та культур, допомагати долати труднощі адаптації іноземних слухачів у чужій країні.

Ключові слова: адаптація, іноземний слухач, педагогічне спілкування, соціокультура, комунікативна поведінка, освітній процес.

SERHII ZAGORODNYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy
State Pedagogical University
Ostrozhskogo str.32, Vinnytsia

NATALIA IVANICHKINA

graduate student of the Department of Pedagogy,
Vocational Education and Management of Educational
Institutions Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy
State Pedagogical University
Ostrozhskogo str.32, Vinnytsia

INNA ULYSKA

teacher of the preparatory department
for foreign citizens and stateless persons.
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy
State Pedagogical University
Ostrozhskogo str.32, Vinnytsia

PEDAGOGICAL AND SOCIO-CULTURAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE PREPARATORY DEPARTMENT FOR FOREIGN CITIZENS AND STATELESS PERSONS

The article highlights the problems of adaptation of foreign students of the preparatory department for foreign citizens and stateless persons. An attempt is made to outline the pedagogical and socio-cultural conditions of adaptation of foreign students on the example of the preparatory department for foreign citizens and stateless

persons of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. The authors characterize the technologies and techniques of pedagogical communication in accordance with the socio-cultural characteristics of foreign students, styles of pedagogical communication and their impact on the formation and development of intercultural communication skills of all participants in the educational process. The article highlights the peculiarities of the mentality of students of the preparatory department for foreign citizens and stateless persons VSPU. M. Kotsyubynsky, including citizens of Somalia, India, China and others. Foreigners studying at the Preparatory Department for Foreign Citizens and Stateless Persons at the Mykhailo Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University are overwhelmingly representatives of polychrome cultures and do not know how to clearly plan their study time. It is difficult for them not to be late for classes, especially in the first months of study, because in their countries such behavior is not considered negative. In addition, they cannot focus on one activity, trying to do several things at once. It is difficult for them to adequately perceive the time constraints of tasks and tests, because in their cultures the activity itself is important, not its time limits. When building pedagogical communication with foreign students, it is also important to take into account the category of space, which is very different in different cultures. It is a distance of communication, which is set depending on the age, gender, religion, social status of the participants. Emphasis is placed on the role of the teacher in the process of adaptation of foreign students, namely the teacher's task to take into account the similarities and differences of languages and cultures, to help overcome the difficulties of adaptation of foreign students in a foreign country.

Key words: adaptation, foreign student, pedagogical communication, socioculture, communicative behavior, educational process.

Довузівський етап навчання слухачів на підготовчому відділенні для іноземних громадян та осіб без громадянства є складним періодом їхньої адаптації. Важливо з'ясувати чинників, що сприяють успішній адаптації, а також і труднощів адаптаційного процесу, які здатні викликати дискомфорт, стрес, навіть порушення психічного здоров'я людини. Тому проблема адаптації є предметом досліджень не лише антропологів, психологів, психотерапевтів, лікарів, але й викладачів закладів вищої освіти з метою виявлення позитивних факторів, які допомагають іноземним студентам уникнути психологічного дискомфорту під час навчання в новій країні [7]. Як стверджують учені, дискомфорт може привести до нервових розладів та спричинити хворобу, яку швейцарський лікар І. Хофер назвав ностальгією. Аналіз наукових досліджень показує, що інтерес до проблеми міжкультурної адаптації виник у психології на початку ХХ ст. Її досліджували Р. Редфілд, Р. Лінтон, М. Херсковіц, котрі визначили поняття акультурації як результат тривалого безпосереднього контакту груп з різними культурами, який змінює патерни культури даних груп [8].

Іноземці мають пристосуватися до життя в новому соціумі, до нової для них системи освіти, соціокультурного середовища. Разом з тим, їхня етнічна ідентичність може розвиватися або частково втрачатися. Завдання викладача – сформувати навички міжкультурної взаємодії так, щоб слухачі підготовчих курсів зберегли повагу до власної національної культури, пізнаючи найкращі риси і традиції нового для них середовища. Також зауважимо, що створення комфортних умов проживання й навчання іноземців впливає як на кількість бажаючих здобувати освіту в Україні, так і на якість їхньої освіти.

Отже, **метою** нашого дослідження є з'ясування педагогічних та соціокультурних умов, які зумовлюють успішну адаптацію іноземних слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян та осіб без громадянства. Протириччя між етноцентризмом особистості іноземного слухача та його прагненням до міжкультурного спілкування в процесі навчання можна вирішити за умови правильної організації навчальної аудиторної та позааудиторної роботи, яка є найважливішим засобом досягнення цілей навчання. Спілкування у процесі педагогічної діяльності виконує більш значущу функцію, ніж просто людське спілкування. Специфіка педагогічної комунікації визначається цілями та особливостями спільної діяльності викладача та слухача в навчально-виховному процесі. У сучасній практиці навчання та виховання розглядаються як взаємообумовлені процеси, мета яких – успішне засвоєння знань, умінь та навичок, формування особистісних якостей слухачів та їхня підготовка до навчальної діяльності у ролі студента. Основним механізмом досягнення цієї мети виступає цілеспрямований обмін різноманітною інформацією між об'єктом та суб'єктом, тобто педагогічне спілкування. Іншими словами, педагогічний процес ґрунтується на діалозі між педагогом, як носієм суспільного досвіду та культури та вихованцем, як їхнім споживачем. Оцінити роль спілкування та визначити його межі в педагогічній діяльності неможливо. Що змістовнішою за обсягом та характером є педагогічна діяльність, то багатограннішим та різноманітнішим виступає спілкування. Таким чином, педагогічна діяльність визначає межі спілкування, спрямовує його характер та виокремлює види, формує вимоги до нього. Під час професійно-педагогічної діяльності викладач організовує продуктивне спілкування з слухачами, колегами, керівництвом у різних сферах навчально-виховної роботи, створює сприятливий морально-психологічний клімат. При цьому, власне, педагог має бути організатором дидактичного та комунікативного спілкування, яке, на нашу думку, є основним чинником ефективної педагогічної підтримки учасників освітнього процесу. Педагогічна підтримка є предметом дослідження багатьох сучасних науковців, які розглядають її як обґрунтування

методолого-теоретичних і змістових основ професійно-педагогічної освіти, орієнтованої на особистісне і професійне зростання молоді людини (В. Андрущенко, А. Бойко, С. Гончаренко, О. Гребенюк, В. Гриньова, О. Пехота, О. Савченко, А. Хоменко, Л. Хомич); як організацію процесу навчання з урахуванням педагогічного супроводу й допомоги (І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Давиденко, Л. Кравченко, Т. Цецоріна, Т. Шамова, Н. Шиян, І. Якиманська); подолання труднощів у навчанні (М. Данилов, Н. Кузьміна, В. Лозова) [2].

Теоретичний аналіз наукових досліджень, освітньої практики та власний досвід практичної роботи показали, що іноземні слухачі часто відчують труднощі у спілкуванні, напружуючись на особливості комунікативної поведінки представників іншої соціокультури. При цьому міжнаціональні контакти можуть мати й негативні наслідки, пов'язані як з проявом етноцентризму, коли національні особливості чужої культури сприймаються через призму своєї, так і з недостатньою сформованістю компетенції міжкультурного спілкування мовою, що вивчається. Отже, основне завдання формування готовності до міжкультурної комунікації полягає в підготовці іноземних слухачів до засвоєння особливостей національно-культурної специфіки мовної поведінки носіїв мови, а також до засвоєння системи моральних цінностей, зразків мовної поведінки, прийнятих в україномовному соціокультурному середовищі, що сприяють формуванню середовища. Щоб «включення» іноземного студента в новий соціокультурний освітній простір та мовне середовище було успішним та безболісним, необхідно організувати таку діяльність, яка сприяла б позитивній його соціалізації в культурно-освітньому середовищі ЗВО, тим самим забезпечуючи засвоєння ним культурно-мовленнєвої специфіки носіїв мови, сприяючи формуванню готовності до міжкультурної комунікації. З багаторічного досвіду викладання на мовних курсах для іноземних слухачів зрозуміло, що архітектура педагогічного спілкування має бути виваженою. Навіть фонетичні параметри мови викладача (інтонація, висота тону, тембр голосу) можуть виявитися шокуючими та неприйнятними для іноземців-слухачів [6]. Голос викладача має бути спокійним, не гучним і не тихим: якщо слухачі з Китаю чи Східної Африки негативно реагують на гучний голос, сприймаючи його за крик, то представників Індії чи арабських країн із їхньою жвавістю характеру тихий та розмірений голос викладача швидко стомить. Щоб підтримувати увагу іноземних слухачів, мовлення викладача має бути емоційним. Дикція педагога іноземної аудиторії – максимально чітка, але не перебільшена, щоб студенти звикали до звичної української вимови. Міміка та жести мають бути зрозумілі та прийняті іноземними слухачами, що не завжди є легким завданням, тому що в різних культурах міміка та жести мають різне, а часом і протилежне значення. Таким чином, педагог повинен володіти технологією та технікою педагогічного спілкування, ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби та прийоми впливу.

Не менш важливим моментом у педагогічному спілкуванні є час. Ще засновник теорії міжкультурної комунікації Еге Холл поділяв культури на монохромні й поліхромні щодо їхніх уявлень про час. Іноземці, які навчаються на підготовчому відділенні для іноземних громадян та осіб без громадянства у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, переважно є представниками поліхромних культур і не вміють чітко планувати навчальний час. Їм складно не спізнюватися на заняття, особливо в перші місяці навчання, тому що в їхніх країнах така поведінка не вважається негативною. До того ж, вони не можуть зосередитись на одному виді діяльності, намагаючись робити кілька справ одночасно. Їм важко адекватно сприймати часові обмеження виконання завдань і тестів, оскільки в їхніх культурах важливою є сама діяльність, а не її часові межі.

При побудові педагогічного спілкування з іноземними слухачами також важливо брати до уваги категорію простору, яка дуже відрізняється у різних культурах. Насамперед, йдеться про дистанцію спілкування, яка встановлюється залежно від віку, статі, релігії, соціального стану учасників комунікації. Переважна більшість іноземних слухачів приїжджає до нас із мусульманських країн, де неприпустимим є дотик людини, яка належить до іншої релігії. У низці випадків викладачам можуть заважати певні національні стереотипи, наприклад, уявлення про сомалійських студентів як про слабких, погано підготовлених з предметів і таких, що не знають на достатньому рівні мови-посередника і реалій європейського життя, може виявитися хибним: до Педуніверситету почала приїжджати на навчання освічена молодь, що добре володіє англійською мовою. Кожен із викладачів зіштовхувався з подібною ламкою стереотипів у своїй педагогічній діяльності. Необхідно усвідомлювати стереотипність свого мислення, бути уважнішими до особистості іноземного слухача, що допоможе уникнути помилок у педагогічному спілкуванні. Цікавим для викладачів є такий момент міжкультурного спілкування, як гендерне питання, тобто уявлення про місце та роль у соціальному та освітньому житті представників різної статі. Не секрет, що для багатьох іноземних слухачів у їхній країні викладач-жінка та жінка взагалі не відіграє такої важливої ролі, як в Україні. Тому слухачі повинні звикнути до усвідомлення значущості жінок в українському суспільстві та культурі, що відбувається далеко не відразу.

Важливу роль у викладанні української мови має стиль педагогічного спілкування викладача, його природність, індивідуальність. У численних психолого-педагогічних дослідженнях

обґрунтовано, що стиль педагогічного спілкування є одним із визначальних факторів ефективності виховної взаємодії [1]. На нашу думку, стиль педагогічного спілкування з іноземними слухачами у різних випадках має бути різним. Відомо, що китайські освітні традиції пов'язані з образом авторитарного наставника, тому китайським слухачам важко звикати до дружнього, демократичного стилю спілкування українських викладачів. Африканські студенти звикли на батьківщині до «жорсткого» стилю спілкування з викладачем. Загальноприйнятий в Україні стиль спілкування в аудиторії можуть сприйняти як загравання. Спілкування має здійснюватися на основі діалогу та на основі спільної діяльності [5]. У міжнародній групі міжкультурна комунікація здійснюється у процесі взаємодії як представників однієї культури з представниками інших культур, так і під час взаємодії іноземців з викладачем, який є носієм культури цієї країни. Спілкуючись зі студентами, важливо враховувати їхні ціннісні орієнтири та специфіку національного менталітету. Можна говорити про своєрідність процесу комунікації представників різних культур. Емоційні індусії й зовні незворушні народи Південно-Східної Азії можуть відчувати однаково сильні почуття, але їхній прояв буде різним. Зрозуміло, викладач, який працює з іноземцями, повинен мати уявлення про стиль та мотиви поведінки своїх слухачів. Слухачі з Китаю належать до національної культури колективістського типу. Громадська традиція поведінки відображена в стереотипі общинного мислення, сутність якого полягає в наступній тезі: «Ми всі повинні бути рівними». Підпорядкування індивіда групі є правилом, а не винятком. У студентів цієї групи низький рівень адаптивності в незнайомих ситуаціях. Тому для цієї категорії мовний матеріал викладається за принципом від простого до складного та системності. Крім труднощів, на які натрапляють іноземні слухачі в чужій країні, хворобливої адаптації, їм складно й від зіткнення з іншими культурами та менталітетом своїх однокурсників. Багато іноземних слухачів зізнаються, що їм важко розмовляти з іншими слухачами, бо вони погано розуміють один одного. Завдання викладача – враховувати подібності та відмінності мов та культур, допомогти подолати труднощі адаптації іноземних слухачів у чужій країні. Уявлення про стиль і мотиви поведінки іноземних слухачів допоможуть уникнути конфліктних ситуацій між людьми, що належать до різних культур, і допоможуть викладачеві не помилятися під час педагогічного спілкування. З одного боку, викладачеві необхідно керуватися в роботі знанням особливостей комунікації представників різних народів, з іншого – вчити їх терпимості відносно один до одного, а з третього – навчати іноземних слухачів комунікативної поведінки носіїв української мови.

При формуванні умінь та навичок міжкультурного спілкування, національні культури, тобто культури слухачів, взаємодіють та впливають один на одного. Тому, надзвичайно важливою є організація позааудиторної діяльності з метою ознайомлення студентів з історією та культурою України, підготовка групових позааудиторних заходів, виховання слухачів у дусі інтернаціоналізму та толерантності до інших культур. Для досягнення повної адаптації іноземних слухачів до нових умов навчання, викладач має допомагати їм у вирішенні проблем міжнаціонального та міжкультурного спілкування. Ця робота реалізується під час та після занять, у позанавчальний час. На заняттях спілкування викладача з слухачами будується за допомогою умовно-мовленнєвих ситуацій і нерідко носить дещо умовний характер. Позааудиторна діяльність може бути різноманітною та природнішою. Що успішнішою буде ця робота, то швидше представники різних культур зможуть досягти порозуміння. Навчальна робота слухачів після занять може бути самостійною та організованою викладачами або працівниками міжнародного відділу чи відділу виховної роботи ЗВО. Вона поєднає підготовку до навчальних занять та позааудиторну роботу. Ці види діяльності здійснюються в навчальній аудиторії, бібліотеці, клубі іноземних студентів, чи комп'ютерному класі. Зважаючи на важливість такої роботи щодо адаптації іноземних слухачів в умовах навчання на довузівському етапі, ми можемо називати її культурно-адаптаційною. Викладач повинен враховувати менталітет слухачів, високий рівень їхнього патріотизму та національної самосвідомості. Пріоритетним у цей період є усвідомлення ними специфіки рідної культури, взаємовпливи різних культурних спільнот та збереження їхньої унікальності. На формування основ міжкультурного спілкування на підготовчому етапі навчання необхідно збільшувати контакти іноземних слухачів із українськими студентами. Звичайно, на підготовчому відділенні вони відбуваються не так часто.

На сьогодні в Україні довузівська та вузівська освіта отримують велику кількість іноземних громадян з різних країн світу. Неможливо дати опис усіх культур світу, але надзвичайно важливим є знання особливостей менталітету іноземних студентів, які найчастіше приїжджають до України та ВДПУ ім. М. Коцюбинського.

Отже, педагогічне спілкування в іноземній аудиторії це специфічна форма взаємодії суб'єктів міжкультурного спілкування викладача та слухача чи студента. Воно формується на основі володіння викладачем спеціальної технології спілкування, залежить від його педагогічної майстерності та спрямоване на освіту, виховання та розвиток іноземного слухача. У ньому завжди є резерви вдосконалення навчально-виховного процесу та розвитку основ міжкультурної компетентності як слухача підготовчих курсів чи студента, так і викладача.

Література

1. Галузяк В. М. Типологія стилів педагогічного спілкування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 5. Вінниця, 2001. С.110-115.
2. Карапузова І. Функції викладача в умовах педагогічної підтримки студентів. *Педагогічні науки*. 2011. №1. С. 93-97.
3. Клипаченко І. В., Левков А. А. Адаптація серед іноземних студентів в Україні. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. Т. 21(2)*. С. 195-198. <https://doi.org/10.31718/2077-1096.21.2.195>
4. Ковалинська І. В. Невербальна комунікація. Київ : Освіта України, 2014. 289 с.
5. Мазниченко В. М. Особливості навчання аудіювання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. №2. С. 89–94.
6. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Київ : АКАДЕМІЯ, 2012. 288 с.
7. Северин Н. В. Умови успішної адаптації іноземних студентів в Україні. *Новий колегіум*. 2021. № 1. С. 114-118.
8. Тарасюк І. В. Культурний шок як один із чинників адаптації та реадaptaції мігрантів до нового соціокультурного середовища. *Психологічні перспективи*. 2011. № 17. С. 232-240.

References

1. Haluziak V. M. Typolohiia styliv pedahohichnoho spilkuvannia [Typology of styles of pedagogical communication]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 5. Vinnytsia, 2001. S.110-115.
2. Karapuzova I. Funktsiyi vykladacha v umovakh pedahohichnoyi pidtrymky studentiv [Functions of the teacher in terms of pedagogical support of students]. *Pedahohichni nauky*. 2011. №.1. S. 93-97.
3. Klypachenko I. V., Levkov A. A. Adaptatsiya sered inozemnykh studentiv v Ukrayini [Adaptation among foreign students in Ukraine]. *Aktual'ni problemy suchasnoyi medytsyny: Visnyk Ukrayins'koyi medychnoyi stomatolohichnoyi akademiyi*. T. 21(2). S. 195-198. <https://doi.org/10.31718/2077-1096.21.2.195>
4. Kovalyns'ka I.V. Neverbal'na komunikatsiya [Nonverbal communication]. Kyiv : Osvita Ukrayiny, 2014. 289 s.
5. Maznychenko V. M. Osoblyvosti navchannya audiyuvannya [Features of listening training]. *Visnyk Natsional'noho universytetu obrony Ukrayiny*. 2013. №2. S. 89–94.
6. Manakin V. M. Mova i mizhkul'turna komunikatsiya [Language and intercultural communication] : navch. posib. Kyiv : AKADEMIYA, 2012. 288 s.
7. Severyn N. V. Umovy uspishnoyi adaptatsiyi inozemnykh studentiv v Ukrayini [Conditions for successful adaptation of foreign students in Ukraine]. *Novyy kolehium*. 2021. № 1. S. 114-118.
8. Tarasyuk I. V. Kul'turnyy shok yak odyin iz chynnykiv adaptatsiyi ta readaptatsiyi mihrantiv do novoho sotsiokul'turnoho seredovyshecha [Culture shock as one of the factors of adaptation and readaptation of migrants to the new socio-cultural environment]. *Psykhologichni perspektyvy*. 2011. № 17. S. 232-240.

УДК 37.014.5

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-77-85

АННА ПАРАНЮК

t.anna.paranyuk@gmail.com

аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті на підставі довідкової літератури, офіційних документів про освіту та сучасних досліджень проаналізовано суттєві ознаки компетентності як інтегральної якості особистості. Зазначено, що в основі компетентності лежить оволодіння досвідом пізнавальної, творчої, практичної, ціннісно-пошукової діяльності, а також використання освоєного змісту освіти для вирішення практично-пізнавальних, ціннісно-орієнтаційних та комунікативних завдань та проблем. Акцентовано увагу на тому, що компетентність – це інтегральна характеристика особистості, що визначає її активну життєву позицію і спроможність вирішувати проблеми та розв'язувати завдання на основі ціннісного самовизначення, задіюючи знання, вміння, особистісні якості, досвід діяльності. Сформульоване визначення соціальної компетентності як здатності особистості розв'язувати соціально значущі завдання, спільно виробляти рішення, брати участь у його реалізації, приймати на себе відповідальність, ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, а також здатність людини адаптуватися в суспільстві, здійснюючи свідомий вибір щодо правил, норм, законів соціального життя, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей. Аналіз праць сучасних дослідників у сфері соціальної компетентності дозволяє виокремити характерні ознаки соціальної компетентності, що є набором специфічних здібностей, які дозволяють досягати успіху в соціальній взаємодії: вміння працювати з людьми в групі,

команді; вміння гнучко змінювати свою поведінку залежно від ситуації, вміння виконання соціальних ролей, здатність приймати рішення, брати на себе відповідальність, вміння сполучати особисті інтереси з потребами суспільства, оволодіння соціальним досвідом як освоєною сукупністю способів діяльності.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, ознаки соціальної компетентності, зміст соціальної компетентності, старшокласники.

ANNA PARANIUK

graduate student of the department of pedagogy, professional education and management of educational institutions
Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

THE PROBLEM OF DETERMINING THE CONTENT OF SOCIAL COMPETENCE IN MODERN RESEARCH

The article is based on reference literature, official documents on education, and modern research, analyzes the essential signs of competence as a personality development. It is noted that the basis of competence lies in mastering the experience of cognitive, creative, practical, value-seeking activities, as well as the use of the mastered content of education to solve practical-cognitive, value-oriented and communicative tasks and problems. Emphasis is placed on the fact that competence is an integral characteristic of a person, which determines his active life position and ability to solve problems and solve tasks based on value self-determination, using knowledge, skills, personal qualities, work experience. Formulated definition of social competence of high school students as the ability of an individual to solve socially significant tasks, jointly make a decision, participate in its implementation, take responsibility, effectively interact with the surrounding world, as well as the ability of a person to adapt in society, making a conscious choice regarding rules, norms, laws of social life, to form a system of values acceptable for oneself and society. The analysis of the works of modern researchers in the field of social competence allows us to single out the characteristic signs of social competence, which is a set of specific abilities that make it possible to achieve success in social interaction: the ability to work with people in a group, team; the ability to flexibly change one's behavior depending on the situation, the ability to perform social roles, the ability to make decisions, take responsibility, the ability to combine personal interests with the needs of society, mastering social experience as a mastered set of methods of activity.

Key words: competence, social competence, signs of social competence, content of social competence, high school students.

Для визначення змісту соціальної компетентності вважаємо за необхідне розглянути сутність поняття «компетентність». Компетентності приділяється одна з провідних ролей в успіху діяльності людини. В останнє десятиліття інтерес до цієї проблеми надзвичайно зріс: необхідними стали визначення сутності компетентності, виявлення ролі та значення компетентності для життєдіяльності людини, а також з'ясування актуальних змін в освітньому процесі, що треба здійснити для досягнення нових результатів.

На підставі контент-аналізу визначень поняття «компетентність», що розглядаються в довідковій, енциклопедичній літературі [11; 20], ми виокремили суттєві ознаки, що характеризують це новоутворення: знання, поінформованість; досвід у певній галузі; підготовленість до конкретного виду діяльності; сукупність прав і повноважень, що дозволяють авторитетно судити про щось і діяти.

Компетентність, що потрактовується як здатність діяти з урахуванням отриманих знань, є поняттям процесуальним, тобто формується та проявляється у діяльності, актуалізуючи досвід та активність особистості. Розвиток компетентності сприяє освоєнню та становленню діяльнійшої позиції особистості, що виявляється в її активності, ініціативності та самостійності. В основі становлення та розвитку компетентності лежить оволодіння тим чи іншим досвідом діяльності (пізнавальної, творчої, практичної, ціннісно-пошукової), а також використання освоєного змісту освіти для вирішення практично-пізнавальних, ціннісно-орієнтаційних та комунікативних завдань та проблем [5; 6; 16; 22].

У вітчизняній та світовій освітній практиці прийнято розрізняти ключові, базові та спеціальні компетентності. Ключові компетентності дозволяють вирішувати різні проблеми у повсякденному, професійному чи соціальному житті. Ними необхідно опанувати досягнення різних важливих цілей і вирішення складних завдань у різноманітних ситуаціях. Базові компетентності можуть бути сформовані лише за умов оволодіння методами конкретних наук. Змістовне наповнення спеціальної компетентності залежить від особливостей завдань, що виникають під час вирішення реальних проблем спеціальної діяльності. Ключові компетентності, інваріантні для будь-якої діяльності, є основою, яка повинна проходити через усі рівні освіти, своєрідним фундаментом, «ґрунтом» для становлення та розвитку базових компетентностей, які можуть знайти своє вираження у тій чи іншій спеціалізації. Зупинимось на характеристиках компетентності, які становлять інтерес для нашого дослідження.

О. Антонова, Л. Маслак вважають важливою характеристикою компетентності «здатність людини змінювати в собі те, що має змінитися у відповідь на виклик ситуації зі збереженням деякого ядра: цілісний світогляд, цінності». Тобто компетентність, на їхню думку, реалізується у «точці

дотику людини та світу». Компетентність, вважають дослідники, це не лише загальна освіта, а й освітній досвід людини загалом. Заломлюючись крізь зміст конкретної ситуації (у широкому значенні слова), ключові компетенції утворюють спеціальні компетенції, що є прогнозованим результатом освіти у відповідь на аналіз конкретного запиту конкретного середовища. Вони є досвідом, що формується в процесі освіти під час освоєння певних алгоритмів життя [1].

Н. Бібік однією з найважливіших характеристик компетентності називає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань (на відміну від знань, умінь та навичок, що передбачають дії за аналогією до зразка) [2].

Компетентність, зазначають інші дослідники [5; 6; 9; 16; 21; 22], – це здатність індивіда до активних, відповідальних життєвих дій, що здійснюються на основі ціннісного самовизначення; здатність активно взаємодіяти зі світом, у процесі цієї взаємодії розуміти, змінювати себе і світ; це міра включеності людини до діяльності; це здатність здійснювати діяльність відповідно до вимог і очікувань. Узагальнивши все вище сказане, можна дійти висновку, що компетентність – це інтегральна характеристика особистості, що визначає її активну життєву позицію і спроможність вирішувати проблеми та розв'язувати завдання (життєві, навчальні, професійні) на основі ціннісного самовизначення, задіюючи знання, вміння, особистісні якості, досвід діяльності.

Серед найважливіших характеристик компетентності, спираючись на аналіз спеціальної літератури [21], можна назвати такі:

1. Діяльнісний характер, тобто компетентність завжди формується та проявляється у діяльності (предметно-інформаційній, діялісно-комунікативній, ціннісно-орієнтаційній), оскільки поєднує в собі знання та здатність їх реалізації.

2. Ситуативність: компетентність можна відстежити у ситуації включення до реальної життєвої діяльності.

3. Надпредметність і міждисциплінарність: компетентність виявляється та застосовується у різних ситуаціях життєдіяльності (вдома, в школі, на роботі, у суспільній, політичній сфері та ін.).

4. Поліфункціональність: компетентність дозволяє розв'язувати різноманітні складні завдання.

Компетентнісному підходу, який наразі є вже усталеним у сфері освіти, присвячено праці вітчизняних учених: О. Антонової, Н. Бібік, М. Голованя, І. Гушлевської, В. Ковальчук, О. Овчарук, О. Пометун. У сучасних умовах реалізації компетентнісного підходу необхідним є також опертя на міжнародний досвід (М. Барбер, І. Гушлевська, Дж. Равен та ін.) з урахуванням неодмінної адаптації до традицій та потреб української освітньої системи. У нашому розумінні, компетентнісний підхід забезпечує активність учня в освітньому процесі за рахунок вибору та освоєння нових видів діяльності, що висуває на перше місце не поінформованість школяра, а вміння вирішувати соціально та особистісно значущі проблеми та життєво важливі завдання, що стосуються:

- пізнання та пояснення явищ дійсності (орієнтуватися, розуміти, давати оцінку);
- взаємовідносин людей, етичних норм стосунків, індивідуальної та групової психології, командної діяльності, оцінки власних учинків;
- виконання різних соціальних ролей: громадянина, сім'янина, професіонала, покупця, виборця тощо;
- орієнтування у середовищі проживання, у правових нормах та адміністративних структурах, у споживчих та естетичних цінностях;
- ситуацій вибору професії та оцінки власної готовності до навчання у професійному освітньому закладі, орієнтування на ринку праці, у системі професійної освіти;
- рефлексії власних життєвих проблем, самоорганізації, вибору стилю та способу життя, набуття особистісного досвіду спілкування та вирішення конфліктів [6; 9; 16; 21; 22].

Мета статті: проаналізувати праці сучасних науковців з позиції визначення змісту соціальної компетентності, сформулювати робоче визначення соціальної компетентності і охарактеризувати її специфічні ознаки.

Здатність вирішувати проблеми та життєво важливі завдання має інтегративний характер і формується не тільки в процесі освітньої діяльності, а й будь-якої іншої, в якій людина, долучаючись до культури, змінюється сама, змінює свої відносини з іншими людьми, зі світом, тим самим виявляючись здатною до розв'язання дедалі складніших життєвих завдань.

Спроєктуємо загальні характеристики компетентності, вироблені нами на основі аналізу спеціальної літератури [1; 5; 6; 9; 21; 22], на раніше побудований нами «образ» соціальної компетентності як інтегрального новоутворення, що поєднує у своїй структурі індивідуально-особистісні та соціально цінні властивості, які дозволяють учневі старшої школи продуктивно здійснювати соціальні функції, будучи успішним у різних ситуаціях саморозвитку та діалогу з оточуючими. Розглянемо зміст соціальної компетентності, що становить безпосередній інтерес нашого дослідження. Аналіз літературних джерел [15; 25; 26; 29] показав, що у науково-педагогічних дослідженнях сутнісні характеристики поняття «соціальна компетентність» визначені фрагментарно, практично не приділено уваги розробці засобів її розвитку. В офіційних документах

щодо освіти заявлено, що соціальна компетентність – це виконання ролей громадянина, виборця, споживача, у тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися у нормах та етиці трудових взаємин, навички самоорганізації [24].

На Бернському симпозіумі 1996 року «Ключові компетенції для Європи» соціальна компетентність визначалася як «здатність приймати на себе відповідальність, спільно виробляти рішення та брати участь у його реалізації, толерантність до різних етнокультур та релігій, прояв поєднання особистих інтересів з потребами суспільства» [24].

Особливий інтерес до проблеми становлення та розвитку соціальної компетентності спочатку був виявлений психологами, які займаються проблемами осіб з обмеженими можливостями здоров'я (А. Маллер, В. Слот, Х. Спаніард, О. Позднякова та ін.), науковцями, що розглядають питання управлінської та комунікативної культури особистості (Б. Гаєвський, В. Ребало, А. Омельчук, О. Корніяка).

У зв'язку з цим, з позиції психології [25] соціальну компетентність можна визначити як:

- здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми в системі міжособистісних відносин. До її складу входить вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи поведінки з ними та реалізовувати ці способи у процесі взаємодії. Особливу роль відіграє вміння поставити себе місце іншого (емпатія). Формується соціальна компетентність у процесі оволодіння індивідом системою спілкування та включення до спільної діяльності;

- компетентність у соціальних відносинах відображає здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми. В її основі лежать духовні, моральні ідеали індивіда, знання загальних закономірностей психіки та вміння розуміти їх в інших людях, розуміння ієрархії відносин різних людей, вміння оптимальним чином організувати свою поведінку в соціальному середовищі;

- розуміння відносин «Я – Суспільство», вміння обирати правильні соціальні орієнтири та організувати відповідно до них свою діяльність;

- наявність впевненої поведінки, за якої різні навички у сфері відносин з людьми автоматизовані та дозволяють гнучко змінювати власну поведінку залежно від ситуації;

- вміння будувати відносини, що виявляється у здатності розуміти інших людей, їхні почуття і погляди, активно цікавитися їхніми турботами; передбачати, розуміти і задовольняти потреби інших.

Імпонують та відповідають логіці нашого дослідження визначення сучасних науковців у сфері соціальної компетентності [15; 16; 25; 26; 29], що потрактовують її як універсальну здатність особистості успішно, швидко, результативно вирішувати практичні завдання соціального плану; усвідомлювати право та обов'язок робити свій життєвий та професійний вибір, адаптивно сприймати себе в часі, проживати життя, дотримуючись норм і правил спільноти, не виходячи за межі типовості; творити за межами цієї типовості; будувати власний життєвий проєкт, виходячи зі своїх індивідуальних цінностей і проєктуючи їх у майбутнє.

І. Зарубінська зауважує, що соціальна компетентність виступає стрижнем продуктивної соціальної взаємодії і таким чином забезпечує результативність діяльності людини в різних сферах – навчальній, професійній, міжособистісному спілкуванні. Науковець розглядає соціальну компетентність особистості як «складну, інтегративну характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, що сприяє активній взаємодії із соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, активній участі у соціально значущих проєктах, продуктивному виконанню різних соціальних ролей» [13, с. 10].

Т. Тюльпа розглядає соціальну компетентність як основу процесу соціалізації особистості, що сприяє адекватному прийняттю і освоєнню вимог соціального середовища. Водночас дослідник зазначає, що низький рівень розвитку соціальної компетентності може призводити до упередженого сприйняття інших людей, психологічні бар'єри, що виникають, зумовлюють непорозуміння і конфлікти між членами групи, колективу [26, с. 152].

Т. Кузьміч, аналізуючи шляхи формування соціальної компетентності старшокласників засобами слов'янської культури, розкриває значення освітнього середовища школи як фактору становлення особистості старшокласників, побудови їх сенсожиттєвих ціннісних орієнтацій. У цьому контексті соціальна компетентність набуває значення здатності максимального адаптування до життя в сучасному суспільстві. Дослідник акцентує увагу на таких важливих якостях особистості, як здатність до безперервної освіти, розуміння її значущості, вміння працювати в команді, лідерські якості, толерантність [17, с. 4].

Дефінітивний аналіз соціальної компетентності дозволив Н. Борбич [3] засвідчити комплексність цього поняття та ототожнити його з такими категоріями, як: «соціальна зрілість», «моральна компетентність», «комунікативна компетентність», «життєва компетентність», «соціально-психологічна компетентність», «професійна компетентність» тощо. Дослідник визначає соціальну компетентність як «набуту здатність особистості гнучко й конструктивно орієнтуватися в постійно

мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти з соціальним середовищем» [3, с. 9]. Н. Борбич характеризує систему знань, умінь і навичок, що забезпечують сформованість соціальної компетентності студентів, а також вважає, що досвід діяльності дозволяє ефективно вирішувати нові нестандартні завдання. Таким чином, характерними ознаками соціальної компетентності виступають гнучкість і диференційність [3].

О. Шишова, досліджуючи психолого-педагогічними чинниками розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку [30], визначає соціальну компетентність «як відповідну інтеграцію знань, умінь і ставлень, які планомірно, цілеспрямовано та систематично розвиваються під час виховання та навчання, що забезпечує оптимальну адаптацію дитини до школи» [30, с. 10].

Враховуючи вимоги до формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти, настанови студентів на соціо професійний саморозвиток, самоосвіту, І. Сидорук розробила концепцію становлення соціальної компетентності у процесі фахової підготовки. В основу концепції покладено розуміння соціальної компетентності як «інтегративної характеристики особистості, сукупності мотивів діяльності, цінностей, настановлень та особистісних професійних якостей і здібностей, соціальних знань, умінь, навичок. Компетенцій та досвіду їх реалізації, які уможливають ефективну взаємодію майбутнього фахівця із соціумом, установлення контактів із суб'єктами і об'єктами професійної взаємодії, участь у соціальних проєктах, використання соціальних технологій в основних сферах діяльності та продуктивну реалізацію соціальних ролей, функцій у межах компетенцій соціального працівника» [23, с.14].

У дисертаційному дослідженні, присвяченому формуванню соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій [12], О. Жукова акцентує увагу на актуальності проблем розвитку культури спілкування, критичного мислення, вміння творчого застосування знань, подолання бар'єрів соціокультурного життя, запобігання формуванню статичних стереотипів мислення, що пов'язані з необхідністю особистісної і професійної підготовки студентів до встановлення гармонійних відносин з суспільством, активної участі в соціально-економічних та соціокультурних перетвореннях. Науковець потрактує соціальну компетентність студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів як «інтегральну якість (характеристику) особистості здобувача вищої освіти, що включає до свого складу низку взаємопов'язаних парціальних компетентностей (соціально-особистісну, соціально-професійну, соціально-культурну, соціально-комунікативну, соціально-лідерську), сформованість яких через використання ігрових технологій і освітньому процесі за певних умов сприяє особистісному і професійному зростанню, продуктивній соціальній взаємодії, підвищенню рівня позитивної соціальної активності студентів, їхній гармонійній життєдіяльності в соціумі [12, с. 11].

М. Федоруц у дисертаційному дослідженні, в якому розглядаються соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти [27], зазначає, що сучасна система формальної і неформальної освіти покликана забезпечити молодь, що вступає у доросле життя, ефективними засобами особистісної і професійної адаптації, допомогти побудувати ціннісні орієнтири і розвинути вміння результативної роботи в складі команди, що уможливають продуктивну життєву адаптацію випускників освітніх закладів у світі, що постійно змінюється. На основі узагальнення наукових підходів М. Федоруц пропонує визначення соціальної компетентності як «здатності особистості до активного життєвого самовизначення, самореалізації й активної соціальної взаємодії на основі засвоєних знань, умінь, навичок і цінностей» [27, с.2].

На основі систематизації наукових джерел, присвячених питанням формування соціальної компетентності школярів, Д. Губарева зазначає, що сутність терміна «соціальна компетентність молодшого школяра» розглядається неоднозначно. Науковець розкриває зміст соціальної компетентності таким чином: «це інтегративна характеристика особистості школяра, що є системоутворювальною в його структурі й репрезентована ключовими елементами компетентності: знаннями, вміннями, навичками, ціннісними ставленнями та здатністю до соціокультурної взаємодії в умовах інтеграції людини з соціумом» [8, с. 2]. Автор вважає, що соціальна компетентність виявляється у відкритості до суспільства, навичках соціальної поведінки, готовності до сприймання соціально спрямованих інформаційних повідомлень, відповідальності перед іншими за свої вчинки та вміння вибудовувати свою поведінку в середовищі поєднаної реальності (реальному і віртуальному) у відповідності до соціальних норм і суспільних цінностей [8, с.2].

Грунтуючись на засадах особистісного та діяльнісного підходів, О. Грибанова [7] констатує, що соціальна компетентність має ознаки метапредметності та інтегративності; функціонує на трьох рівнях (особистісному, навчально-професійному, власне соціальному); забезпечує конструктивне виконання соціалізаційної, ціннісно орієнтаційної, регулятивної, особистісно-розвивальної, професійно-утворювальної та екзистенційної функцій професійної поведінки майбутніх економістів. Аналіз особливостей професійної діяльності економістів, вимог до їх професійної компетентності та сучасних наукових підходів до розуміння сутності соціальної компетентності особистості дозволив О. Грибановій визначити соціальну компетентність економістів як

«інтегративне особистісно-професійне явище, яке забезпечує успішність їх соціально-професійної адаптації, майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності в цілому, завдяки гармонізації власних потреб, індивідуальних цілей та соціальних норм» [7, с.2].

Шляхом теоретичного аналізу О. Литвишко уточнює сутність поняття «соціальна компетентність дітей 5-6 років» як інтегративного особистісного утворення, що «передбачає обізнаність з явищами соціальної дійсності, елементарними соціально-моральними нормами міжособистісних взаємин і способами поведінки у суспільному довіллі, емоційно-позитивне ставлення до соціально-моральних цінностей і орієнтирів поведінки» [18, с.2]. Практичне значення має сформоване О. Литвишко поняття про сутність процесу формування основ соціальної компетентності дітей 5-6 років як «цілеспрямованого й організованого процесу соціального становлення особистості дитини у спеціально створеній пізнавальній діяльності з використанням потенціалу казки, що передбачає засвоєння дитиною знань про явища соціальної дійсності, соціально-моральних норм міжособистісних взаємин, емоційно-позитивного ставлення до соціально-моральних цінностей і орієнтирів поведінки та виявляється в умінні дотримуватися їх у процесі спілкування ц у поведінці» [18, с. 2].

Соціокультурні умови, що характеризуються необхідністю здійснення ефективної соціальної взаємодії, реалізацією завдань самоуправління, потребою у збагаченні підготовки вчителів до професійної діяльності соціальним змістом, зумовили звертання О. Варецької до проблеми визначення сутності та змісту соціальної компетентності вчителів початкової школи [4]. Науковець вважає, що це «цілісне соціально-педагогічне явище, забезпечує системний характер соціальної відповідальності, професійного розвитку та саморозвитку особистості вчителя, його творчого потенціалу, високий рівень якості педагогічної праці й соціальної зрілості відповідно до нових вимог і потреб соціуму, що ґрунтуються на поєднанні суспільно значущих якостей і позицій, соціального і емоційного інтелекту, суспільних цінностей, уміння налагоджувати соціально-професійні зв'язки, соціальну взаємодію в реальній дійсності, здатності впливати на процес життєдіяльності на певному рівні своєї компетентності» [4, с. 73].

Г. Хлипавка уточнює зміст поняття «соціальна компетентність офіцера служби цивільного захисту»: це «інтегроване особистісне утворення, динамічне відносно соціокультурного контексту, яке забезпечує взаємодію особистості з навколишнім соціальним середовищем, визначає її соціальну роль, соціальну зрілість і природу поведінкових моделей для ефективної реалізації особистісних і професійних цілей у суспільстві» [28, с.7].

Актуальний пошук ефективних педагогічних технологій модернізації процесу формування вмінь випускників закладів загальної середньої освіти застосовувати знання і вміння відповідно до складних життєвих ситуацій, знаходити продуктивні шляхи самореалізації, творчо сприймати виклики навколишнього світу зумовив необхідність аналізу поняття «життєва компетентність старшокласників» з позицій педагогіки, психології, соціальної педагогіки. В. Дячук зауважує, що змістовими складовими життєвої компетентності є духовно-практичний досвід, здатність до самореалізації фізичних, психічних та духовних якостей, здатність до дотримання норм, прав та цінностей, прийнятих у суспільстві. На підставі узагальнення цих даних дослідник визначає життєву компетентність старшокласників як цілісне інтегративне особистісне утворення, що характеризується здатністю учнів старшої школи успішно діяти в різних життєвих ситуаціях на основі сформованих знань, умінь, навичок, соціального досвіду, життєвих цінностей та усвідомлення своєї діяльності і самого себе як її суб'єкта [10, с.5]. Визнаючи важливість таких засобів формування життєвої компетентності старшокласників, як «активізація соціальних, інтелектуальних інтересів, громадської відповідальності, правової самосвідомості, життєдіяльності в нових суспільних умовах...» [10, с.5], В. Дячук потрактує формування життєвої компетентності старшокласників як «створення педагогічно доцільного освітнього середовища, яке забезпечує здобуття знань, умінь, навичок, соціального досвіду, усвідомлення своєї діяльності самого себе як її суб'єкта, необхідних для успішної життєдіяльності в суспільстві та здійснення власного проекту життя» [10, с.5].

В. Коваленко визначає соціальну компетентність як «здатність особистості, що виявляється у відкритості до суспільства, навичках соціальної поведінки, готовності до сприймання соціально спрямованих інформаційних повідомлень, відповідальності перед іншими за свої вчинки та вміння вибудовувати свою поведінку в середовищі поєднаної реальності (реальної і віртуальної) відповідно до соціальних норм і суспільних цінностей» [14, с. 32].

О. Московчук, аналізуючи соціально компетентну поведінку, зазначає, що конструктивні способи взаємодії особистості з оточуючим світом забезпечуються розумінням і прийняттям позицій, потреб інших людей та одночасним захистом власних інтересів. У цьому контексті дослідник у визначенні соціальної компетентності акцентує увагу на «здатності до продуктивної соціальної поведінки на основі відстоювання власних інтересів (аспект конкуренції) і одночасного прийняття інтересів інших людей (аспект кооперації)» [19].

Поділяючи тезу про важливість відбору ключових компетентностей з багатьма авторами [3; 4; 7; 8; 10; 12; 13; 14; 17; 18; 19], у своєму дослідженні ми зупиняємось на соціальній компетентності, яка

не лише входить у всі перелічені сукупності ключових компетентностей, а й є у них сенсоутворювальною, оскільки постає як інтегративна особистісна характеристика випускника закладу загальної середньої освіти. Усе це дозволяє визначити характерні ознаки соціальної компетентності, що є набором специфічних здібностей, які дозволяють досягати успіху в соціальній взаємодії: вміння працювати з людьми в групі, команді; вміння гнучко змінювати свою поведінку залежно від ситуації, вміння виконання соціальних ролей, здатність приймати рішення, брати на себе відповідальність, вміння сполучати особисті інтереси з потребами суспільства, оволодіння соціальним досвідом як освоєною сукупністю способів діяльності.

Спираючись на ідеї компетентнісного підходу в освіті та інтегруючи наведені вище позиції щодо аналізу поняття «компетентність» [2; 9; 16], ми сформулювали робоче визначення поняття «соціальна компетентність»: це здатність особистості розв'язувати соціально значущі завдання, спільно виробляти рішення, брати участь у його реалізації, приймати на себе відповідальність, ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, а також здатність адаптуватися в суспільстві, здійснюючи свідомий вибір правил і норм соціального життя, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей. Соціальну компетентність можна розглядати як міру особистісної зрілості, що свідчить про відсутність суперечностей між почуттями, думками та діями особистості, вміння аналізувати життєві ситуації в контексті діяльності соціальних інститутів та установ і використовувати ці знання у процесі регуляції власної поведінки.

Висновки. Становлення соціальної компетентності свідчить про оволодіння інструментарієм, який дозволить особистості: приймати рішення щодо себе та прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, зважувати на їх права та враховувати їх; аналізувати сферу, що визначається соціальними структурами та установами, роль їх представників та включати ці знання у власну поведінку; усвідомлювати, як з урахуванням конкретних обставин та часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, обмеження соціальних структур та власні вимоги. Поняття соціальної компетентності пов'язане не лише з вірою людини в себе та ефективністю її функціонування, а й з вимогами проблемної соціальної ситуації, яку необхідно вирішити. При цьому основою становлення та прояву соціальної компетентності особистості виступає соціальний досвід як освоєна сукупність способів діяльності.

Література

1. Антонова О.Є., Маслак Л.П. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81-109.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / Під ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 45-50.
3. Борбич Н.В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2013. 20 с.
4. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2015. 614 с.
5. Галузьяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2017. Випуск 50. С. 59-69.
6. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8(18). С. 224-234.
7. Грибанова О.Є. Формування соціальної компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки в коледжі: дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2019. 281 с.
8. Губарева Д.В. Формування основ соціальної компетентності у молодших школярів засобами проєктивної діяльності: дис. ... докт. філософії. Київ, 2021. 355 с.
9. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. №3. С.22-24.
10. Дячук В.І. Формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Миколаїв, Умань, 2019. 20 с.
11. Енциклопедія освіти: Академія педагогічних наук України / головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
12. Жукова О.А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Тернопіль, 2019. 37 с.
13. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... докт. пед. наук, Київ, 2011. 38 с.
14. Коваленко В.В. Використання WEB-орієнтованих і мультимедійних технологій у формуванні соціальної компетентності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 286 с.
15. Ковальчук В.А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць* / За заг. ред. проф. А. Й. Капської. Том XVIII. Київ: Логос. 2002. С.70-76.

16. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
17. Кузьміч Т.О. Формування соціальної компетентності старшокласників засобами слов'янської культури: автореф. дис. канд. пед. наук. Умань, 2014. 20 с.
18. Литвишко О.М. Формування основ соціальної компетентності дітей 5-6 років засобами казки в дошкільних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2019. 272 с.
19. Московчук О.С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування: дис. ... д-ра філософії. Вінниця, 2020. 330 с.
20. Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах. Том 1. Укладач В.В. Яременко, О.М. Сліпущо. Київ: «АКОНІТ», 2006. 926 с.
21. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України*. Київ: К.І.С. 2003. 295 с.
22. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук*. Київ: «К.І.С.», 2004. С.15-24.
23. Сидорук І.І. Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки: дис. ... док. пед. наук. Тернопіль, 2021. 37 с.
24. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DESK / SC / Sec (96) 43. Берн, 1996.].
25. Телефанко В. Я. Соціальна, соціально-психологічна і професійна компетентність: співвідношення між поняттями. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. пр.* Львів: Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2008. Вип. 2. С. 105-117.
26. Тюльпа Т.М. Теоретико-методологічні положення концепції формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 188. С. 149-155.
27. Федорук М.В. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти: дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2021. 370 с.
28. Хлипавка Г.Г. Формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Львів, 2019, 20 с.
29. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі. *Соціальні виміри суспільства: Зб. наук. пр.* Київ, 2008. Вип. 11. С. 352-362.
30. Шишова О.М. Психолого-педагогічні чинники розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2012. 225 с.

References

1. Antonova O.Ie., Maslak L.P. Yevropeiskiy vymir kompetentnisnogo pidkhdodu ta yoho kontseptualni zasady. Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhdid: monohrafiia [The European dimension of the competence approach and its conceptual foundations. Professional pedagogical education: competence approach: monograph]/ Za red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. S. 81-109.
2. Bibik N.M. Kompetentnisnyi pidkhdid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukrainski perspektivy: Biblioteka z osvithoi polityky [Competency approach: reflective analysis of application. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy]/ Pid red. O.V. Ovcharuk. Kyiv: «K.I.S.», 2004. S. 45-50.
3. Borbych N.V. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh koledzhiv [Formation of social competence of students of pedagogical colleges]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk.. Kyiv, 2013. 20 s.
4. Varetska O.V. Teoretychni i metodychni zasady rozvytku sotsialnoi kompetentnosti vchyteliv pochatkovoї shkoly u systemi pislidiplomnoi pedahohichnoi osvity [Theoretical and methodological principles of the development of social competence of primary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education]: dys. ... dokt. ped. nauk. Kyiv, 2015. 614 s.
5. Haluziak V. M. Poniattia kompetentnosti v konteksti vyznachennia profesiinykh vymoh do osobystosti pedahoha [The concept of competence in the context of determining the professional requirements for a teacher's personality]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykhohohii». 2017. Vypusk 50. S. 59-69.
6. Holovan M.S. Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competence and competence: comparative analysis of concepts]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii. 2011. № 8(18). S. 224-234.
7. Hrybanova O.Ie. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi profesiinoї pidhotovky v koledzhi [Formation of social competence of future economists in the process of professional training in college]: dys. ... kand. ped. nauk. Zaporizhzhia, 2019. 281 s.
8. Hubarieva D.V. Formuvannia osnov sotsialnoi kompetentnosti u molodshykh shkoliariv zasobamy proiektivnoi diialnosti [Formation of the foundations of social competence in younger schoolchildren by means of projective activities]: dys. ... dokt. filosofii. Kyiv, 2021. 355 s.
9. Hushlevska I. Poniattia kompetentnosti u vitchyznianiі ta zarubizhnii pedahohitsi [The concept of competence in domestic and foreign pedagogy]. Shliakh osvity. 2004. №3. S.22-24.
10. Diachuk V.I. Formuvannia zhyttievoї kompetentnosti starshoklasnykiv u pozaurochnii diialnosti [Formation of life competence of high school students in extracurricular activities: author's abstract]: avtoref. dys. ... kand. ped nauk. Mykolaiv, Uman, 2019. 20 s.

11. Entsyklopediia osvity: Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy [Encyclopedia of education: Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]/ holovnyi red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
12. Zhukova O.A. Dydaktychna systema formuvannya sotsialnoi kompetentnosti studentiv humanitarnykh spetsialnostei klasychnykh universytetiv zasobamy ihrovyykh tekhnolohii [Didactic system of formation of social competence of students of humanities majors of classical universities by means of game technologies]: avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk. Ternopil, 2019. 37 s.
13. Zarubinska I.B. Teoretyko-metodychni osnovy formuvannya sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu [Theoretical and methodological foundations of the formation of social competence of students of higher educational institutions of economic profile]: avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk, Kyiv, 2011. 38 s.
14. Kovalenko V.V. Vykorystannya WEB-orientovanykh i multymediinykh tekhnolohii u formuvanni sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [The use of WEB-oriented and multimedia technologies in the formation of social competence of younger schoolchildren]: dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv, 2018. 286 s.
15. Kovalchuk V.A. Sotsialna kompetentnist vchytelia yak skladova profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti [Social competence of the teacher as a component of professional and pedagogical competence]. Sotsializatsiia osobystosti: Zbirnyk naukovykh prats / Za zah. red. prof. A.Y.Kapskoi. Tom XVIII. Kyiv. 2002. S.70-76.
16. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy : Biblioteka z osvितnoi polityky [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy]/ Za zah. red. O.V.Ovcharuk. Kyiv: «K.I.S.», 2004. 112 s.
17. Kuzmich T.O. Formuvannya sotsialnoi kompetentnosti starshoklasnykh zasobamy slovianskoi kultury [Formation of social competence of high school students by means of Slavic culture]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. Uman, 2014. 20 s.
18. Lytvynshko O.M. Formuvannya osnov sotsialnoi kompetentnosti ditei 5-6 rokiv zasobamy kazky v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Formation of the foundations of social competence of 5-6-year-old children by means of fairy tales in preschool educational institutions]: dys. ... kand. ped. nauk. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2019. 272 s.
19. Moskovchuk O.S. Formuvannya sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv v umovakh studentskoho samovriaduvannya [Formation of social competence of students of higher pedagogical educational institutions in the conditions of student self-government]: dys. ... d-ra filosofii. Vinnytsia, 2020. 330 s.
20. Novyi tlumachnyi slovnyk ukraïnskoi movy [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]: u trokh tomakh. Tom 1. Ukladach V.V. Yaremenko, O.M. Slipushko. Kyiv: «AKONIT», 2006. 926 s.
21. Ovcharuk O.V. Kompetentnosti yak kliuch do formuvannya zmistu osvity. Stratehiia reformuvannya osvity Ukrainy [Competencies as a key to the formation of the content of education. Education reform strategy of Ukraine]. Kyiv: K.I.S. 2003. 295 s.
22. Pometun O.I. Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhdou v dosvidi zarubizhnykh krain. Kompetentnisnyi pidkhid v suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy. Biblioteka z osvितnoi polityky [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Educational policy library]/ Pid zah. red. O.V. Ovcharuk. Kyiv: «K.I.S.», 2004. S.15-24.
23. Sydoruk I.I. Teoriia i metodyka formuvannya sotsialnoi kompetentnosti maibutnykh sotsialnykh pra-tsvivnykh u protsesi fakhovoi pidhotovky [Theory and method of formation of social competence of future social workers in the process of professional training]: dys. ... dok. ped. nauk. Ternopil, 2021. 37 s.
24. Sovet Evropy: Simpozium po teme «Klyuchevye kompetencii dlya Evropy» [Council of Europe: Symposium on the topic "Key competences for Europe]: Dok. DESK / SC / Sec (96) 43. Bern, 1996.].
25. Telefanko V. Ya. Sotsialna, sotsialno-psykholohichna i profesiina kompetentnist: spivvidnoshennia mizh poniattiamy [Social, socio-psychological and professional competence: relationship between concepts. Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs]. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnykh sprav. Seriiia psykholohichna: zb. nauk. pr. Lviv: Lviv. derzh. un-t vnutr. sprav, 2008. Vyp. 2. S. 105-117.
26. Tiulpa T.M. Teoretyko-metodolohichni polozhennia kontseptsii formuvannya sotsialnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei u protsesi fakhovoi pidhotovky [Theoretical and methodological provisions of the concept of formation of social competence of future specialists of socioeconomic specialties in the process of professional training]. Naukovi zapysky. Seriiia «Pedahohichni nauky». 2020. Vyp. 188. S. 149-155.
27. Fedoruts M.V. Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannya sotsialnoi kompetentnosti starshoklasnykh zasobamy neformalnoi osvity [Socio-pedagogical conditions of formation of social competence of high school students by means of non-formal education]: dys. ... kand. ped. nauk. Ternopil, 2021. 370 s.
28. Khlypavka H.H. Formuvannya sotsialnoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv sluzhby tsyvilnoho zakhystu Ukrainy v protsesi profesiinoy pidhotovky [Formation of social competence of future officers of the civil protection service of Ukraine in the process of professional training]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Lviv, 2019, 20 s.
29. Shakhrai V. M. Sotsialna kompetentnist osobystosti v naukovi literaturi [Social competence of the individual in scientific literature]. Sotsialni vymiry suspilstva: Zb. nauk. pr. Kyiv, 2008. Vyp. 11. S. 352-362.
30. Shyshova O.M. Psykholoho-pedahohichni chynnyky rozvytku sotsialnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Psychological and pedagogical factors in the development of social competence of older preschool children]: dys. ... kand. psykhol. nauk. Kyiv, 2012. 225 s.

УДК 316.455:378.011.3-057.87:61

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-86-91

КАТЕРИНА ПОЛЯНСЬКА

orcid.org/0000-0002-7489-1534

katya-10@ukr.net

викладачка

Вінницький національний медичний університет

імені М.І. Пирогова

вул. Пирогова, 56, м. Вінниця

НЕЛІНА ХАМСЬКА

orcid.org/0000-0001-5567-9266

nelina88@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми з огляду на глобалізацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію освітнього процесу. Розкрито теоретичні аспекти вихідних понять «спілкування», «національність», «міжнаціональне спілкування», «культура». Обґрунтовано, що спілкування присутнє в культурі тільки певною частиною, що відповідає призначенню самої культури, а саме прояву шляхетності, піднесення, облагородження, одухотворення. Визначено, що культуру міжнаціонального спілкування особистості можна розглядати як якісну, інтегративну характеристику особистості, яка виявляє духовність, моральність у взаємодії з представниками різних етнічних спільнот, толерантне ставлення до цінностей національних культур та їх носіїв, традицій і звичаїв, позитивно впливає на регулювання процесів взаємин в полікультурному середовищі. Виявлено труднощі, які виникають у міжнаціональному спілкуванні іноземних студентів медичних закладів освіти, зокрема: неготовність до сприйняття мовлення інших народів; порушення дистанції у процесі спілкування неприйняття «чужого» у невербальному спілкуванні; емоційний бар'єр як перешкода в налагодженні контакту різних націй, народностей; живучість стереотипів, негативних настанов, щодо різних культур, які створюють бар'єри в налагодженні стосунків, сприйнятті, розумінні іншого тощо.

Ключові слова: культура, нація, національність, міжнаціональний, культура міжнаціонального спілкування, труднощі у міжнаціональному спілкуванні іноземних студентів.

KATERYNA POLYANSKA

Lecturer,

Vinnitsia National Medical University named after

Mykola Ivanovych Pirogov,

56 Pirogova Str., Vinnitsa

NELINA KHAMSKA

Associate professor,

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical

University,

32, Ostrozko Str., Vinnitsa

THE PECULIARITIES OF INTERNATIONAL COMMUNICATION'S CULTURE OF FOREIGN STUDENTS IN MEDICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article substantiates the relevance of the problem under research in the view of globalization, integration and internationalization of the educational process in higher educational establishments. The theoretical aspects of the original concepts «communication», «nationality», «international communication» and «culture» have been revealed. It has been substantiated that communication is present in culture only in a certain part, which corresponds to the purpose of culture itself, namely, the manifestation of nobility, elevation, ennoblement, spiritualization. It has been determined that the culture of inter-ethnic communication of an individual can be considered as a qualitative, integrative characteristic of an individual that reveals spirituality, morality in interaction with different ethnic communities' representatives, a tolerant attitude to the values of national cultures and their carriers, traditions and customs, has a positive effect on the regulation of the relations' processes in multicultural environment. It has been determined that the peculiarities of the future doctor's communication can be traced in the process of fulfilling his professional roles: doctor-researcher, doctor-psychotherapist, doctor-interlocutor. The main means of intercultural interaction have been characterized: verbal, non-verbal, interpersonal space. The problem of ethnic prejudice is considered as a complex obstacle to intercultural relations, containing the following components: ethnic stereotypes – beliefs about the characteristics of certain nations, ethnic groups, peoples; emotional – instructions, groups' evaluation; behavioral – discrimination, actions during communication with groups, manifestations of such a phenomenon as ethnocentrism – evaluative inter-ethnic characteristics' differentiation. The difficulties that arise in the international communication of medical educational institutions' foreign students have been revealed, in particular: unpreparedness for perceiving other peoples' speech, distance violation in the process of communication, rejection of the «stranger» in non-verbal communication; an emotional barrier as an obstacle in establishing contact between different nations and nationalities; the survival of stereotypes, negative instructions regarding different cultures, which create barriers in establishing relationships, perception, understanding of others etc. . The «culture shock» state (confusion, helplessness, sense of loss, increased level of depression) has been characterized, that occurs in a person as a result of exposure to an unfamiliar intercultural environment.

Key words: culture, nation, nationality, international, culture of international communication, difficulties in international communication of foreign students.

Формування загальної культури особистості майбутнього лікаря є одним із першочергових завдань освітнього процесу медичного закладу вищої освіти. Проте, якщо мова йде про підготовку іноземних студентів, тоді це не лише процес навчання, адаптація, соціалізація, а й проблема міжнаціональних стосунків. У Вінницькому національному медичному університеті імені М.І. Пирогова навчаються студенти з понад 55 країн світу. Усі вони є представниками різних культур і суттєво відрізняються один від одного за релігійними й національними традиціями, мають різний рівень виховання. Спостерігаються відмінності в культурних, етнічних нормах вираження індивідуальних особливостей особистості. З огляду на це, іноземні студенти стикаються з проблемами сприйняття, розуміння інших культур.

Консолідуєчим засобом адаптації іноземних студентів виступає україномовне середовище, в якому засвоюється українська мова, вивчається українська історія, традиції, звичаї, обряди, проходить процес спілкування українською мовою в закладах освіти та в соціальному житті (гуртожиток, транспорт, медичні заклади, заклади громадського харчування, розважальні центри тощо). Проте в іноземних студентів час навчання в українських закладах вищої освіти виникають бар'єри. Їх І. Семененко визначає наступним чином: комунікативно-лінгвістичний (студент виявляє слабкі знання мови країни навчання, недостатній рівень володіння нерідною мовою як засобом спілкування та різний рівень базової підготовки (наявність сформованих базових компетентностей, сприйняття інформації нерідною мовою) [19]. Окрім цього, в іноземних студентів виникають труднощі, спричинені особливостями національної різноманітності.

Проблематику формування міжнаціональної культури спілкування особистості розглядають у філософському (Г. Касьянов, В. Кремень), соціологічному (О. Митькіна, В. Євтух), кроскультурному (Д. Беррі, Айп Пуртінга, М. Сігалл, П. Дасен), психологічному (Н. Семенів, П. Скрипка), педагогічному (І. Зязюн, Н. Подчерняєва) аспектах. Відомі вітчизняні вчені (І. Черноморденко, Г. Ващенко, Т. Гончарук) висвітлюють шляхи налагодження стосунків між людьми крізь призму інтеграції в культуру миру. Сутність культури міжнаціонального спілкування особистості досліджують Ю. Кушнір, Т. Фогель, Т. Шулла. Зміст, форми, методи виховання цієї характеристики особистості розробляють І. Семененко, Н. Булава, М. Озчелік. Особливості формування культури міжнаціонального спілкування іноземних студентів медичних закладів вищої освіти висвітлюють К. Кульбачко, І. Козубовська, О. Тихоновський та ін.

Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень щодо досліджуваної проблеми, детальнішого розгляду потребує питання формування міжнаціональної культури спілкування іноземних студентів в освітньому просторі медичних закладів вищої освіти. Цей процес має здійснюватися на чіткому баченні проблем з якими стикаються іноземні студенти, перебуваючи в полікультурному середовищі. Варто зазначити, що в період адаптації іноземних студентів до освітніх, соціальних інших умов виникають суперечності між усвідомленням цінностей своєї культури й необхідністю визнання цінностей інших культур які необхідно сприйняти. У період навчання у медичних закладах освіти іноземні студенти відвідують лікарні (практичні заняття, різні види практик) і в першу чергу, зустрічаються із пацієнтами, що належать до інших національностей, а це потребує наявності відповідних навичок міжкультурного спілкування. Зазвичай вони стикаються з певними труднощами у налагодженні контактів, розумінні сприйнятті «іншого».

Мета статті – окреслити проблеми міжнаціонального спілкування іноземних студентів в освітньому процесі медичних закладів вищої освіти.

Комунікативний аспект професійної підготовки іноземних студентів медичних закладів освіти України пронизує усі сфери їх життєдіяльності, зокрема, освітню, соціальну, побутову і т.д.

Особливості спілкування майбутнього медика – іноземного студента чітко простежуються в підготовці до виконання його ролей як фахівця: лікар-дослідник (збір анамнезу, аналіз скарг пацієнта та його обстеження, визначення діагнозу, призначення лікування); лікар-психотерапевт (психологічний вплив на хворого з метою навіювання, надії на одужання), лікаря-співрозмовника (поради хворому, родичу щодо дотримання лікування [3]. Виконуючи їх, студенти-іноземці використовують вербальні, невербальні засоби спілкування, міжособистісний простір як головні інструменти в міжкультурній взаємодії.

У період адаптації до умов міжкультурного освітнього середовища важливим є врахування труднощів з якими вони стикаються та спрямовування зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу на їхнє подолання. Щоб їх окреслити, варто з'ясувати сутність інтегративного поняття «культура міжнаціонального спілкування» особистості. Вихідними для нього є «спілкування», «національність», «міжнаціональний», «культура».

Психологи розглядають спілкування як процес налагодження контактів, що виникають в процесі діяльності на основі потреб людини, змістом якого є обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, прийняття і розуміння іншої людини. Є різні види спілкування: наукове, професійне, сімейне тощо. У різновидах соціальних відносин виділяють національне спілкування. Спираючись на визначення поняття «спілкування», і характеристику поняття «національність», що окреслює І. Кресіна [10], ми розглядаємо національне спілкування як взаємодію людей, їх ставлення

один до одного, взаємовплив, взаєморозуміння, що ґрунтуються на етнічній спільності, «етнографічній індивідуальності», неповторності, і пов'язані з походженням етносу, особливостями історичного розвитку, а також належністю особи до певного етносу.

У національному спілкуванні здійснюється обмін інформацією представників однієї національності на засадах історичної пам'яті, символів, звичок традицій, характерному способі мислення, почуттів, поведінки тощо. У міжнаціональному спілкуванні встановлюють контакти представників різних національних спільнот щодо обміну інформації, досвіду, цінностей, думок почуттів тощо. Якщо ж міркувати про культуру міжнаціонального спілкування, то варто визначити, що особливість культури в тому, що вона своєю благородною місією здійснює за допомогою спеціальних соціальних утворень, що не належать до неї загалом, проте функціонально сприяють виробленню культурних цінностей і визначають кількісний фонд якісних перетворень культури [5]. До таких соціальних утворень відносять мораль, право, медицину, спілкування тощо. З огляду на це, культура ніби надає процесу спілкування знак якості й це дозволяє виокремити таке поняття, як культура спілкування.

Культура, як якісна характеристика діяльності, а також якісний показник стосунків й самої особистості, здійснює свою благородну місію, інтегруючи й акумулюючи ціннісні результати такого соціального утворення, як спілкування. Спілкування присутнє в культурі тільки певною частиною, що відповідає призначенню самої культури, а саме прояву шляхетності, піднесення, облагородження, одухотворення. Звідси випливає, що культуру спілкування варто розглядати як якісний показник стосунків (рис.1).



Рис. 1. Культура спілкування у сферах спілкування і культури

Таким чином, варто розрізняти міжнаціональне спілкування і культуру міжнаціонального спілкування.

Український науковець Ю. Кушнір, досліджуючи окреслену проблематику, визначає культуру міжнаціонального спілкування як сукупність спеціальних знань про культуру, традиції та звичаї інших народів; поважне й толерантне ставлення до інших точок зору й цінностей, відмінних від власних; уміння долати труднощі в комунікативних та інших формах взаємодії із членами різних етнічних спільнот [15].

Культурне значення ціннісних, регулятивних механізмів, що виникають як у діяльності, так і в стосунках, визначається їхньою гуманізацією. Звідси випливає, що культуру міжнаціонального спілкування особистості можна розглядати як якісну, інтегративну її характеристику, яка обумовлює духовність, моральність у взаємодії з представниками різних етнічних спільнот, толерантне ставлення до цінностей національних культур та їх носіїв, традицій і звичаїв, позитивно впливає на регулювання процесів взаємин в полікультурному середовищі.

З метою формування культури міжнаціонального спілкування іноземних студентів, варто виявити труднощі, з якими вони стикаються під час навчання в закладах вищої освіти в умовах міжкультурного освітнього середовища. Це дасть можливість окреслити шляхи їх подолання.

Шляхом спостереження, опитування (анкетування, інтерв'ю) виявлено, що в міжкультурному середовищі студентської молоді важливим у спілкуванні є використання вербальних та невербальних засобів взаємодії. Мова, як носій культури, відображає оригінальне, унікальне осмислення й пізнання навколишньої дійсності, що відрізняє їхнє бачення на один і той же об'єкт. За допомогою мовлення представник кожної культури по своєму характеризує навколишній світ і формує бачення навколишньої дійсності. Інтерпретується погляд на навколишній світ різними мовами по різному. Унаслідок цього виникають труднощі у взаєминах людей різних націй, народів, що спричинені засобами мови.

Для налагодження контактів, розуміння, сприйняття іншого кожен народ, культура, нація використовує не лише мову, а й невербальні засоби. Впливає на стосунки, взаємодію різних культур мова тіла, а саме статична експресія: фізіогноміка – експресія обличчя і фігури, зумовлена будовою

тіла; артефакти – прикраси зовнішності, манера одягатися, зачіска, косметика; система запахів – природні, штучні. Представники певної нації, етносу, народу мають свої особливості як у зовнішності, так і в манері одягатися, використовувати ті чи інші аксесуари. Тобто, представник кожної культури за допомогою статичної експресії вносить свої особливості в міжкультурний простір, і тут важливим є сприймання «іншого» таким, яким він є, урахування цих особливостей і побудова міжкультурних стосунків на ґрунті толерантності, поваги, доброзичливості тощо.

Серед студентів спостерігається неприйняття «іншого» через різний прояв динамічної експресії: просодики – характеристик голосу темпу, тембру, висоти, гучності тощо. Різні культури неоднаково сприймають такий елемент невербального вираження як такесіку – систему дотиків, потиску руки, поплескування. З'являються непорозуміння у взаєминах, коли не враховують особливості комунікативно-значущих рухів – міміки, жестів, постави, ходи; контакту очей (спрямованість руху, частота контакту, його тривалість); авербальних дій.

Якщо провести порівняльний аналіз культур Сходу і Заходу, то можна констатувати, що у східних народів характерними особливостями комунікації є домінування невербальних засобів, невиразність манери мовлення, уникнення від прямого формулювання думки, конфліктів, обговорення спірних питань. Вони активні слухачі під час розмови. Якщо ж розглядати культури Заходу у вузькому контексті, то для них характерні цілком протилежні ознаки: прагнення до чіткого формулювання думок, надання переваг процесу говоріння, прояв активності в обговоренні дискусійних питань [16]. Кожна культура протягом віків виробляє свої традиції, звичаї, обряди й засобами динамічної експресії передає різні почуття, бачення, сприйняття світу. Необізнаність і неврахування культурно обумовленого розмаїття призводить до непорозуміння, хибних суджень про поведінку й культуру інших.

Дослідження Банна Е. Ю, Брайсона Дж. Дж. щодо валентності та збудження дванадцяти найпопулярніших емоційних ключових слів, висловлених на сайті мікроблогерів Twitter, свідчать про суттєву різницю щодо емоційних висловлювань представників різних географічних регіонів Європи, Азії, Північної Америки. Так, європейці, або, принаймні, представляють себе більш позитивними та збудженими, північно-американці більш негативними, а азіати більш позитивними, але менш збудженими порівнянно зі світовим рівнем валентності та збудження тих самих ключових слів емоцій [7]. Це свідчить про те, що вираження емоцій у кожній культурі проявляються по-різному, і в міжнаціональних стосунках може призводити до непорозуміння, несприйняття, неповаги, нетерпимості та інших негативних проявів.

У міжкультурному спілкуванні важливу роль відіграє міжособистісний простір – дистанція, взаємне розміщення під час спілкування. У представників кожної культури є свої характерні особливості, які також варто враховувати у процесі взаємодії. Наприклад, американці в стосунках дотримуються соціальної зони (близько одного метра), тоді як більшість європейських, азіатських націй під час спілкування надають перевагу просторовій зоні – близько 25 см.

Як у вербальній, так і в невербальній взаємодії виникає невизначеність щодо вироблення єдиних правил яких мають дотримуватися представники різних національностей у полікультурному середовищі. У них немає впевненості, що ці правила ідентичні, а це спричинює труднощі в інтеракції.

Важливою особливістю й проблемою в міжкультурній комунікації є упередження. Це поняття містить три компоненти: когнітивний – етнічні стереотипи, тобто переконання про характеристику тих чи інших націй, етносів, народів; емоційний – настанови, оцінки груп; поведінковий – дискримінація, дії під час спілкування з групами [6, с. 401]. Проблема полягає в тому, що у представників інших національностей виробляються стійкі негативні оцінки іншого.

Труднощі спілкування в іншомовному середовищі визначаються проявами такого явища як етноцентризм – оцінна диференціація міжетнічних особливостей. За У. Самнером, етноцентризм – це таке світобачення, згідно з яким своя група виявляється в центрі, а всі інші порівнюються з нею або оцінюються з посиланнями на неї з позицій «Ми кращі, вони гірші» [17, с. 126]. Прояви етноцентризму не лише створюють труднощі в спілкуванні різних націй, народностей, а й сіють ворожнечу між ними. Усім добре відомий конфлікт, що виник на ґрунті публікації малюнків із заголовком «Образи Мухаммеда» – зображення, сприйняття й оцінка релігійних символів Західної Європи і східної ісламської Азії. Саме тому в стосунках різних націй, народностей важливим є вияв толерантності – поваги, шанобливого ставлення до інших дотримання своїх переконань і визнання такого ж права культури за іншими, це визнання того, що люди за своєю природою відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою, але мають право зберігати свою індивідуальність. А це і є одним із показників культури міжнаціонального спілкування.

У студентському міжкультурному середовищі відмінності націй, їх символіка призводять до помилок, непорозуміння, конфліктів. Подолання етноцентристських поглядів потребує величезної психологічної роботи серед студентської молоді, засвоєння технік і методик міжкультурного спілкування.

У міжнаціональній взаємодії спостерігається поведінка студентів, що не відповідає взаємним очікуванням. Ця невідповідність розглядається представниками різних культур як зазіхання на

систему їх національних, моральних цінностей, що викликає вияв негативних емоцій і може викликати непорозуміння, конфлікти в освітньому, соціальному середовищі.

Перебування іноземних студентів в країні характеризується входженням їх в нову культуру і супроводжується певними труднощами, що виникають внаслідок зіткнення з першим міжкультурним досвідом. Канадський учений Оберг, з огляду на це, увів термін «культурний шок» [6, с.439]. Основну причину цього стану вчений убачає у відмінності культур. І як наслідок, серед певної частини іноземних студентів спостерігається, замкнутість, відчуженість, страх за майбутнє, розчарування, неоправданість очікувань, безпорадність у вирішенні життєвих проблем, підвищений рівень депресивності, несприйняття нових культурних цінностей тощо. Вони важко переживають розставання з рідними, друзями і т.д. Вихід із культурного шоку вимагає адаптації до нової культури, її потрібно насамперед зрозуміти. Також треба впоратися з негативними реакціями на нову культуру та побудувати до неї ставлення, що ґрунтуватиметься на повазі та доброзичливості [12].

Таким чином, труднощі які виникають у міжнаціональному спілкуванні іноземних студентів медичних закладів освіти, можна окреслити наступним чином: 1) проблеми зумовлені процесом налагодження контактів між представниками різних етносів де інколи трапляється вияв переваг однієї національності над іншими, однієї культури над іншою; 2) порушення дистанції у процесі спілкування (кожній культурі властивий певний фізичний простір для комунікації); 3) неготовність до сприйняття мовлення інших народів; 4) неприйняття «чужого» у невербальній спілкуванні; 5) емоційний бар'єр як перешкода у налагодженні контакту різних націй, народностей (домінування в окремих культурах емоційний сплесків та відсутність їх в інших культурах); 6) живучість стереотипів, негативних настанов, щодо різних культур, які створюють бар'єри у налагодженні стосунків, сприйнятті, розумінні іншого тощо; 7) стан психологічної напруженості, тривожності, депресивності та відповідний прояв поведінки, що трактується як «культурний шок».

Окреслення та врахування труднощів, з якими стикаються іноземні студенти у міжнаціональному спілкуванні і поступове їх подолання знизить процес фрустрації, емоційне напруження, психологічний дискомфорт тощо. А також полегшить процес адаптації до умов освітнього, соціального середовища й сприятиме консолідації представників різних культур.

Подальших науково-прикладних розробок потребують шляхи подолання труднощів іноземних студентів медичних університетів в полікультурному середовищі.

Література

1. Brown, Michael E., Owen R. Cote, Jr., Sean M. Lynn-Jones. (2001) Nationalism and Ethnic Conflict – Revised Edition: An International Security Reader. Cambridge, Mass.: MIT Press. September, 491 p.
2. William T. (1999) Johnsen Pandora's Box Reopened: Ethnic Conflict in Europe and Its Implications // Strategic Studies. December, 270 p.
3. Авраменко Н. О. Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2019. 354 с.
4. Буянова Г. Формування культури міжнаціонального спілкування як засіб протидії проявам ксенофобії та дискримінації в молодіжному середовищі. Молодь за вищу освіту. 24. 08. 2017. : <http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/category/materiali/> (дата звернення 27.09.2022).
5. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір : монографія . К. : САММІТ-КНИГА, 2010. 432 с.
6. Емоції та культура: https://uk.upwiki.one/wiki/Emotions_and_culture (дата звернення 25.09.2022 р.)
7. Козубовська І. В., Данко Д. В. Формування готовності іноземних студентів-медиків до міжкультурного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Педагогіка. Соціальна робота.* 2017. Вип. 1 (40). С. 136 – 137.
8. Кремень В., Ткаченко В. Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження). 2-ге вид., допов. К. : Т-во «Знання» України, 2013. 471 с.
9. Кресіна І. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси: етнополітологічний аналіз : монографія Київ : Вища школа, 1998. 391 с.
10. Кросс-культурная психология. Исследования и применение/Джон В. Берри, Аип Х. Пуртинга, Маршал Х. Сигалл, Пьер Р. Дасен /Пер. с англ. Харьков: изд.-во Гуманитарній центр, 2007. 560 с.
11. Кульбачко К. Є. Студенти-медики України в інтеркультурному просторі // Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу : збірник тез доповідей II Міжвузівської науково-практичної конференції (м. Київ, 11 квітня 2017 р). С. 138 – 141.
12. Культурні відмінності та культурний шок. / Безпечний притулок. 01.07 2020. URL: <https://migranciwielkopolska.caritas.pl/uk/01-07-2020/> (Дата звернення 19.09. 2022 р.).
13. Кушнір Ю. В. Виховання у старшокласників культури міжетнічного спілкування: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2012. 20 с.
14. Озчелік М. Є. Особливості формування міжкультурної комунікації студентів-іноземців в процесі фахової підготовки // Теорія та методика навчання та виховання, 42 2017. С. 135 – 144. P: file:///C:/Users/user/Downloads/131-260-1-SM%20(1).pdf.
15. Подчерняева Н. Д. Функції культури міжнаціонального спілкування старшокласників. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах 2017. Вип. 55. С. 441-448. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_55_62.

16. Радченко І. Б. Вступ до теорії міжкультурної комунікації: Конспект лекцій. Харків: УкрДУЗТ, 2021. 80с.
17. Савицька О. В. Співак Л.М. Етнопсихологія: навч. посіб. К.: Каравелла, 2011. 264 с.
18. Семененко І. Є. Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : монографія. Х. : «Мадрид», 2015. 143 с.
19. Семенів Н. М. Психологічні особливості етнокультурної неоднорідності українського суспільства в контексті національної безпеки. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. Вип. 2 (1). С. 151 – 159. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2\(1\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2(1)_20)

References

1. Brown, Michael E., Owen R. Cote, Jr., Sean M. Lynn-Jones. (2001) Nationalism and Ethnic Conflict – Revised Edition: An International Security Reader. Cambridge, Mass.: MIT Press. September, 491 p.
2. William T. (1999) Johnsen Pandora's Box Reopened: Ethnic Conflict in Europe and Its Implications // Strategic Studies. December, 270 p.
3. Avramenko N. O. Pidhotovka maibutnikh likariv-inozemtsiv do ovobodinnia profesiinoiu terminolohiieiu u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [Preparation of future foreign doctors to master professional terminology in medical institutions of higher education] dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2019. 354 s.
4. Buianova H. Formuvannia kultury mizhnatsionalnogo spilkuvannia yak zasib protydii proiavam ksenofobii ta dyskryminatsii v molodizhnomu seredovyshchi. Molod za vyshchu osvitu. 24. 08. 2017. : <http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/category/materiali/> (data zvernennia 27.09.2022).
5. Danyliuk I. V. Etnichna psykholohiia yak haluz naukovooho znannia: istoryko-teoretychnyi vymir [Ethnic psychology as a field of scientific knowledge: historical and theoretical dimension] : monohrafiia. K. : SAMMIT-KNYHA, 2010. 432 s.
6. Kross-kulturnaia psykholohiia. Yssledovanyia y prymerenye [Cross-cultural psychology. Research and application]/Dzhon V. Berry, Aip Kh. Purtyinha, Marshal Kh. Syhall, Per R. Dasen /Per. s anhl. Kharkov: yzd.-vo Humanytarnii tsentr, 2007. 560 s.
7. Emotsii ta kultura [Emotions and culture]: https://uk.upwiki.one/wiki/Emotions_and_culture (data zvernennia 25.09.2022 r.)
8. Kozubovska I. V., Danko D. V. Formuvannia hotovnosti inozemnykh studentiv-medykiv do mizhkulturnoho spilkuvannia [Formation of readiness of foreign medical students for intercultural communication]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho un-tu. Pedahohika. Sotsialna robota. 2017. Vyp. 1 (40). S. 136 – 137.
9. Kremen V., Tkachenko V. Ukraina: identychnist u dobu hlobalizatsii (nacherky metadystsyplinarnoho doslidzhennia) [Ukraine: identity in the age of globalization]. 2-he vyd., dopov. K. : T-vo «Znannia» Ukrainy, 2013. 471 s.
10. Kresina I. Ukrainaska natsionalna svidomist i suchasni politychni protsesy: etnopolitolohichni analiz [Ukrainian national consciousness and modern political processes: ethnopolitical analysis] : monohrafiia Kyiv : Vyscha shkola, 1998. 391 s.
11. Kulbachko K. Ye. Studenty-medyky Ukrainy v interkulturnomu prostori [Medical students of Ukraine in the intercultural space] // Innovatsiini tendentsii pidhotovky fakhivtsiv v umovakh polikulturnoho ta multylinhvalnogo hlobalizovanoho svitu : zbirnyk tez dopovidei II Mizhvuzivskoi nauково-praktychnoi konferentsii (m. Kyiv, 11 kvitnia 2017 r). S. 138 – 141.
12. Kulturni vidminnosti ta kulturnyi shok [Cultural differences and culture shock]./Bezpechnyi prytulok. 01.07 2020. URL: <https://migranciwielkopolska.caritas.pl/uk/01-07-2020/> (Data zvernennia 19.09. 2022 r.).
13. Kushnir Yu. V. Vychovannia u starshoklasnykiv kultury mizhetnichnoho spilkuvannia [Education of the culture of interethnic communication in high school students]: avtoref. dys ... kand. ped. nauk: 13.00.07. Luhansk, 2012. 20 s.
14. Ozchelik M. Ye. Osoblyvosti formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii studentiv-inozemtsiv v protsesi fakhovoi pidhotovky [Peculiarities of the formation of intercultural communication of foreign students in the process of professional training] // Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia, 42 2017. S. 135 – 144. R: file:///C:/Users/user/Downloads/131-260-1-SM%20(1).
15. Podcherniaieva N. D. Funktsii kultury mizhnatsionalnogo spilkuvannia starshoklasnykiv [Functions of the culture of international communication of high school students]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh 2017. Vyp. 55 S. 441 – 448. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_55_62.
16. Radchenko I. B. Vstup do teorii mizhkulturnoi komunikatsii [Introduction to the theory of intercultural communication]: Konspekt lektsii. Kharkiv: UkrDUZT, 2021. 80 s.
17. Savytska O. V. Spivak L.M. Etnopsykholohiia [Ethnopsychology]: navch. posib. K.: Karavella, 2011. 264 s.
18. Semenenko I. Ye. Pedahohichni suprovid fakhovoi pidhotovky inozemnykh studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Formation of a culture of international communication as a means of counteracting manifestations of xenophobia and discrimination in the youth environment] : monohrafiia. Kh. : «Madrid», 2015. 143 s.
19. Semeniv N. M. Psykholohichni osoblyvosti etnokulturnoi neodnorodnosti ukrainskoho suspilstva v konteksti natsionalnoi bezpeky [Psychological features of ethnocultural heterogeneity of Ukrainian society in the context of national security]. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav. 2012. Vyp. 2 (1). S. 151 – 159. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2\(1\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2(1)_20)

УДК811.111'27(09)

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-92-96

ВАЛЕНТИНА МАЛИК

orcid.org/0000-0002-3291-4347

valentyna51malyk@gmail.com

викладач англійської мови

кафедри української та іноземних мов

Вінницького національного аграрного університету

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та

управління освітніми закладами,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського,

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК

orcid.org/0000-0001-6988-6258

valentina.frytsiuk@gmail.com

професор кафедри педагогіки, професійної освіти

та управління освітніми закладами,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського,

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

У статті розкрито проблеми розвитку комунікативної культури особистості в історичному аспекті. Уточнено поняття «культура», як специфічно людський спосіб діяльності, що містить у собі систему певних не біологічних механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується, координується й реалізується активність людей у суспільстві. Охарактеризовано культурологічний підхід, як основний у дослідженні, що має адекватно віддзеркалювати духовну ситуацію часу, ядром якої є ідеї культуровідповідного розвитку й гуманізації людини й суспільства; підхід передбачає розгляд феномену культури в якості стрижневого щодо розуміння й пояснення людини, її свідомості й життєдіяльності. Доведено, що комунікативна культура, з погляду міжкультурної комунікації, – це, насамперед, успадковані та усталені норми соціальної практики людей, які належать до певних національних чи етнічних спільнот; особливості такої соціокультурної діяльності зберігаються в колективній пам'яті («ментальній програмі»), прищеплюються змалку, матеріалізуються й пізнаються через системи культурних кодів.

Ключові слова: комунікативна культура, іншомовна культура, особистість, спілкування, особистісний саморозвиток.

VALENTYNA MALYK

Teacher of the English language

department of Ukrainian and foreign languages

Vinnitsia National Agrarian University

postgraduate student of Pedagogy, Vocational

Education and management of educational institutions

VinnitsiaMykhailoKotsiubynskiy State Pedagogical

University,

Ostrozhsy Str. 32, Vinnitsia

VALENTINA FRITSYUK

Professor of Pedagogy, Vocational Education

and management of educational institutions

VinnitsiaMykhailoKotsiubynskiy State Pedagogical

University,

Ostrozhsy Str. 32, Vinnitsia

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF PERSONALITY: HISTORICAL ASPECT OF THE PROBLEM

The article reveals some aspects of the study of the problem of development of communicative culture of the individual in the historical aspect. The concept of «culture» is clarified as a specifically human way of activity, which includes a system of certain non-biological mechanisms through which the activity of people in society is stimulated, programmed, coordinated and realized. The culturological approach is characterized as the main one in the research, which is manifested in the fact that it should adequately reflect the spiritual situation of the time, the core of which are the ideas of culturally appropriate development and humanization of man and society; The approach involves considering the phenomenon of culture as a core in understanding and explaining a person, his consciousness and life. It is determined that the culturological approach allows to interpret the assimilation of culture as a process of personal discovery, creation of the world of culture in itself, participation in the dialogue of cultures, in which there is an individual-personal actualization of its values. It has been found that the culturological approach, first of all, is a principled humanistic position, which recognizes a person as a subject of culture, its main protagonist. It has been proved that communicative culture, from the point of view of intercultural communication, is, first of all, inherited and established norms of social practice of people who belong to certain national or ethnic communities; features of such socio-cultural activities are stored in the collective memory («mental program»), borrowed from a nearby age, materialized and learned through systems of cultural codes. It is argued that based on the analysis of the problem

from a historical point of view, communicative culture in various aspects has always been of interest to researchers in various fields of science. The problem of development of communicative culture of personality is shown as especially actual, considering the European integration processes taking place in Ukraine.

Key words: *communicative culture, foreign language culture, personality, communication, personal self-development.*

Незалежно від напряму фахової підготовки, комунікативна культура є важливою складовою підготовки майбутнього фахівця. Проте, як свідчать дослідження науковців, сучасні студенти недостатньо підготовлені до максимально ефективного професійного спілкування, що призводить до певних бар'єрів у спілкуванні, невміння чітко висловити власну точку зору, аргументовано мотивувати свою позицію тощо. Дослідження особливостей розвитку комунікативної культури особистості є актуальним, а історичний аспект проблеми є також необхідним у контексті дослідження. Важливо дослідити особливості розвитку комунікативної культури особистості майбутніх фахівців у контексті їхньої підготовки до професійного саморозвитку [10; 11; 12].

У визначенні теоретичних засад іншомовної комунікативної культури особистості важливими є праці, присвячені взаємозв'язку мови, культури і комунікації, зокрема: культурологічні (Л. Кондрацька, Г. Чайка, С. Черепанова, Т. Чмут та ін.), лінгвістичні (Б. Головін, І. Зимня, Є. Пассовта ін.), педагогічні (І. Зязюн, Г. Сагач, В. Смирнов та ін.) [4]. Проблема культури мовлення розглядалась у працях відомих мовознавців Е. Поліванова, Д. Розенталя, Ф. Фортунатова, Л. Щерби та ін.). Аналізуючи особливості поняття культури мовлення, як одного з найважливіших розділів сучасного мовознавства, можна зауважити, що це поняття є також об'єктом дослідження сучасної педагогічної науки. Однак, у педагогічній науці проблема розвитку комунікативної культури особистості досліджена недостатньо, зокрема, потребує подальших розвідок історичний аспект цієї проблеми.

Метою статті є висвітлення окремих аспектів проблеми розвитку комунікативної культури особистості в історичному ракурсі.

Перш, ніж перейти безпосередньо до аналізу власне комунікативної культури, культури мовлення, уточнимо поняття «культура». Під «культурою» розуміють специфічно людський спосіб діяльності, що містить у собі «систему певних не біологічних вироблених механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується, координується і реалізується активність людей у суспільстві» [5]. Таке тлумачення культури базується на ідеях англійського етнографа Е. Тайлора й відображено в роботах М. Кагана, Є. Маркаряна, Є. Соколова й інших філософів.

Термін «культура» походить від латинського «cultura». Спочатку його застосовували у вузькому значенні щодо обробки землі, культивування, вирощування чогось, але з часом він зазнав певних модифікацій і поступово його зміст розширився. Давні елліни поняття «культура» почали ототожнювати з «пайдейєю» – вихованістю, досвідченістю – рисами, що відрізняли їх від варварів [2, с. 359].

У працях Цицерона (106–43 рр. до н. е.) трапляється тлумачення «культури» як обробки, удосконалення душі. Пізніше в романських мовах слово «культура» ототожнюють із вихованням, освітою, умінням, ушануванням і розвитком [6].

Розуміння культури як особистої досконалості, усунення гріха, наближення до божественного задуму зародилося в давньоримську епоху та набуло поширення в Середньовіччі. Філософи Відродження розглядали культуру як засіб формування ідеальної універсальної особистості – усебічно освіченої, вихованої відповідно до гуманістичних цінностей, яка сприятиме розвитку наук, мистецтва й зміцненню держави.

Починаючи з другої половини XVIII ст., термін «культура» широко використовують у європейській науковій думці. Її розглядають як найважливіший аспект життя суспільства, пов'язаний зі способом громадянської діяльності, що вирізняє людське буття від тваринного існування. У рамках цього дискурсу виникають різні підходи до розроблення проблематики культури, яку трактують як процес розвитку людського розуму, що протистоїть примітивності первісного людства (французькі просвітники); як історичний розвиток людської духовності – еволюцію моральної, етичної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової й політичної свідомості, що забезпечує прогрес людства (німецький класичний ідеалізм – Г. Гегель, І. Кант, Й. Фіхте, Ф. Шеллінга ін.; німецький романтизм – Ф. Шиллер, Ф. Шлегель та ін.; німецьке просвітництво – Й. Гердер, Г. Лессінга ін.). Наступне покоління дослідників зосереджувало увагу на особливостях культури в різних типах суспільства й розглядало різні культури як автономні системи цінностей та ідей, що визначають тип соціальної організації (неокантіанство – М. Вебер, Е. Кассіер, Г. Ріккертта ін.). Цю лінію продовжили М. Данилевський, П. Сорокін, А. Тойнбі, О. Шпенглер та ін. Зміст поняття «культури» було розширено у зв'язку із залученням до неї багатства матеріальної культури, етнічних звичаїв, розмаїття мов і символічних систем [4].

Наприкінці XIX – у першій половині XX століття в процесі вивчення проблематики культури науковці стали активно використовувати досягнення антропології, етнології, теорії систем,

семіотики й теорії інформації. Отже, в історичному розвитку поняття «культура» була внутрішня логіка. Еволюція теоретичних поглядів здійснювалася від ототожнення культури з усім, що вироблено людиною, до аналізу людської діяльності, завдяки якій створюється надприродна сфера людського буття, штучне, на противагу природному.

Проаналізовані вище школи та концепції умовно можна віднести до класичної моделі культури, основою якої є принципи гуманізму, раціональності, історизму. Класичне визначення описує культуру як стандарт інтелектуальної та духовної досконалості. Ця модель переважно ідеалістична, оскільки культуру трактують лише як духовне утворення.

Теоретична недосконалість класичної моделі культури, відсутність наукової об'єктивності в її дослідженні призвели до виникнення інших її моделей. На початку ХХ століття теоретично оформилася модерністська модель (ідейним джерелом були погляди А. Бергсона, А. Камю, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, К. Юнга та ін.). Відповідно до неї, культуру визначають як повсякденну реальність, що має латентний зміст. Її елементи взаємодіють між собою і сприймаються людиною в процесі переживання, а не раціонального осмислення. На думку основоположників цього напрямку, найчастіше світ виявляється жорстоким та абсурдним, людина – самотньою, приреченою, а навколишні обставини – ворожими, безглуздими.

Мистецтво модернізму, прагнучи перебороти канонізовані форми й стилі, відкриває та розробляє нові: потік свідомості, колаж, асоціативний монтаж. Наприкінці 60-х і в 70-ті роки ХХ століття такі науковці як Ж. Бодрійяр, Ж. Ліотар, Р. Рорті та ін. конструюють постмодерністську модель культури. Критичне ставлення до можливості перетворення світу супроводжувалося відмовою від спроб його систематизації. Постмодерністи зазнали розчарування в ідеалах та цінностях Відродження й Просвітництва. Аналіз сутності підходів до культури дав їм змогу виділити взаємопов'язані складові її змісту як соціального явища. Визначення культури як сфери, засобу й результату людської життєдіяльності підкреслює її сутнісну особливість: вона завжди є продуктом активної творчої діяльності особистості, що перетворює природу на сферу реалізації її здібностей та задумів [4].

Культура як соціальний інститут визначає цінності й норми поведінки людей у конкретній системі суспільних відносин, забезпечує їхнє регулювання, стабільність суспільства й задовольняє духовні потреби, що пов'язані зі споживанням й освоєнням певних культурно-символічних кодів (цінностей, норм, звичаїв, традицій, способів життя), є способом соціалізації людини.

Основним способом життя в суспільстві та розвитку своєї культури є спілкування. Зв'язок між спілкуванням і культурою дуже складний. Культура створюється через спілкування; тобто комунікація є засобом взаємодії людей, за допомогою яких створюються та диференціюються культурні характеристики. Справа не стільки в тому, що люди прагнуть створити культуру під час взаємодії у відносинах, групах, організаціях чи суспільствах, а й культура є природним результатом соціальної взаємодії [13].

Варто наголосити, що формуванню комунікативних якостей мовлення приділяють важливе місце в педагогічній науці. Так, серед риторичних законів особливу роль відіграє комунікативний (мовленнєвий закон), який, згідно з дослідженнями Г. Сагач, «передбачає вираження думок у діючій словесній формі», тобто у системі комунікативних якостей [9].

Зауважимо, що спроби описати комунікативні якості мовлення з цих позицій здійснювалися ще з давніх часів. Давні римляни створили цілу систему понять, що описує якості гарного мовлення. Серед них особлива увага приділялася ясності, чистоті та доречності. Цицерон перше місце серед якостей мовлення відводить чистоті та ясності. На його думку, «що може бути краще, ніж ... слова ясні, слова красиві, слова доречні й відповідні предмету?» [9]. Чистота та ясність мови необхідні для того, щоб люди розуміли один одного. Для цього потрібно мати вміння «керувати органами мовлення, і диханням, і самим звуком голосу», а також вживання слів, «які точно виражають те, що ми хочемо позначити й зобразити, без двозначності, як в окремих словах, так і в зв'язному мовленні, без занадто довгих пауз, ..., не розриваючи думки вставками, не переставляючи подій, ..., не порушуючи послідовності викладу» [9].

Важливість розвитку комунікативної культури простежують з найдавніших часів, коли людям доводилося встановлювати різні контакти з чужинцями, що потребувало толерантності й певних знань про міжкультурні відмінності. З появою дипломатичних відносин, інформація про національно-культурні особливості різних країн стала складником професійної міжнародної діяльності. Особливої актуальності набули навички у сфері міжкультурного спілкування під час бурхливого розвитку міжнародних контактів, які розпочалися в 70-ті роки ХХ ст.

Актуальність дослідження проблеми міжкультурної комунікації, що пов'язана безпосередньо з комунікативною культурою, посилилася після Другої світової війни. Досвід інтернаціональної співпраці під час війни й після неї, зокрема активістів Корпусу миру, яких відправляли до різних країн для допомоги, виявив брак знань і навичок у міжкультурному та міжетнічному спілкуванні, що призводило до невдач у позитивних намірах волонтерів. Це стало поштовхом для створення в 1946 р. у США спеціального Інституту служби за кордоном (Foreign Service Institute), який очолив

Е. Холл. Цей заклад мав готувати дипломатів, розвідників, волонтерів Корпусу миру, міжнародних військових та інших фахівців для роботи за кордоном, сприяти усуненню міжрасових та міжетнічних конфліктів у зв'язку з пов'язаністю їхньої діяльності з культурними особливостями ведення комунікації. Задля забезпечення ефективної комунікації Е. Холл залучив до своєї команди спеціалістів з різних галузей – психологів, етнологів, антропологів, соціологів, культурологів та ін.

Отже, комунікативна культура, з погляду міжкультурної комунікації, – це, насамперед, успадковані та усталені норми соціальної практики людей, які належать до певних національних чи етнічних спільнот. Особливості такої соціокультурної діяльності зберігаються в колективній пам'яті («ментальній програмі»), прищеплюються змалку, матеріалізуються й пізнаються через системи культурних кодів.

Звісно, у процесі вивчення проблеми формування комунікативної культури особистості доречно застосовувати культурологічний підхід.

Цей підхід (В. Марєєв, Н. Карпова, Л. Коган, О. Кукуєв, Л. Хоронько, К. Щипанкіна та ін.) передбачає розгляд феномену культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні людини, її свідомості й життєдіяльності. У логіці такого підходу різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість) розуміються в «ієрархічному поєднанні», як грані цілісної культурної людини [67, с. 97].

Культурологічний підхід у дослідженнях проблем педагогічної освіти стосується теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім учителем змістом педагогічної культури й розвитку вчителя як її суб'єкта. З позицій культурологічного підходу, педагогічна освіта є соціокультурним інститутом, покликаним реалізувати гуманітарну, культуротрансляційну, культуротворчу функції, а також антропогенну практику культури як фактору загально- й професійно-культурного розвитку особистості вчителя [1].

На думку науковців (В. Марєєв, Н. Карпова, К. Щипанкіна), культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння культури як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, участі в діалозі культур, за якого відбувається індивідуально-особистісна актуалізація закладених у ній значень. Культурологічний підхід, передусім, є принциповою гуманістичною позицією, що визнає людину суб'єктом культури, її головною дійовою особою. Він зосереджує увагу на людині як суб'єкті культури, здатному поєднувати в собі всі «старі» сенси культури й одночасно виробляти нові. Культурологічний підхід, з їхньої точки зору, – це спроба перегляду й подолання сформованих соціокультурних опозицій, дихотомій шляхом синтезу, цілісного погляду на світ крізь призму культури [5].

Зауважимо, що культурологічний підхід, як загальнонауковий метод дослідження, передбачає розуміння й розгляд об'єкта як культурного явища чи процесу. Він є методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально-творчого аспектів культури й розглядає людину її суб'єктом, головною дійовою особою. Як методологічна основа цього дослідження, культурологічний підхід передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні процесу розвитку комунікативної культури особистості.

Варто зазначити, що з позицій діяльнісного підходу культура трактується як система, що є мірою і способом формування й розвитку сутнісних сил людини впродовж її соціальної діяльності. Ця позиція видається нам також важливою в контексті дослідження проблеми розвитку комунікативної культури особистості.

Варто зазначити, що створені в культурі цінності (у нашому випадку, ціннісні орієнтації на розвиток комунікативної культури) лише тоді можуть бути органічно сприйняті індивідом і привласнені на особистісному рівні, якщо вони пережиті ним, прийняті емоційно, а не тільки зрозумілі та засвоєні раціонально.

Отже, можна зробити висновок, що культура, пронизуючи всі ланки суспільства як соціальної системи, виступає одночасно як середовище, засіб і результат життєдіяльності соціальних суб'єктів, окремих особистостей, певних соціальних груп і спільнот, окремих суспільств чи навіть людства загалом. Оскільки людська життєдіяльність розгортається переважно в матеріальній та духовній сферах, виокремлюють відповідно матеріальну (усі створені людьми фізичні об'єкти) та духовну (сфера свідомості, філософія, релігія, наука, мистецтво, література, міфологія та ін.) культури.

На підставі аналізу проблеми з історичної точки зору, можемо стверджувати, що, комунікативна культура в різних аспектах завжди була предметом інтересу дослідників різних галузей науки. Проблема розвитку комунікативної культури особистості нині є особливо актуальною, зважаючи на євроінтеграційні процеси, що відбуваються в Україні.

Література

1. Аніщенко В., Падалка О. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 6. С. 103-107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_14.
2. Коган Л. Н. Теория культуры. Екатеринбург : УрГУ, 1993. 160 с.

3. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі : монографія. Вінниця : «Планер», 2017. 434 с.
4. Мареев В. И., Карпова Н. К., Щипанкина Е. С. Культурологический подход в аспекте развития современного образования URL:<http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11973-c112-037>
5. Марк Тулій Цицерон : Про державу. Про закони. Про природу богів. Пер. з лат. В. Литвинова. Київ : Основи, 1998. 476 с.
6. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
7. Плужник А. В. Зміст поняття «іншомовна комунікативна культура» у психолого-педагогічних дослідженнях. URL:<http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4.4/4.pdf>
8. Татаріна І. О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. М-во освіти і науки України, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 246 с.
9. Фрицюк В. А. Діагностика ціннісного усвідомлення майбутніми педагогами необхідності цілеспрямованого професійного саморозвитку. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 4. С. 78–87.
10. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: Зб. наук.праць. Випуск 39 / Редкол. : В.І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. С. 247–250.
11. Фрицюк В. А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. № 6 (129). С. 107–114.
12. Cultural diversity and information and communication impacts on Language Learning. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066409.pdf>

References

1. Anishchenko, V., Padalka, O. (2013). *Culturological approach in teacher training*, Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_14. [inUkrainian].
2. Kohan, L. N. (1993). *Theory of culture*. Yekaterinburg: UrHU [inRussian].
3. Kravets, R. A. (2017). *Theoretical and methodical bases of multicultural education of future specialists of agrarian branch: monograph*. Vinnytsia: Planer [inUkrainian].
4. Mareev, V. Y., Karpova, N. K., & Shchypankyna, E. S. *Cultural approach in the aspect of the development of modern education*. Retrieved from: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11973-c112-037>. [inRussian].
5. Mark Tullii Tsyseron. (1998). *About the state. About laws. About the nature of the gods*. Kyiv: Osnovy [inUkrainian].
6. *Scientific approaches to pedagogical research: a collective monograph*. (2012). NAPN Ukrainy V. I. Lozova. Kharkiv: Apostrof [in Ukrainian].
7. Pluzhnik, A. V. (2018). *The meaning of the concept of "foreign language communicative culture" in psychological and pedagogical research*. Retrieved from: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4.4/4.pdf>
8. Tatarina, I. O. (2005). *Formation of foreign language communicative culture of future teachers by means of pedagogical rhetoric*. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa: South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky [inUkrainian].
9. Frytsiuk, V. A. (2016). Diagnosis of value awareness of future teachers of the need for purposeful professional self-development. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 78–87 [in Ukrainian].
10. Frytsiuk, V. A. (2013). Professional self-development of the future teacher. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*, 39, 247–250 [in Ukrainian].
11. Frytsiuk, V. A. (2016). Formation of motivation of professional self-development of future teachers in the creative educational environment of the university. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, 6 (129), 107–114 [in Ukrainian].
12. *Cultural diversity and information and communication impacts on Language Learning*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066409.pdf> [in English].

УДК 378.31

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-97-108

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

orcid.org/0000-0001-7223-3821

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук,
професор Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІННА МАКОДАЙ

komarova7788@gmail.com

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської
мови та медичної термінології Вінницького
національного медичного університету імені
М. І. Пирогова
вул. Пирогова, 56, м. Вінниця

ЕЛЬВІРА МАНЖОС

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з
курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького
національного медичного університету імені М. І. Пирогова
вул. Пирогова, 56, м. Вінниця

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ УЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Проаналізовано зміст і структуру професійних стандартів учителя в Німеччині, Великобританії, Франції та Україні. З'ясовано, що у більшості країн структура професійних стандартів учителів зазвичай містить найменування доменів (блоків, сфер), відповідно до яких диференціюються різні види компетентностей і професійних умінь. Найчастіше виокремлюються такі домени: навчальні (предметні) компетентності; врахування індивідуальних особливостей та психолого-педагогічний супровід учнів; планування освітньої діяльності; створення здорового, безпечного й розвивального освітнього середовища; використання інноваційних (цифрових) освітніх технологій і дидактичних засобів; контроль і оцінювання результатів навчання, забезпечення зворотного зв'язку; навчальна комунікація (стосунки з учнями); партнерство, робота в команді (стосунки з адміністрацією, колегами, батьками, громадськістю); професійна рефлексія і самовдосконалення; дотримання норм професійної етики, професійна відповідальність. Більшість доменів стосується навчальної діяльності, міжособистісних стосунків, формування комфортного освітнього середовища, професійної етики і професійного самовдосконалення вчителя. Під час формування змістових компонентів стандартів здебільшого використовуються короткі дефініції, що відповідають таксономії Б. Блума. Особливе значення надається таким компонентам професійних компетентностей вчителя, як: а) професійні знання, уміння і навички; б) досвід і професійні досягнення; в) система цінностей; г) критичне ставлення до власної діяльності (рефлексія). З'ясовано, що попри певні відмінності професійні стандарти учителів у Великобританії, Німеччині, Франції та Україні відповідають рекомендаціям Європейської комісії щодо професійної компетентності вчителя. Стандартизація педагогічної освіти перебуває в центрі освітніх реформ європейських країн, кожна з яких схожим чином реагує на нові виклики шляхом запровадження єдиного переліку професійних компетентностей для забезпечення безперервної підготовки кваліфікованих учителів.

Ключові слова: професійний стандарт, професійна компетентність, учитель, вимоги до професійної підготовки вчителів, Україна, Великобританія, Німеччина, Франція.

VASYL HALUZIAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
Ostrozsky St. 32, Vinnitsia

INNA MAKODAI

Candidate of Pedagogical Sciences,
associate professor of the Department of Foreign
Languages with Latin and Medical Terminology Course,
Vinnitsia National Medical University named after
Mykola Ivanovych Pirogov
Pirohova St. 56, Vinnitsia

ELVIRA MANZHOS

Candidate of Pedagogical Sciences,
associate professor of the Department of Foreign Languages with Latin and
Medical Terminology Course, Vinnitsia National Medical University named after
Mykola Ivanovych Pirogov
Pirohova St. 56, Vinnitsia

COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHER PROFESSIONAL STANDARDS IN UKRAINE AND ABROAD

The content and structure of the teacher's professional standards in Germany, Great Britain, France and Ukraine were analyzed. It has been found that in most countries the structure of teachers' professional standards usually contains the names of domains (blocks, spheres), according to which different types of competences and professional skills are differentiated. The following domains are most often distinguished: educational (subject) competences; consideration of individual characteristics and psychological and pedagogical support of students; planning of educational activities; creation of a healthy, safe and developing educational environment; use of innovative (digital) educational technologies and didactic tools; control and evaluation of training results, provision of feedback; educational communication (relationship with students); partnership, teamwork (relations with the administration, colleagues, parents, the public); professional reflection and self-improvement; observance of norms of professional ethics, professional responsibility. Most of the domains concern educational activities, interpersonal relationships, the formation of a comfortable educational environment, professional ethics and professional self-improvement of the teacher. When formulating the content components of the standards, short definitions are mostly used that correspond to B. Bloom's taxonomy. Particular importance is attached to such components of the teacher's professional competences as: a) professional knowledge, abilities and skills; b) experience and professional achievements; c) value system; d) critical attitude to one's own activity (reflection). It was found that, despite certain differences, the professional standards of teachers in Great Britain, Germany, France and Ukraine correspond to the recommendations of the European Commission regarding the professional competence of teachers. Standardization of teacher education is at the center of educational reforms of European countries, each of which responds in a similar way to new challenges by introducing a single list of professional competencies to ensure continuous training of qualified teachers.

Key words: professional standard, competence, teacher, requirements for professional training of teachers, Ukraine, Great Britain, Germany, France.

Розробка професійних стандартів учителів є однією з глобальних тенденцій реформування педагогічної освіти. У комюніке Європейської комісії «Переосмислення освіти» (2012) запропоновано державам-членам надати пріоритетного значення підвищенню якості професійної освіти вчителів [11, с. 15]. Оновлення професійних стандартів відповідає прагненню Європейської Комісії забезпечити всіх громадян знаннями, вміннями і ставленнями, необхідними для успішної життєдіяльності в ХХІ столітті. На думку Європейської комісії, реформування педагогічної освіти має ґрунтуватися на єдності поглядів щодо того, яким має бути кваліфікований учитель: які компетентності (знання, вміння, ставлення) йому потрібні; як їх слід розуміти, конкретизувати та описувати; які практичні підходи можуть допомогти вчителям набувати та розвивати необхідні компетентності впродовж усієї професійної кар'єри [12, с. 5].

У більшості країн Євросоюзу відбувається реформування систем підготовки вчителів, зумовлене схожими проблемами: дефіцитом учителів, зниженням успішності учнів у глобальних рейтингах [25; 26; 27; 28; 29].

Впродовж останніх десяти років були проведені реформи підготовки вчителів для середньої освіти у Великобританії, Франції та Німеччині. Це знайшло відображення, зокрема, в таких документах: The Importance of Teaching the Schools White Paper (Біла книга «Важливість навчання в школах») [7], Training the Next Generation of Outstanding Teachers' Implementation Plan («План підготовки наступного покоління видатних учителів») (Великобританія) [9]; Loi d'orientation et de programmation pour La Réfondation de l'École de la République (Закон про орієнтацію та програмування для відновлення школи республіки) [21] (Франція); Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Стандарти педагогічної освіти) (Німеччина) [17].

Один із провідних шляхів підвищення якості професійної підготовки вчителів в європейських країнах вбачається у запровадженні єдиних професійних стандартів, що в кінцевому рахунку зумовлює певну конвергенцію, уніфікацію систем педагогічної освіти та вимог до професійної компетентності вчителів. Щоправда історично сформовані національні системи педагогічної освіти реагують на схожі виклики дещо по-різному, відповідно до їхніх специфічних культурних і структурних характеристик [30].

Метою статті є розкриття змісту та порівняльний аналіз професійних стандартів учителів у Великобританії, Франції, Німеччині та Україні.

Відповідно до урядової програми «The Importance of Teaching the Schools White Paper» (Біла книга «Важливість шкільного навчання») у центр реформування освіти у Великобританії ставиться вчитель [7]. Актуальність вдосконалення системи підготовки учителів базується на уявленні про вчителя «як найцінніший актив суспільства». Основний шлях вдосконалення педагогічної освіти вбачається у збільшенні часу, який майбутні вчителі проводять у шкільних класах, займаючись формуванням основних педагогічних умінь і навичок [7]. У «Плані підготовки наступного покоління видатних учителів» («Training the Next Generation of Outstanding Teachers' Implementation Plan») зазначається, що якість підготовки вчителів найбільшою мірою серед всіх інших факторів пов'язана з навчальною успішністю учнів [9, с. 4].

У Великобританії професійні стандарти вчителів («Professional Standards for Teachers») розроблені Департаментом освіти і Агентством з підготовки та розвитку педагогічних кадрів (TDA) у 1998 р. З того часу вони неодноразово уточнювалися. У 2003 р. вказані стандарти були замінені новим набором стандартів, що встановлюють мінімальні законодавчі вимоги до здобувачів професії вчителя [16]. Ці стандарти замінили стандарти статусу кваліфікованого вчителя (QTS) і основні професійні стандарти, опубліковані колишнім Агентством з навчання та розвитку шкіл (TDA), а також Кодексом поведінки вчителів Генеральної викладацької ради Англії. Департамент освіти підготував переглянутий набір стандартів для вчителів, який використовується для оцінювання студентів, які працюють над QTS і тих, хто завершує законодавчо встановлений вступний період професійної підготовки [8, с. 3-14].

Стандарти визначають вимоги до професійної діяльності вчителя на різних стадіях кар'єрного зростання, починаючи від учителя-початківця, який отримує статус кваліфікованого вчителя (обов'язковий документ, окрім диплому), і закінчуючи вчителем-експертом. Структура стандартів містить три взаємопов'язані групи вимог: до професійних якостей, знань і вмінь учителя.

Розглянемо вимоги стандартів до випускників, необхідні для отримання початкового статусу – кваліфікованого вчителя. Перша група вимог пов'язана з професійними якостями і містить три блоки.

1.1. Учитель повинен демонструвати в стосунках з учнями: уміння організувати взаємодію з дітьми і підлітками, демонструючи високі очікування від кожного учня, здійснюючи індивідуальний підхід і стимулюючи учнів до співпраці; здатність слугувати зразком відносин і поведінки для учнів; знання і дотримання основних юридичних норм професійної діяльності (законодавство в галузі освіти, професійні обов'язки, статут і освітні пріоритети школи, правила внутрішнього розпорядку і поведінки).

1.2. Другий блок присвячений комунікативним умінням учителя: уміння спілкуватися з дітьми, батьками, опікунами; уміння взаємодіяти в індивідуальному спілкуванні і в команді, володіння способами невербальної комунікації; усвідомлення і повага до внеску колег, батьків, опікунів у розвиток і досягнення учнів; інформування батьків про успішність їх дітей, вияв поваги до етнічних, культурних і релігійних особливостей суб'єктів спілкування; уміння взаємодіяти і співпрацювати з колегами, використовувати досвід інших фахівців у роботі з класом.

1.3. Третій блок присвячений професійному розвитку вчителя, який повинен уміти: аналізувати свою практичну педагогічну діяльність і визначати напрями і цілі подальшого розвитку та вдосконалення; творчо і конструктивно критично ставитися до інновацій, бути готовим впроваджувати їх у свою практику за умови очевидності їх користі; враховувати поради колег, бути відкритим до інструктажу і наставництва, здійснювати планування і викладання у співпраці, використовувати поради і підтримку менторів, наставників, колег, позитивно сприймати конструктивну критику на свою адресу і т. д.

Друга група – вимоги до сформованості професійних знань.

2.1. Педагогічні і методичні знання: у сфері викладання (володіння широким спектром стратегій учіння, викладання і управління поведінкою учнів; уміння вибирати відповідну стратегію навчання для конкретної дитини); у сфері оцінювання (знання вимог до оцінювання результатів навчання у своїй предметній галузі, порядку здійснення контролю і проведення іспитів; знання вимог до результатів навчання на кожному рівні шкільного стандарту, уміння підготувати учнів до процедури оцінювання; знання різних підходів до оцінювання і розуміння важливості організації поточного оцінювання; уміння використовувати статистичні дані для оцінювання своєї діяльності, прогресу учнів і підвищення їх успішності); у сфері загальної грамотності і предметних знань (знання і розуміння статусу та стандартів свого предмета; уміння викладати свій предмет учням різного віку і здібностей, вибираючи відповідну методику навчання).

2.2. Спроможність працювати з різними категоріями учнів, у тому числі з дітьми із особливостями розвитку: знання процесу розвитку дитини і розуміння того, що її успіхи залежать від природних, релігійних, етнічних, лінгвістичних, соціальних чинників довкілля; здатність надавати підтримку дітям з різними освітніми потребами за допомогою досвідчених колег; знання своїх обов'язків щодо охорони здоров'я учнів і здатність отримувати кваліфіковану консультацію у колег з приводу особливих проблем учнів.

Третя група – вимоги до сформованості професійних умінь.

3.1. Уміння у сфері планування: вміння розробляти серію взаємопов'язаних навчальних завдань і видів діяльності з чітко визначеною метою, зрозумілою для учнів різного віку і рівня навченості; уміння навчати грамоти, обчислень, інформаційно-комунікаційних технологій дітей різного віку і здібностей; уміння планувати домашні завдання і позакласну діяльність з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

3.2. Уміння у сфері навчання: вміння проводити уроки і серії уроків, використовуючи різні методики, ресурси, включаючи комп'ютерне навчання; вміння застосовувати різні стратегії оцінювання і фіксації досягнень освітніх результатів конкретних учнів і всього класу; викладати

матеріал послідовно і логічно з урахуванням здібностей учнів; організувати своє мовлення, використовуючи пояснення, розпитування, дискусію і т. д.

3.3. Уміння у сфері оцінювання і забезпечення зворотного зв'язку: вміння адекватно оцінювати хід освітнього процесу, поточний рівень досягнень учнів, щоб ставити перед ними адекватні навчальні завдання; вміння давати регулярний, своєчасний, точний звіт про досягнення учнів, що відображає як їх прогрес, так і проблеми.

3.4. Уміння у сфері організації освітнього середовища: вміння створювати доцільне, безпечне і комфортне освітнє середовище в класі і поза класом, що стимулює інтерес до учіння; вміння управляти поведінкою учнів, задаючи їм чіткі дисциплінарні рамки, а також сприяти розвитку самоконтролю і незалежності учнів у процесі навчання.

Як бачимо, у змісті професійних стандартів учителів Великобританії термін компетентність не вживається. Натомість використовуються традиційні поняття: професійні якості (professional attributes), професійні знання (professional knowledge and understanding), професійні уміння (professional skills). Це до певної міри спростовує поширене в українському педагогічному дискурсі уявлення про всеосяжність компетентнісного підходу у зарубіжній педагогіці. Очевидно, що професійні вимоги до вчителя можна доволі адекватно описати, не послуговуючись терміном компетентність, а використовуючи традиційні теоретичні конструкти з аналогічним змістом: знання, установки, якості, здібності, вміння тощо.

На реформування системи педагогічної освіти в Німеччині протягом останніх десятиліть найбільший вплив мали такі чинники, як: Болонський процес, впровадження неперервної моделі вищої освіти, реформи «стандартизації» [17; 18]. Забезпечення єдності університетської частини педагогічної освіти з практичною діяльністю майбутніх учителів у школі сприяло тому, що кожна з шістнадцяти земель ФРН має однаковий набір професійних стандартів для вчителів [19, с. 84].

Запровадження у Великобританії, Франції та Німеччині професійних стандартів для вчителів ґрунтувалося на прагненні кожної країни вдосконалити освіту для всіх учнів і на твердій вірі в те, що цього можна досягти підвищенням якості вчителів, професійні здібності яких потрібно вимірювати та оцінювати впродовж усієї професійної кар'єри. Професійні стандарти вчителів у кожній країні є законодавчо встановленими. Вони відображають відповідні національні системи освіти і мають певну культурну і структурну специфіку. Наприклад, у Великобританії майбутні вчителі та практикуючі вчителі за законом зобов'язані пропагувати британські цінності [10]; у Франції одним із обов'язків наставників майбутніх учителів є забезпечення оволодіння майбутніми вчителями педагогічними вміннями, які вимагаються Міністерством освіти Франції [20, с. 210]. Цей обов'язок пов'язаний із вимогами до вчителів Франції як державних службовців щодо активного просування цінностей Французької Республіки: свободи, братерства та рівності. Першою компетентністю для всіх освітніх працівників у Франції є «відстоювання цінностей Республіки» [22].

У Німеччині прагнення до більшої гармонізації педагогічної освіти в усіх землях привело до запровадження вчительських стандартів, які стосуються всіх майбутніх і практикуючих учителів [17]. У Німеччині резолюція Постійної конференції від 12 грудня 2004 року Standards Lehrerbildung визначає вимоги для всіх учителів щодо вмінь, здібностей і ставлень, необхідних для педагогічної діяльності. Через чотири роки після запровадження стандартів для вчителів «Німецьке товариство освіти» опублікувало обов'язкову базову навчальну програму для педагогічної освіти, а потім документ КМК про навчальні предмети, в якому визначено обов'язковий зміст педагогічної освіти в усіх шістнадцяти землях [18].

На думку німецьких педагогів, професіоналізм учителя забезпечується професійною автономією, високим рівнем університетської підготовки і сформованістю низки компетентностей: володіння знаннями спеціального предмета і методики його викладання; соціальна компетентність; діагностична компетентність; володіння елементами педагогічного консультування і принципами надання педагогічної підтримки; використання мультимедійних засобів у навчальному процесі; організаторські здібності; вміння працювати в команді; прагнення до інновацій [13].

У розробленому в 2004 році Стандарті педагогічної освіти ФРН визначені компетентності німецьких педагогів, які мають особливе значення для їх професійного розвитку та повсякденної діяльності [17]. Такі компетентності формуються передусім у процесі вивчення педагогічних дисциплін, що розкривають наукові основи навчального і виховного процесів, а також освітньої системи загалом. У Стандарті детально описані 11 компетентностей, які відповідають чотирьом педагогічним сферам: навчання, виховання, оцінювання, інновації. Кожна компетентність розкривається у двох аспектах: теоретичному (знання) і практичному (вміння).

Перша сфера компетентностей учителя стосується навчального процесу: «Учителі є експертами в галузі викладання і учіння».

Компетентність 1. Учителі професійно планують уроки і проводять їх об'єктивно і технічно грамотно.

Компетентність проявляється в уміннях: правильно планувати урок, використовуючи наукові і предметно-дидактичні аргументи; грамотно обирати зміст і методи, форми роботи і форми

комунікації; розумно впроваджувати сучасні інформаційні і комунікаційні технології та самостійно оцінювати успішність їх застосування; перевіряти якість свого викладання.

Компетентність 2. Учителі підтримують навчання школярів шляхом створення навчальних ситуацій, мотивують учнів і дають їм можливість реалізувати в цих ситуаціях накопичені знання і досвід.

Компетентність проявляється в уміннях: заохочувати і підтримувати різні форми навчання; організувати навчальний процес з урахуванням знань і здібностей школярів; стимулювати і зміцнювати готовність школярів до успішної навчальної діяльності; вести і супроводжувати навчальні групи.

Компетентність 3. Учителі сприяють розвитку в учнів здатності до самостійного навчання.

Компетентність проявляється в уміннях: заохочувати і забезпечувати стратегії навчання; навчати школярів методів самостійного, відповідального і спільного навчання.

Друга сфера професійних компетентностей учителя стосується виховної діяльності: «Учителі виконують свої виховні функції».

Компетентність 4. Учителі знають соціальні і культурні умови життя учнів і в межах школи впливають на їх індивідуальний розвиток.

Компетентність проявляється в уміннях: розпізнавати дискримінацію, здійснювати педагогічну допомогу і профілактичні заходи; надавати підтримку школярам в індивідуальному порядку; вивчати культурну і соціальну різноманітність у кожній навчальній групі.

Компетентність 5. Учителі навчають школярів певних цінностей і норм, підтримують їх самостійні рішення і дії.

Компетентність проявляється в уміннях: аналізувати цінності і відповідно діяти; виховувати у школярів самостійність суджень і дій; застосовувати конструктивні форми взаємодії в конфліктних ситуаціях.

Компетентність 6. Учителі знаходять шляхи вирішення проблем і конфліктів у школі та на уроці.

Компетентність проявляється в уміннях: формувати соціальні стосунки на уроці і в школі; працювати з школярами відповідно до правил спілкування, зробити їх нормою; застосовувати в конкретних випадках стратегії і форми розв'язання та профілактики конфліктів.

Третя сфера компетентностей учителя стосується оцінювання: «Учителі виконують завдання оцінювання чесно і відповідально».

Компетентність 7. Учителі діагностують умови навчання і навчальну діяльність школярів, а також консультують як учнів, так і батьків.

Компетентність проявляється в уміннях: визначати рівень розвитку, освітній потенціал і перешкоди на шляху навчання учнів; розпізнавати проблеми і проводити спеціальні корекційні заходи; розпізнавати таланти і застосовувати способи навчання обдарованих дітей; узгоджувати можливості учнів і вимоги до них; використовувати різні форми консультацій і розрізняти функції консультування та оцінювання; співпрацювати з колегами під час підготовки порад (рекомендацій); співпрацювати з іншими установами у наданні консультаційних послуг.

Компетентність 8. Учителі оцінюють досягнення школярів на основі прозорих критеріїв.

Компетентність проявляється в уміннях: розробляти завдання і формулювати критерії згідно відповідного реєстру; застосовувати моделі і критерії оцінювання у відповідній ситуації; узгоджувати принципи оцінювання з колегами; обґрунтовувати оцінку згідно з відповідним реєстром і визначати перспективи подальшого навчання; використовувати результати школярів як конструктивний зворотний зв'язок для власної викладацької діяльності.

Четверта сфера компетентностей учителя стосується інновацій: «Учителі постійно розвивають свої компетентності».

Компетентність 9. Учителі знають спеціальні вимоги до професії педагога, розуміють свою роботу як державну посаду з особливою відповідальністю і обов'язками.

Компетентність проявляється в уміннях: справлятися зі стресом; розподіляти робочий час і ресурси економно та цілеспрямовано; здійснювати колегіальне консультування як засіб розвитку умінь викладання і розподілу робочого навантаження.

Компетентність 10. Учителі розуміють необхідність постійного професійного саморозвитку.

Компетентність проявляється в уміннях: аналізувати власний професійний досвід і компетентності; використовувати результати наукових педагогічних досліджень для вдосконалення своєї діяльності; документувати для себе і інших власну роботу та її результати; забезпечувати зворотний зв'язок з колегами для оптимізації своєї професійної діяльності; використовувати можливості співучасті в діяльності колег; знати і використовувати можливості підтримки з боку інших педагогів; використовувати формальні і неформальні, індивідуальні і спільні можливості подальшої освіти.

Компетентність 11. Учителі беруть участь в плануванні і реалізації шкільних проєктів.

Компетентність проявляється в уміннях: застосовувати результати педагогічних наукових досліджень для розвитку школи; використовувати процедури й інструменти внутрішнього

оцінювання уроку і школи; планувати й реалізовувати індивідуальні та спільні шкільні проекти; підтримувати проектну групу для досягнення найкращих результатів її діяльності.

Аналіз зазначених компетентностей свідчить, що більшість з них репрезентують практичні уміння педагогів (планувати урок, створювати навчальні ситуації, розв'язувати конфлікти, діагностувати навчальну діяльність, оцінювати навчальні досягнення, планувати і реалізовувати проекти тощо).

Варто відзначити доволі детальну розробку німецькими педагогами структури професійної компетентності вчителя, що дало змогу представити її у вигляді комплексу конкретних професійних умінь, які диференціюються за сферами навчання, виховання, оцінювання і самовдосконалення. Дискусійною видається доцільність виокремлення третьої сфери компетентностей – оцінювання. Оскільки відповідні професійні уміння стосуються здатності вчителя оцінювати результати навчання і виховання, логічно їх розглядати у складі перших двох компетентностей – навчальної і виховної. Варто відзначити, що німецькі фахівці, на відміну від англійських, розрізняють у структурі професійної компетентності вчителя навчальний і виховний аспекти. В цьому українська педагогічна традиція ближча до німецької, яка значною мірою вплинула на становлення і розвиток вітчизняної педагогіки.

Нещодавня освітня реформа в Франції була спрямована на подолання критики щодо втрати довіри до системи освіти та різкого скорочення робочих місць. Головна мета реформи вбачалась в усуненні дискримінації в освіті та забезпеченні всім учням можливостей для досягнення успіху. Чільне місце у цій реформі відводиться вдосконаленню педагогічної освіти, зокрема, впровадженню нових кваліфікаційних стандартів учителів, в яких зроблено акцент на забезпеченні єдності теоретичної і практичної підготовки. Зазначається, що якісна підготовка вчителя є визначальним чинником успішності учнів у навчанні [23]. Запорукою надання всім учням можливостей досягти успіху є перегляд комплексу педагогічних компетентностей, які мають забезпечити відповідність діяльності вчителя суспільним завданням [22].

У Франції стандарти професійної підготовки учителів знайшли відображення в «Репозиторії професійних компетентностей для педагогічних професій», в якому перераховані компетентності, що очікуються від учителів на етапі їхньої підготовки та розвитку професійної кар'єри [24]. У «Репозиторії» виокремлено три групи професійних компетентностей: спільні для всіх учителів і педагогічного персоналу (1-14); спільні для всіх учителів і педагогічного персоналу в аграрній освіті (15-18); специфічні для головних освітніх радників (С1-С8). Кожна компетентність конкретизується шляхом виокремлення компонентів, які детально описують її структуру та сферу дії.

Перша група компетентностей (1-2) характеризує учителів і педагогічних працівників як суб'єктів служби народної освіти, котрі покликані прищеплювати учням цінності Республіки, діяти в певних інституційних рамках і дотримуватися відповідних етичних принципів.

1. Прихильність до цінностей Республіки: знати, як передавати та поширювати принципи демократичного життя, а також цінності Республіки: свобода, рівність, братерство; прагнення до миру; відмова від усіх форм дискримінації; сприяти розвитку критичного мислення учнів, їх здатності відрізняти об'єктивні факти від поглядів чи переконань, вміння сперечатися та поважати думки інших людей.

2. Здатність узгоджувати свої дії з основоположними принципами системи освіти та нормативною базою школи: знати освітню політику Франції, основні етапи історичного розвитку шкільної освіти, її проблеми та виклики, фундаментальні принципи системи освіти та її організації у порівнянні з іншими європейськими країнами; знати основні законодавчі принципи, які регулюють систему освіти, нормативно-правову базу освітніх закладів, права та обов'язки державних службовців, а також статuti вчителів і працівників освіти.

Друга група компетентностей (3-9) стосується здатності вчителів і педагогічних працівників забезпечувати досягнення академічного успіху всіма учнями. Йдеться про володіння фундаментальними навчальними та виховними знаннями й уміннями.

3. Знання учнів і навчального процесу: знати фундаментальні поняття дитячої, підліткової та юнацької психології; процеси та механізми навчання, враховуючи досягнення сучасної педагогічної науки; розуміти когнітивні, афективні та соціально-психологічні аспекти навчальної та виховної діяльності.

4. Здатність враховувати різноманітність учнів: адаптувати навчальну та виховну діяльність до індивідуальних особливостей учнів; працювати консультантами з метою впровадження «проектів індивідуального навчання» учнів з обмеженими можливостями; виявляти ознаки відставання учнів, щоб запобігати складним ситуаціям, відсіву зі школи.

5. Здатність підтримувати учнів у навчанні: допомагати у побудові учнівських траєкторій на педагогічному та освітньому рівнях; сприяти оволодінню учнями спільною базою знань, умінь і культури; брати участь у роботі різноманітних рад (педрада, циклова рада, рада класу, педагогічна рада тощо), сприяючи, зокрема, координації навчально-виховних зусиль; брати участь у складі

соціально-професійної команди у розробці та реалізації освітніх програм, що дають змогу учням вибудовувати свій навчальний проект та визначати власну спрямованість.

6. Здатність бути відповідальним і діяти згідно з етичними принципами: приділяти всім учням належну увагу та надавати підтримку; уникати будь-яких форм приниження учнів, батьків, колег і інших членів освітньої спільноти; сприяти впровадженню наскрізної освіти, зокрема, медичної, громадянської, мистецької, культурної, освіти для сталого розвитку; мобілізувати учнів проти стереотипів та всіх форм дискримінації, сприяти рівності між дівчатами та хлопцями, жінками та чоловіками; сприяти благополуччю та безпеці учнів, запобігати проявам насильства в школі, виявляти будь-які форми відчуження чи дискримінації, а також будь-які ознаки, що свідчать про соціальні труднощі чи насильство; виявляти ознаки ризикованої поведінки та сприяти її корекції; поважати та дотримуватися правил, процедур і статутів; поважати конфіденційність індивідуальної інформації про учнів та їхні родини.

7. Володіння французькою мовою для спілкування: використовувати у професійній діяльності чітке мовлення, адаптоване до різних співрозмовників; сприяти у процесі діяльності оволодінню учнями усною та письмовою мовою.

8. Вміння використовувати іноземну мову в ситуаціях, яких вимагає професійна діяльність: володіти принаймні однією сучасною іноземною мовою на рівні B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти; брати участь у розвитку міжкультурної компетентності учнів.

9. Здатність інтегрувати елементи цифрової культури, необхідні для виконання професійної діяльності: використовувати цифрові інструменти і ресурси, зокрема, для індивідуалізації навчання та організації спільного навчання; допомагати учням критично та творчо освоювати і використовувати цифрові інструменти; брати участь у формуванні в учнів здатності відповідально користуватися Інтернетом; ефективно використовувати технології для обміну та навчання.

Наступна група компетентностей (10-14) стосується здатності вчителів виступати членами освітньої спільноти, працювати в команді, координувати свої дії для досягнення спільного успіху.

10. Здатність працювати в команді: включатися у колективну структуру для забезпечення взаємодоповнюваності та наступності викладання й інших освітніх заходів; співпрацювати у визначенні освітніх цілей та їх оцінці; брати участь у розробці та впровадженні колективних проектів, зокрема, у співпраці зі шкільними психологами або психологічними консультантами, курсів інформування та орієнтування, які пропонуються всім учням.

11. Здатність сприяти діяльності освітньої спільноти: знати, як проводити співбесіди, зустрічі і здійснювати медіацію, використовуючи чітке мовлення, що відповідає ситуації; брати участь у розробці та реалізації шкільних проектів; враховувати характеристики школи чи освітньої установи, її аудиторії, соціально-економічне та культурне середовище, визначати роль усіх учасників взаємодії; координувати свої дії з іншими суб'єктами освітньої спільноти.

12. Вміння співпрацювати з батьками учнів: формувати довірливі стосунки з батьками; аналізувати спільно з батьками розвиток дітей для визначення їхніх здібностей і проблем, співпрацювати з батьками у сприянні розвитку дітей, реалізації їхніх особистих проектів; підтримувати конструктивний діалог з представниками батьків вихованців.

13. Здатність співпрацювати зі школами-партнерами: співпрацювати під час реалізації шкільних проектів з іншими державними службами, місцевими органами влади, спортивними асоціаціями, позашкільними закладами, культурними структурами та соціально-економічними діячами, визначати роль і дії кожного з цих партнерів; знати можливості обміну та співпраці з іншими школами чи закладами, а також можливості місцевого, національного, європейського та міжнародного партнерства; співпрацювати з педагогічними колективами інших шкіл або закладів, зокрема, в рамках цифрового середовища та з метою забезпечення зв'язку між циклами та рівнями освіти.

14. Здатність до індивідуального та колективного професійного розвитку: поповнювати та актуалізувати свої наукові, педагогічні знання; знайомитися з результатами сучасних педагогічних досліджень, щоб мати змогу брати участь в освітніх інноваційних проектах, спрямованих на вдосконалення освітньої практики; індивідуально чи спільно з колегами аналізувати власну діяльність для пошуку шляхів її вдосконалення; визначати свої освітні потреби та застосовувати різні засоби і наявні ресурси для вдосконалення власних професійних умінь.

В Україні професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти і вчителя початкових класів затверджений у 2020 році [5]. Він описує п'ять сфер діяльності вчителя, кожній з яких відповідають три професійні компетентності.

Перша сфера – навчання учнів предметів (інтегрованих курсів).

1. Мовно-комунікативна компетентність проявляється у здатності вчителя:

- забезпечувати здобуття учнями освіти державною мовою;
- забезпечувати (за потреби) здобуття учнями освіти з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти;

- забезпечувати навчання учнів іноземної мови та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови);
 - формувати і розвивати мовно-комунікативні уміння та навички учнів.
2. Предметно-методична компетентність проявляється у здатності:
- моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів;
 - формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей;
 - здійснювати інтегроване навчання учнів;
 - добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів;
 - розвивати в учнів критичне мислення;
 - здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу;
 - формувати ціннісні ставлення в учнів.
3. Інформаційно-цифрова компетентність проявляється у здатності:
- орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності;
 - ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси;
 - використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Друга сфера – партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу.

4. Психологічна компетентність проявляється у здатності:
- визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та індивідуальні особливості учнів;
 - використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності;
 - формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність;
 - формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.
5. Емоційно-етична компетентність проявляється у здатності:
- усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами;
 - конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу;
 - усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі.
6. Компетентність педагогічного партнерства проявляється у здатності:
- здійснювати суб'єкт-суб'єктну (рівноправну та особистісно зорієнтовану) взаємодію з учнями в освітньому процесі;
 - залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства;
 - працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами.

Третя сфера – участь в організації здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища.

7. Інклюзивна компетентність проявляється у здатності:
- створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;
 - надавати педагогічну підтримку особам з особливими освітніми потребами;
 - забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.
8. Здоров'язбережувальна компетентність проявляється у здатності:
- організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу;
 - здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учнями та іншими учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни;
 - формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя;
 - зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності;
 - надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу.
9. Проєктувальна компетентність: здатність проєктувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів.
- Четверта сфера – управління освітнім процесом.
10. Прогностична компетентність проявляється у здатності:
- прогнозувати результати освітнього процесу;
 - планувати освітній процес.

11. Організаційна компетентність проявляється у здатності:

- організовувати процес навчання, виховання і розвитку учнів;
- організовувати різні види і форми навчальної та пізнавальної діяльності учнів.

12. Оцінювально-аналітична компетентність проявляється у здатності:

- оцінювати результати навчання учнів;
- аналізувати результати навчання учнів;
- забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів.

П'ята сфера – безперервний професійний розвиток.

13. Інноваційна компетентність проявляється у здатності:

- застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі;
- використовувати інновації у професійній діяльності;
- застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності.

14. Здатність до навчання впродовж життя проявляється в уміннях:

- визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя;
- взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо).

15. Рефлексивна компетентність: здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби.

Зауважимо, що в стандарті поряд з навчальною не виокремлюється традиційна для української педагогіки сфера виховної діяльності вчителя, хоча в описі окремих компетентностей йдеться як про навчання, так і про виховання учнів. Водночас у стандарті педагогічної освіти ФРН [17] окремо виділено компетентності, які стосуються сфери виховної діяльності вчителя. У цьому відношенні можна стверджувати, що затверджений в Україні професійний стандарт учителя більшою мірою тяжіє до аналогічних стандартів тих країн (Великобританії, Франції), де пріоритетною вважається навчальна, а не виховна діяльність школи і вчителів.

Варто звернути увагу також на те, що згідно з професійним стандартом від українського вчителя очікується здатність надавати домедичну допомогу іншим учасникам освітнього процесу. Аналогічна компетентність відсутня в проаналізованих зарубіжних професійних стандартах учителів. Українські розробники професійного стандарту керувалися новим Законом України «Про повну загальну середню освіту», згідно з яким учитель має володіти навичками з надання домедичної допомоги дітям (Стаття 22).

Загалом професійні стандарти вчителів у країнах Євросоюзу та Україні складені на основі дескрипторів і вказівок Європейської Комісії щодо «викладення компетентностей за допомогою мови, в якій учителі можуть розпізнати себе та шкільну реальність» [12, с. 30]. Стандарти, по суті, формулюються шляхом вказівок на те, що потрібно знати, розуміти та «здійснювати», щоб бути успішним учителем.

У Великобританії професійні стандарти вчителів містять три взаємопов'язані групи вимог: 1) до професійних якостей, які стосуються взаємин з учнями, комунікативних умінь і професійного розвитку вчителя; 2) до професійних знань (педагогічних і методичних; знань щодо особливостей взаємодії з різними категоріями учнів, у тому числі дітьми з особливими освітніми потребами); 3) до професійних умінь (планування, навчання, оцінювання і забезпечення зворотного зв'язку, організації освітнього середовища).

У Німеччині «Standards Lehrerbildung» [17] описують одинадцять професійних компетентностей, кожна з яких містить теоретичний (знання) і практичний (вміння) аспект і відповідає чотирьом сферам діяльності вчителя: навчання, виховання, оцінювання, інновації.

У Франції стандарти, викладені в «Référentiel» [22], містять чотирнадцять професійних компетентностей вчителя, які поділяються на три групи: перша стосується прихильності до основних цінностей Французької Республіки та знання нормативно-правової бази і державної політики в сфері освіти; друга – володіння фундаментальними професійними знаннями й уміннями (знання учнів і навчального процесу; вміння враховувати індивідуальні особливості учнів, підтримувати їх у навчанні; дотримуватися принципів педагогічної етики; володіти французькою та іноземною мовою; використовувати цифрові інструменти в професійній діяльності); третя – здатності працювати в команді, координувати свої дії з іншими суб'єктами освітнього процесу (колегами, партнерами, батьками), а також займатися професійним саморозвитком.

В Україні професійний стандарт вчителя загальної середньої освіти [5] містить п'ятнадцять професійних компетентностей, що стосуються п'яти сфер його діяльності: навчання, партнерства з іншими учасниками освітнього процесу, організації здорового та безпечного освітнього середовища, управління освітнім процесом і безперервного професійного розвитку.

Зміст стандартів формулюється по-різному, але переважаючими є короткі дефініції, що відповідають розробленому Б. Блумом концептуальному підходу до цілепокладання, згідно з яким перевага надається дієсловам, що позначають конкретні дії: застосовувати, демонструвати,

здійснювати, забезпечувати, організовувати тощо. Особливе значення надається таким компонентам професійних компетентностей учителя, як: а) професійні знання, уміння і навички; б) досвід і професійні досягнення; в) система цінностей; г) критичне ставлення до власної діяльності (рефлексія).

У більшості країн структура професійних стандартів учителів зазвичай містить найменування доменів (блоків, сфер), відповідно до яких диференціюються різні види професійних компетентностей. Аналіз професійних стандартів учителів у Великобританії, Німеччині, Франції та Україні свідчить, що найчастіше виокремлюються такі домени:

- навчальні (предметні) компетентності;
- врахування індивідуальних особливостей та психолого-педагогічний супровід учнів;
- планування освітньої діяльності;
- створення здорового, безпечного й розвивального освітнього середовища;
- використання інноваційних (цифрових) освітніх технологій і дидактичних засобів;
- контроль і оцінювання результатів навчання, забезпечення зворотного зв'язку;
- навчальна комунікація (стосунки з учнями);
- партнерство, робота в команді (стосунки з адміністрацією, колегами, батьками, громадськістю);
 - професійна рефлексія і самовдосконалення;
 - дотримання норм професійної етики, професійна відповідальність.

Зауважимо, що більшість доменів стосується навчальної діяльності, міжособистісних стосунків, формування комфортного (здорового) освітнього середовища, професійної етики і професійного самовдосконалення.

Аналіз особливостей професійних стандартів учителів у Великобританії, Німеччині, Франції та Україні свідчить, що попри певні відмінності вони загалом відповідають рекомендаціям Європейської комісії щодо розвитку професійної компетентності вчителя [12, с.21-23].

Отже, стандартизація педагогічної освіти перебуває в центрі освітніх реформ європейських країн, кожна з яких схожим чином реагує на нові виклики шляхом запровадження єдиного набору професійних стандартів, компетентностей для забезпечення безперервної підготовки кваліфікованих учителів.

Література

1. Акімова О.В., Галузяк В.М. та ін. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
2. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 50. Вінниця, 2017. С. 59-69.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 49. Вінниця, 2017. С. 46-54.
4. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 37-46.
5. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/o/266-nakaz_2736.pdf
6. Veauchamp G., L. Clarke, M. Hulme, and J. Murray. (2013). Policy and Practice Within The United Kingdom Research and Teacher Education: The BERA-RSA Inquiry. British Educational Research Association. URL: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-1-UK-Policy-and-Practice.pdf>
7. Department for Education. (2010). The Importance of Teaching the Schools White Paper. URL: www.education.gov.uk
8. Department for Education. (2011). Teachers' Standards Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies. URL: www.gov.uk/governmentpublications
9. Department for Education. (2011). Training the Next Generation of Outstanding Teachers' Implementation Plan. URL: www.education.gov
10. Department for Education. (2014). Promoting Fundamental British Values Through SMSC (Pupils' Spiritual, Moral, Social, and Cultural Development). Department Advice for Maintained Schools. URL: www.gov.uk
11. European Commission. (2012). Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socioeconomic Outcomes. COM (2012) 669/3.
12. European Commission. (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. European Commission Education and Training EU. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
13. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. URL: <http://www.gew-bw.de/Lehrerbildung.html#Section9551>

14. Gray D., and D. Weir. (2014). "Retaining Public and Political Trust: Teacher Education in Scotland." *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40 (5), 569–587.
15. Groundwater-Smith S., and N. Mockler. (2009). *Teacher Professional Learning in an Age of Compliance Mind the Gap Professional Learning & Development in Schools Higher Education 2*. Rotterdam: Springer.
16. HMSO. (2003). *The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003*. Statutory Instrument 2003, No 1662. URL: <http://www.legislation.gov.uk/uksi/2003/1662/contents/made>
17. KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. URL: www.kmk.org
18. KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. URL: www.kmk.org
19. Kotthoff H., and E. Terhart. (2013). "New' Solutions to 'Old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany." *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73–92.
20. Lapostolle G., S. Genelot, and B. Mabilon-Bonfils. (2009). "Transversal Training within Secondary Teachers' Training in the Face of Current Reforms in France." *Journal of Education for Teaching*, 35 (3), 205–224.
21. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour La Réfondation de l'École de la République no. 2013-595 du 8 juillet 2013*. URL: www.education.gouv.fr
22. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Arrêté du 1-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Le Bulletin Officiel 2013 no. 30 du 25 juillet*. URL: www.education.gouv.fr
23. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2012). *Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale: Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale et George Pau-Langevin, ministre délégué, chargé de la réussite éducative. Le Bulletin Officiel, 26 juin, 2012*. URL: www.education.gouv.fr
24. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Arrêté du 1-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Le Bulletin Officiel 2013 no. 30 du 25 juillet*. URL: www.education.gouv.fr
25. OECD. (2007). *Education at a Glance OECD Indicators*. URL: www.oecd.org
26. OECD. (2008). "A Profile of Student Performance in Reading and Mathematics from PISA 2000 to PISA 2006." In *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*. URL: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040014-7-en>
27. OECD. (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. URL: www.oecd.org
28. OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. URL: www.oecd.org
29. OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume 1) Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD. URL: www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm
30. Page T. (2015). *Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany*. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180–202.
31. Schriewer J., and E. Keiner. (1992). "Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany." *Comparative Education Review*, 36, 25–51.
32. Tirri K. (2014). "The Last 40 Years in Finnish Teacher Education." *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40 (5), 600–609.

References

1. Akimova O.V., Haluziak V.M. ta in. *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia v konteksti stanovlennia yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity* [Theoretical and methodological principles of the formation of the general pedagogical competence of the modern teacher in the context of the formation of the European space of higher education]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2017. 388 s.
2. Haluziak V. M. *Poniattia kompetentnosti v konteksti vyznachennia profesiinykh vymoh do osobystosti pedahoha* [The concept of competence in the context of defining professional requirements for the personality of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 50. Vinnytsia, 2017. S. 59–69.
3. Haluziak V. M. *Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia* [Components of general pedagogical competence of the teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 49. Vinnytsia, 2017. S. 46–54.
4. Haluziak V. M. *Sutnist i struktura pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia* [The essence and structure of the teacher's pedagogical competence]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 48. Vinnytsia, 2016. S. 37–46.
5. *Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoï osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)»* [Professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Primary education teacher (with junior specialist diploma)»]. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/o/266-nakaz_2736.pdf

6. Beauchamp G., L. Clarke, M. Hulme, and J. Murray. (2013). *Policy and Practice Within The United Kingdom Research and Teacher Education: The BERA-RSA Inquiry*. British Educational Research Association. URL: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-1-UK-Policy-and-Practice.pdf>
7. Department for Education. (2010). *The Importance of Teaching the Schools White Paper*. URL: www.education.gov.uk
8. Department for Education. (2011). *Teachers' Standards Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies*. URL: www.gov.uk/governmentpublications
9. Department for Education. (2011). *Training the Next Generation of Outstanding Teachers' Implementation Plan*. URL: www.education.gov
10. Department for Education. (2014). *Promoting Fundamental British Values Through SMSC (Pupils' Spiritual, Moral, Social, and Cultural Development)*. Department Advice for Maintained Schools. URL: www.gov.uk
11. European Commission. (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socioeconomic Outcomes*. COM (2012) 669/3.
12. European Commission. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. European Commission Education and Training EU. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
13. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. URL: <http://www.gew-bw.de/Lehrerbildung.html#Section9551>
14. Gray D., and D. Weir. (2014). "Retaining Public and Political Trust: Teacher Education in Scotland." *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40 (5), 569–587.
15. Groundwater-Smith S., and N. Mockler. (2009). *Teacher Professional Learning in an Age of Compliance Mind the Gap Professional Learning & Development in Schools Higher Education 2*. Rotterdam: Springer.
16. HMSO. (2003). *The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003*. Statutory Instrument 2003, No 1662. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2003/1662/contents/made>
17. KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. URL: www.kmk.org
18. KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. URL: www.kmk.org
19. Kotthoff H., and E. Terhart. (2013). "New' Solutions to 'Old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany." *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73–92.
20. Lapostolle G., S. Genelot, and B. Mabilon-Bonfils. (2009). "Transversal Training within Secondary Teachers' Training in the Face of Current Reforms in France." *Journal of Education for Teaching*, 35 (3), 205–224.
21. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour La Réfondation de l'École de la République no. 2013-595 du 8 juillet 2013*. URL: www.education.gouv.fr
22. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Arrêté du 1-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Le Bulletin Officiel 2013 no. 30 du 25 juillet. URL: www.education.gouv.fr
23. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2012). *Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale: Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale et George Pau-Langevin, ministre délégué, chargé de la réussite éducative*. Le Bulletin Officiel, 26 juin, 2012. URL: www.education.gouv.fr
24. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Arrêté du 1-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Le Bulletin Officiel 2013 no. 30 du 25 juillet. URL: www.education.gouv.fr
25. OECD. (2007). *Education at a Glance OECD Indicators*. URL: www.oecd.org
26. OECD. (2008). "A Profile of Student Performance in Reading and Mathematics from PISA 2000 to PISA 2006." In *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*. URL: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040014-7-en>
27. OECD. (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. URL: www.oecd.org
28. OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. URL: www.oecd.org
29. OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume 1) Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD. URL: www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm
30. Page T. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180-202.
31. Schriewer J., and E. Keiner. (1992). "Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany." *Comparative Education Review*, 36, 25–51.
32. Tirri K. (2014). "The Last 40 Years in Finnish Teacher Education." *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40 (5), 600–609.

УДК 37.015.31:17.021.1(4)

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-109-115

МАРИНА ДАВИДЮК

orcid.org/0000-0002-2055-601X

marina_davydyuk@ukr.net

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та
управління освітніми закладами,
ВДПУ імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ДМИТРО МАТЮК

orcid.org/0000-0002-1169-2896

mdvdeutschlehrer@gmail.com

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри німецької філології
ВДПУ імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СОФІЯ МУЗИКА

sofia.horik@gmail.com

аспірантка кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління освітніми закладами
ВДПУ імені Михайла Коцюбинського,
ул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: ЕФЕКТИВНІ ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ

У статті представлений аналіз проблеми булінгу в закладі освіти. Розглядаються найбільш ефективні програми профілактики й подолання булінгу в закладах освіти європейських країн. Такими елементами виступають: навчальні сесії для здобувачів освіти та для педагогів і шкільної адміністрації; тренінг з навчання навикам соціальної адаптації для жертв булінгу та для дітей у важкій життєвій ситуації; друковані навчальні матеріали (посібники, буклети, дорожні карти), присвячені питанням правової, адміністративної та соціальної відповідальності за цькування в закладі освіти та поза його межами; рольові ігри, проектна діяльність, організація дискусійних клубів для підлітків; розробка і впровадження внутрішньої шкільної політики стосовно булінгу, контроль за шкільними та пришкольними територіями. Представлені рекомендації щодо професійної підготовки майбутнього вчителя до профілактики булінгу в закладі освіти, де акцентовані відповідні принципи та форми реалізації навчальних завдань: принцип контекстного підходу до навчання; принцип системного підходу; принцип модульності змісту навчальних занять. Найбільш ефективні форми проведення навчальних занять: майстер-класи, воркшопи, соціально-психологічні тренінги. Методи і прийоми навчання майбутнього вчителя стратегіям профілактики булінгу в закладі освіти: кейс-стаді, рольові та ділові ігри, імітаційне моделювання, веб-квести, дискусії, ігри-драматизації, що дозволяють здобувачам вищої освіти оволодіти належним обсягом психолого-педагогічних знань для ідентифікації різних проявів булінгу в середовищі школярів і діагностики специфічних рис дітей-жертв булінгу.

Ключові слова: булінг, освітній процес, підліткова агресія, антибулінгова політика, заклад освіти, віктимна поведінка, соціальні навикки, відповідальність.

MARYNA DAVYDIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Pedagogy, Vocational Education
and Management of Educational Institutions at
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical
University,
Ostrozkoho Str. 32, Vinnytsia

DMYTRO MATIUK

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of German Philology
at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical
University,
Ostrozkoho Str. 32, Vinnytsia

SOPHIA MUZYKA

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy,
Vocational Education and Management of Educational Institutions
at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozkoho Str. 32, Vinnytsia

BULLYING PREVENTION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: EFFECTIVE EUROPEAN PRACTICES

The article presents the analysis of the problem of bullying in an educational institution. The most effective programs for preventing and overcoming bullying in educational institutions of European countries are considered. General recommendations on the application of foreign practices in domestic pedagogical institutions of higher education for the formation of future teachers' work skills in the prevention of bullying are presented. The key elements of effective anti-bullying programs are OBPP (Olweus Bullying Prevention Program), KiVa, Positive Action, Flemish School-Based Anti-Bullying Programme, Irish Nationwide Anti Bullying Programme, Steps to Respect, The Friendly Schools Project, S.S. GRIN-aimed at improving the relations of all participants in the educational process in general, due to the development of social skills among teachers, administrators, parents and other adults. These

elements are the following: educational sessions for students and for teachers and school administration; training on teaching social adaptation skills for victims of bullying and for children in difficult life situations; printed educational materials (manuals, booklets, road maps) devoted to issues of legal, administrative and social responsibility for bullying in an educational institution and outside its boundaries; role-playing games, project activities, organization of discussion clubs for teenagers; development and implementation of an internal school policy regarding bullying, control of school and pre-school territories. When organizing the educational process for future teachers, it is necessary to model such educational situations, during which comfortable conditions are created for unhindered communication with each other and with the teacher, trust relations are established, the content of the conversation becomes personally accepted, valuable for each of its participants. This can be achieved through the creation of didactic and communicative situations of interactive learning.

Recommendations for the professional training of future teachers for the prevention of bullying in an educational institution are presented, where relevant principles and forms of implementation of educational tasks are emphasized: the principle of a contextual approach to learning; the principle of system approach; the principle of modularity of educational classes' content. The most effective forms of conducting educational classes are the following: master classes, workshops, social and psychological trainings. Methods and techniques of future teachers' training in bullying prevention strategies in an educational institution are the following: case studies, role-playing and business games, simulation modeling, web quests, discussions, dramatization games, which allow students of higher educational establishments to acquire the appropriate amount of psychological and pedagogical knowledge to identify various manifestations of bullying among schoolchildren and diagnosis of specific features of children who are victims of bullying.

Key words: bullying, educational process, adolescent aggression, anti-bullying policy, educational institution, victim behavior, social skills, responsibility.

Нині проблема шкільного цькування, або булінгу, є поширеним явищем у закладах загальної освіти різних країн. Про це свідчать соціологічні та психологічні дослідження шкільного повсякдення, здійснені в останні десятиліття в європейських країнах. Спостереження проводились у тих класах, де знуцаються над однолітками [7]. Виявилось, що у досліджуваних класах цькування сприймається як соціально прийнятна та схвалювана норма поведінки в групі. Зрозуміло, що таке викривлене сприйняття норми впливає на спроможність дітей адекватно реагувати на «хуліганські» витівки учнів. А байдужість з боку вчителів і шкільної адміністрації призводить до деструктивної соціалізації й подальшого самоствердження підлітків за рахунок насильства й поза межами школи. З огляду на це, ключовою стає в подібного роду ситуаціях саме позиція вчителя: адже він – носій моделей соціальної поведінки в школі. Відповідно те, в який спосіб педагог реагує на ситуацію цькування, визначає подальшу поведінку дітей, їхню довіру до дорослих в ситуаціях булінгу та інших контекстах соціальної взаємодії.

За минулі десятиліття розроблено декілька програм профілактики булінгу в закладах освіти європейських країн, які вже довели свою ефективність, в Україні ця тенденція в останні роки лише почала розвиватися, тому на сьогодні вкрай важливо і необхідно готувати таких педагогів, які мають більш розширені знання та навички у сфері спілкування дітей між собою та з дорослими, володіють методами і прийомами профілактики та подолання агресивної поведінки учнів.

Випадки агресивної поведінки школярів, що тягнуть за собою серйозні наслідки (суїцид, нервові зриви, порушення харчової поведінки тощо), підтверджують необхідність максимально ефективної підготовки вчителя до розв'язання конфліктів, уміння їх розпізнавати і запобігати їм, адекватно діяти із захисту себе та учнів від насильства з боку агресивних підлітків. Тому вважаємо за потрібне проаналізувати ключові елементи антибулінгових програм, які вже довели свою ефективність у закладах освіти різних країн, і розробити на цій основі систему методичних орієнтирів щодо підготовки майбутніх педагогів до профілактики булінгу.

Мета статті – проаналізувати структурні компоненти та зміст ефективних антибулінгових програм, які реалізуються в європейському освітньому просторі, розробити рекомендації щодо застосування зарубіжних практик у вітчизняних педагогічних закладах вищої освіти.

На сьогодні комплексних програм протидії булінгу в світовій освітній практиці застосовується декілька: ОВРР (Olweus Bullying Prevention Program), KiVa, Positive Action. Вони вже довели свою ефективність у багатьох країнах світу, при чому на їх основі створені деякі локальні проекти, як-от: Flemish School-Based Anti-Bullying Programme, Irish Nationwide Anti Bullying Programme, Steps to Respect, The Friendly Schools Project, S.S. GRIN [6].

Steps to Respect – програма, призначена для зменшення випадків цькування у школі. Крім роботи безпосередньо з булінгом, вона спрямована на оздоровлення відносин усіх учасників освітнього процесу загалом (наприклад, за рахунок розвитку соціальних навичок у вчителів, адміністрації, батьків та інших дорослих). Програма розроблена на підтримку антибулінгових законодавчих проектів, запропонованих Міністерством юстиції США. Вона почала працювати з 2001 року [13].

Steps to Respect працює як на рівні всієї школи, так і всередині класу. На шкільному рівні організуються: 1) навчальна сесія для всіх учасників освітнього процесу з цілями програми та її змісту і 2) дві поглиблені навчальні сесії для всіх співробітників школи, у межах яких

зосереджуються питання ефективного контролю за учнями і адекватних втручань у ситуації цькування. Рівень класу реалізується на основі навчального плану, що складається з 11 уроків, які проходять протягом трьох-чотирьох місяців. Існують три ступені навчальної програми: для учнів 3-4-х класів, 4-5-х класів та 5-6-х класів. Уроки зосереджені на виявленні різних видів булінгу, агресивної поведінки, реакцій у відповідь на цькування, на навчання емпатії та вмінні регулювати власні емоції, а також на практичних навичках підтримки дружніх відносин з однолітками і розв'язання конфліктів. Після закінчення першої частини уроків за навчальним планом йдуть заняття, де використовується література, що розвиває емпатію. Один із варіантів застосування програми передбачає залучення батьків учнів.

Програма Steps to Respect – одна з найпоширеніших у закладах освіти: при впровадженні цієї програми школа отримує навчальні посібники для персоналу та для сім'ї, посібник з програм та навчальні плани для 3-5-х класів. Також до школи направляються відеоматеріали, що супроводжують програму. Експериментальна оцінка показала, що програма ефективна для підвищення кількості соціальних взаємодій, почуття відповідальності в школярів у ситуаціях цькування, і навіть сприяє навчанню персоналу новим способам реагування на шкільне цькування [8].

S.S. GRIN – це шкільна програма, спрямована на те, щоб допомогти дітям підвищити свої соціальні навички. Вона була розроблена у форматі тренінгу з навчання навикам соціальної адаптації для жертв булінгу (насамперед соціального, пов'язаного з відмовою від спілкування) та для дітей у важкій життєвій ситуації [4]. Цей тип програми протидії булінгу може бути застосований до цілого ряду проблем (агресивність, занижена самооцінка, депресія, соціальна тривога, соціальне сирітство), а не лише до проблеми булінгу. Автори стверджують, що програма виходить за рамки найпоширеніших соціальних навичок, підкреслюючи когнітивні аспекти побудови взаємин та роботи з емоціями. Тобто діти не тільки дізнаються про самі комунікаційні навички, а й навчаються використовувати їх свідомо. Подібний тренінг може допомогти школярам самостійно регулювати власні емоції, а також покращувати свої навички копінг-стратегій. Загалом програма є поєднанням методів соціального навчання з методами когнітивно-поведінкової терапії. За структурою S.S. GRIN досить складна, оскільки її зміст включено у викладання одразу кількох шкільних дисциплін. Кожен урок складається з дидактичної інструкції у поєднанні з активною практикою, такою як рольова гра, моделювання чи обговорення. Діти беруть участь у групових заняттях протягом восьми тижнів поспіль. Кожен урок триває близько години. Групи очолюються консультантом зі школи та стажером, які навчалися і перебували під наглядом одного з інструкторів програми.

Friendly Schools Project – перша ініціатива боротьби з булінгом, розроблена на основі великих досліджень австралійських дітей і підлітків. Проєкт націлений на три основні групи: а) всю спільноту школярів; б) сім'ї; в) окремо виділяється група учнів 4-5-х класів та їхніх учителів. Апробація була проведена в 15 початкових школах Австралії, у дослідженні ефективності брала участь група більше 1000 учнів у віці від 8 до 9 років і еквівалентна їй контрольна група. Дослідження тривало три роки, враховувалися дані до, під час та після впровадження програми [11].

Проєкт було реалізовано протягом усього навчального процесу. Він включав три основні вектори трансформації: політика школи, сімейний вплив та навчальна програма в класі. Спеціально створені комітети з координації програми в кожній школі були забезпечені навчальними посібниками, що містили приклади, ідеї та стратегії, які могли б бути корисними при реалізації політики боротьби з булінгом. Учителі отримували структуровані посібники та додатково навчалися, а також надавали учням конкретну навчальну програму, яка включала дев'ять різних видів діяльності: рольові ігри, проєктну діяльність, дискусійний клуб тощо. Зміст проєкту було зосереджено на розумінні того, що таке цькування, повідомлення про випадки агресії дорослим, адекватні відповіді та підтримку постраждалих учнів. Учні та їхні батьки отримали буклети, що містять конкретну інформацію про програму та інструкцію.

Friendly Schools була теоретично обґрунтованою програмою. Освітні методи проєкту (наприклад, рольове моделювання, драматична діяльність, навчання новим навикам і т. д.) були засновані на уявленнях, отриманих із соціальної когнітивної теорії та кількох інших. В основі проєкту лежала ідея про те, що розвиток таких якостей, як стійкість, позитивна самооцінка, емпатія, соціальні навички, навички саморегуляції, ухвалення рішень та розв'язання конфліктів можуть допомогти захистити учнів від шкідливого впливу булінгу. Робота з однолітками є одним із центральних тем фінської програми. Робота з цією категорією осіб, залучених у булінг, полягає у збільшенні здатності дітей розпізнавати ситуації цькування і вміти протидіяти їй, використовуючи можливості колективу.

Фінська програма включає в себе як універсальні дії щодо запобігання випадкам булінгу, так і специфічні дії з втручання в ситуації шкільного цькування. Програма має три різні вікові версії: для дитячого садка, 1-3-го та 4-6-го класів. До специфічних дій у KiVa можна віднести використання відеоігор та анімаційних уроків як доповнення до буклетів та спілкування з педагогами. Також у кожній школі команда із трьох вчителів (або іншого шкільного персоналу) разом із класним

керівником розглядають кожен випадок булінгу, який був засвідчений чи виявлений. Випадки аналізуються через низку індивідуальних та невеликих групових обговорень з жертвами та ініціаторами, згодом організуються систематичні зустрічі. Крім того, вчитель у класі зустрічається з двома-чотирма однокласниками з високим соціальним статусом, спонукаючи їх підтримати постраждалу дитину.

Універсальні дії боротьби зі шкільним цькуванням включають 20 годин уроків для учнів, які проводяться вчителями у класі протягом навчального року. Основними цілями уроків є: а) підвищення поінформованості про роль, яку група відіграє у підтримці булінгу; б) посилення почуття емпатії по відношенню до жертв; в) просування стратегій підтримки жертви. Уроки включають обговорення, групову роботу, рольові вправи. По мірі проходження уроків клас формує внутрішні правила щодо уникнення булінгу, його запобігання та боротьби з ситуаціями шкільного цькування [9].

Серед програм протидії багато тих, де наголос робиться не стільки на сам булінг, скільки на роботу з будь-якою відхиленою або агресивною поведінкою. Це дослідження: З. Фрейда, К. Лоренца, В. Гесса, Р. Джекобса, Н. Міллера, Л. Берковіца, та ін., кожний з яких подає своє трактування агресії та агресивної поведінки [3].

Проаналізувавши ключові елементи кількох антибулінгових програм, які зарекомендували себе як дієві, можемо дійти висновку, що у переважній більшості програм присутні ідентичні компоненти, а саме: регулярні зустрічі психологів і педагогів з батьками (не рідше ніж раз на місяць), проведення навчальних тренінгів, інтенсивна робота з представниками шкільної адміністрації, застосування дисциплінарних методів, розробка і впровадження внутрішньошкільної політики стосовно булінгу, контроль за шкільними та пришкільними територіями.

Педагоги, адміністрація школи, робочий персонал закладів освіти та батьки мають діяти як одна команда, оскільки, провівши опитування, можна побачити, що ситуації знущань можуть відбуватися будь-де в школі та поза її межами, що дійсно ускладнює зауваження та запобігання знущання педагогам: 43,4% дітей стверджують, що зазнавали знущань у шкільному коридорі або на сходах, 42,1% стали жертвами знущань у класі, 26,8% мали негативний досвід у шкільній їдальні, 21,9% стикалися з небажаною поведінкою однолітків за межами шкільної території, тоді як 12,1% мали такий досвід у роздягальні чи ванній (результати досліджень Allison Academy) [10]. Жертви цькування у школі можуть відчувати низку проблем із фізичним, соціальним, академічним та психічним здоров'ям. Це також попереджувальні знаки, які необхідно враховувати, якщо є сумніви, що хтось став жертвою знущань.

Хоча основна увага приділяється негативним наслідкам булінгу для жертв, слід сказати, що самі хулігани також страждають від негативних наслідків своїх дій. Якщо їх вчасно не виправити, такі дії можуть призвести до проблем із пристосуванням до суспільства, а також з розвитком позитивних почуттів та бажаних моделей поведінки у пізнішому віці. Хулігани схильні до ризику зловживання алкоголем у дорослому віці, а також ризику бійок, насильства у відносинах та злочинної поведінки. Зазвичай вважається, що у булінгу є дві сторони: хуліган та жертва. Однак є і третя сторона, яка також може страждати від негативних наслідків булінгу, хоч і без прямої участі, це – спостерігачі знущань. Деякі дослідження показали, що діти, які стали свідками знущань, можуть пропускати заняття, бути схильними до надмірного вживання тютюну, алкоголю та наркотиків у дорослому віці, а також мати низку психологічних проблем. Простіше кажучи, булінг часто призводить до низки негативних наслідків як для всієї особистості, так і усього суспільства.

Важливо розуміти, що знущання – це не лише проблема школи. Небажана поведінка у дітей часто є наслідком певних проблем та викликів, що стоять перед суспільством загалом. Тим не менш, школа, безумовно, стає відповідним місцем для реагування, щоб запобігти знущанням, якщо вони мають місце. Причина проста: знущання, яке не припиняється в школі і в колективі, перейдуть в інше місце, на все суспільство. Якщо вони не отримають допомогу, і хулігани, і їхні жертви зіткнуться із труднощами дорослішання та спроби вписатись у суспільство. Ось чому цькування є проблемою, яку необхідно викоринювати в зародку.

Вчителі наразі перебувають у авангарді реалізації шкільної антибулінгової політики. Розглядаючи, що необхідно для реалізації програми ОБРР на загальношкільному рівні, Д. Ольвеус виявив, що найважливішими передумовами є відкрита комунікація серед вчителів та увага школи до проблем цькування. Ставши свідками цькування, вчителі повинні відразу ж повідомити про це своїх колег, щоб ті, своєю чергою, могли звернути увагу на поведінку конкретних учнів на уроках і поза ними. Значення, яке персонал надає темі булінгу та поширенню інформації про програму протидії на весь педагогічний склад, – умова успішного впровадження антибулінгової програми на рівні класу. Багато програм (типу KiVa та ОБРР) включають підготовку вчителів як частину впровадження своїх рекомендацій. Важливо, щоб навички роботи з цькуванням були вбудовані в програми професійної підготовки для педагогів, і молоді вчителі, зі свого боку, могли отримати фінансову підтримку для проходження курсів підвищення кваліфікації з відповідної тематики.

Існує перелік важливих для педагога і професійно значущих особистісних якостей, таких як комунікативність, переконливість, гнучкість, чуйність, відповідальність, цілеспрямованість, а також толерантність, як одна з найважливіших рис учителя. Толерантність – якість, що характеризує ставлення до іншої людини як до рівної особистості, і виражається у свідомому придушенні почуття можливого неприйняття (зовнішність, манера мовлення, смаки, спосіб життя, переконання тощо). Толерантність передбачає налаштованість на розуміння та діалог з іншим, визнання та повагу його права на відмінність. Толерантність як професійно значуща якість майбутнього педагога сприятиме здійсненню психолого-педагогічної підтримки дітей, які зазнають насильства, та дітей, котрі здійснюють насильство, подолання їхнього психологічного відчуження, почуття провини, формування толерантної громадської думки, в тому числі з боку їхніх однолітків, виключення упереджень щодо постраждалих, кривдників та свідків насильства.

При організації освітнього процесу для майбутніх учителів потрібне моделювання таких навчальних ситуацій, під час яких створюються комфортні умови для безперешкодного спілкування один з одним та викладачем, встановлюються довірчі відносини, зміст розмови стає особистісно прийнятним, ціннісним для кожного із його учасників. Цього можна досягти через створення дидактико-комунікативних ситуацій інтерактивного навчання. Продемонстрував свою ефективність прийом розв'язання конкретних ситуацій, сутність якого полягає у проведенні колективного аналізу описаної ситуації, визначення способу її вирішення та публічного захисту обраної стратегії. У ході розгляду навчальних ситуацій студенти набувають навиків колективної роботи, навчаються проводити аналіз, самостійно моделювати рішення, аргументовано та доказово відстоювати власні погляди.

Нами розроблені рекомендації щодо професійної підготовки майбутнього вчителя до профілактики булінгу в закладі освіти, де акцентовані відповідні принципи та форми реалізації навчальних завдань:

- принцип контекстного підходу до навчання (коли за допомогою системи дидактичних методів і засобів, традиційних і нових, моделюється соціальний зміст професійної діяльності, здійснюється трансформація навчальної діяльності у професійну діяльність фахівця. Під час використання контекстного навчання створюється система внутрішніх і зовнішніх умов поведінки і діяльності людини, котра впливає на сприйняття, розуміння і перетворення конкретної ситуації) [2];

- принцип системного підходу (передбачає визначення цілей, завдань і мети професійної підготовки майбутнього вчителя, створення концепції (основних напрямків, стратегії їх реалізації, програм і методик), визначення структурних компонентів системи, встановлення характеру взаємозв'язку між ними, виявлення рівнів і критеріїв оцінки результативності означеної діяльності) [1];

- принцип модульності змісту навчальних занять (оскільки ми бачимо першочерговий пріоритет у вивченні саме найбільш ефективних компонентів антибулінгових програм, то вважаємо за доцільне опрацювати практичну реалізацію цих компонентів окремими змістовими модулями).

Формами навчальних занять можуть бути як традиційні (практичні, лабораторні, семінарські), так і специфічні, спрямовані на розв'язання вузьких навчальних цілей: майстер-класи, воркшопи, соціально-психологічні тренінги. Методи і прийоми навчання майбутнього вчителя стратегіям профілактики булінгу в закладі освіти: кейс-стаді, рольові та ділові ігри, імітаційне моделювання, веб-квести, дискусії, ігри-драматизації, що дозволяють здобувачам вищої освіти оволодіти належним обсягом психолого-педагогічних знань для ідентифікації різних проявів булінгу в середовищі школярів і діагностики специфічних рис дітей-жертв булінгу. Майбутні педагоги в такий спосіб можуть навчитися вирізняти безпосередній булінг (приміром, коли одна дитина явно вимагає в іншій гроші або речі, та опосередкований, коли група учнів розповсюджує плітки про свого однокласника). При цьому майбутні педагоги отримують можливість усвідомити складнощі діагностики булінгу. Оскільки він зазвичай відбувається не тільки і не стільки в приміщеннях для навчальних занять чи в коридорах, але й у їдальні чи вбиральнях під час перерви. На шкільному подвір'ї, дорогою додому або в кіберпросторі, а добровільні повідомлення дітей про факти цькування або знущання однокласників, як правило, табуовані. Таким чином у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя варто створювати умови, що базуються на вивченні ключових елементів найбільш ефективних антибулінгових програм, практикованих в європейському освітньому просторі, що дозволить навчити майбутніх освітян ідентифікувати факти булінгу в дитячому й підлітковому середовищі, діагностувати види і форми прояву небажаної поведінки учнів, розрізняти булерів і жертв цькування, проводити відповідну роботу із пасивними спостерігачами ситуацій булінгу, впроваджувати елементи профілактичної роботи з попередження булінгу, зокрема під час педагогічної практики в закладі освіти.

Висновки. На сучасному етапі суспільного розвитку важливими виявляється виховання в молодого покоління толерантності і поваги до суспільних норм і правил. Негативними наслідками

відсутності таких виховних впливів стає соціально неприйнятна, агресивна поведінка серед дітей, підлітків та юнацтва, наслідки чого часто бувають доволі трагічними. Одна з форм прояву цієї неприйнятної поведінки – булінг, або цькування. Він може мати місце як у закладі освіти, так і поза його межами. В європейських країнах останніми роками зарекомендували свою ефективність декілька антибулінгових програм, ознайомлення з ключовими елементами яких дозволяє покращити професійну підготовку майбутнього вчителя і сформувати в нього навички протидії булінгу в дитячому середовищі. У ході підготовки майбутніх педагогів до профілактики булінгу важливим є знайомство з діагностичним інструментарієм, який передбачає прямий або опосередкований збір інформації щодо проявів булінгу в освітньому процесі, опанування на власному досвіді прийомів і методів роботи з дітьми та підлітками для зняття агресії та реабілітації жертв булінгу, обговорення проблеми булінгу у закладі освіти на всіх рівнях; навчання майбутніх учителів стратегіям профілактики булінгу.

Література

1. Ковальчук В.А. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія* за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 279-296.
2. Кузьминський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Черкаси: ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. 320с.
3. Лоренц К. Агрессия. Римис, 2019. 352 с.
4. Adventures Aboard the S.S. Grin: Grades P.3 – 5. URL.: <https://www.centervention.com/adventures-aboard-the-s-s-grin/>
5. Bandura A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Clarkson, S., Charles, J. M., Saville, C. W. N., Bjornstad, G. J., & Hutchings, J. (2019). Introducing KiVa school-based antibullying programme to the UK: A preliminary examination of effectiveness and programme cost. *School Psychology International*. P.347–365. URL.: <https://doi.org/10.1177/0143034319841099>.
7. Dan Olweus, Mona E. Solberg, Kyrre Breivik. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*. Volume 61, Issue 1. Special issue on School bullying and cyberbullying among children and adolescents. P. 108-116. URL.: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.12486>.
8. Dlugosz, John, Manning, Amy, Dulmus, Catherine . (2009). The Steps to Respect Program as a Means to Increasing Feelings of School Safety Among Students. URL.: https://www.researchgate.net/publication/268107099_The_Steps_to_Respect_Program_as_a_Means_to_Increasing_Feelings_of_School_Safety_Among_Students.
9. Finnish program against bullying. URL.: <https://www.kivaprogram.net/>
10. How to stop bullying in school. URL.: <https://www.allisonacademy.com/parents/parenting/how-to-stop-bullying-in-school/>
11. Introducing Friendly Schools. An evidence-based whole-school approach to social and emotional wellbeing and bullying prevention. URL.: <https://friendlyschoools.com.au/>
12. Salmivalli C., Karna A. & Poskiparta E. (2009). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Guilford. P. 441–454. URL.: <https://psycenet.apa.org/record/2010-06797-031> (KiVa).
13. Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. URL.: <https://cdc.thehcn.net/promiseppractice/index/view?pid=981>.

References

1. Kovalchuk V.A. Systemnyi pidkhid u doslidzhenni problemy pidhotovky maibutnix uchyteliv do roboty v umovakh variatyvnosti osvitno-vykhovnykh system [A systematic approach to the study of the problem of preparing future teachers for work in the conditions of the variability of educational systems]. *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia : monohrafiia* za red. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. S. 279-296 (in Ukrainian).
2. Kuzmynskiy A.I. Naukovi zasady metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky [Scientific foundations of methodical training of the future teacher of mathematics]. Cherkasy: ChNU im. B.Khmelnitskoho, 2009. 320 s. (in Ukrainian).
3. Lorents K. Ahressiya [Aggression]. Rymys, 2019. 352 s. (in Russian).
4. Adventures Aboard the S.S. Grin: Grades P.3 – 5. URL.: <https://www.centervention.com/adventures-aboard-the-s-s-grin/>
5. Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (in English).
6. Clarkson, S., Charles, J. M., Saville, C. W. N., Bjornstad, G. J., & Hutchings, J. (2019). Introducing KiVa school-based antibullying programme to the UK: A preliminary examination of effectiveness and programme cost. *School Psychology International*. P.347–365. URL.: <https://doi.org/10.1177/0143034319841099>. (in English).
7. Dan Olweus, Mona E. Solberg, Kyrre Breivik. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*. Volume 61, Issue 1. Special issue on School

- bullying and cyberbullying among children and adolescents. P. 108-116. URL.: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.12486>. (in English).
8. Dlugosz, John, Manning, Amy, Dulmus, Catherine (2009). The Steps to Respect Program as a Means to Increasing Feelings of School Safety Among Students. URL.: https://www.researchgate.net/publication/268107099_The_Steps_to_Respect_Program_as_a_Means_to_Increasing_Feelings_of_School_Safety_Among_Students. (in English).
 9. Finnish program against bullying. URL.: <https://www.kivaprogram.net/> (in English).
 10. How to stop bullying in school. URL.: <https://www.allisonacademy.com/parents/parenting/how-to-stop-bullying-in-school/> (in English).
 11. Introducing Friendly Schools. An evidence-based whole-school approach to social and emotional wellbeing and bullying prevention. URL.: <https://friendlyschools.com.au/> (in English).
 12. Salmivalli C., Karna A. & Poskiparta E. (2009). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.). Handbook of bullying in schools: An international perspective. New York: Guilford. P. 441-454. URL.: <https://psycnet.apa.org/record/2010-06797-031> (KiVa). (in English).
 13. Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. URL.: <https://cdc.thehcn.net/promisepractice/index/view?pid=981>. (in English).

УДК 348.74/14

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-115-121

НАДІЯ ОПУШКО

orcid.org/0000-0002-3013-2675

hmarka52@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СТАНОВЛЕННЯ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті досліджено становлення дуального навчання в німецькомовних країнах. Використовуючи методи аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу, а також, послуговуючись принципом історизму та об'єктивності, було здійснено ретроспективний аналіз історичних процесів, які сприяли розвитку дуального навчання в системі професійної освіти таких країн як Німеччина й Австрія. Установлено, що дуальна форма професійного навчання заснована на ремісничих професіях, а її розвиток розглядають у контексті практики виробничого підприємства; оцінено роль педагогічного колективу в освітньому процесі (майстер-ремісник), в учнівстві та майстер виробництва на підприємстві); зміст і методи навчання були безпосередньо пов'язані з реальними умовами виробництва і його потребами.

Історичний аналіз розвитку дуального навчання в німецькомовних країнах дозволив виокремити основні етапи його становлення (середньовіччя, XVII-XVIII ст., XIX ст., 60-ті р. XX ст., нинішній час).

Ключові слова: дуальність, дуальне навчання, німецькомовні країни, аналіз, ремісники, становлення, форма навчання, професійна освіта.

NADIYA OPUSHKO

Candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor of pedagogy, vocational education and management of educational institutions Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

BECOMING OF DUAL EDUCATION IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES: A RETROSPECTIVE ANALYSIS

The article examines the development of dual education in German-speaking countries. Using the methods of analysis, systematization and generalization of the material, as well as using the principle of historicism and objectivity, the author carried out a retrospective analysis of historical processes that contributed to the development of dual education in the professional education system of countries such as Germany and Austria. It was established that the dual form of vocational training is based on craft professions, and its development is considered in the context of the practice of a manufacturing enterprise; the role of the pedagogical team in the educational process (master craftsman), in apprenticeship, and production master at the enterprise was evaluated); the content and methods of training were directly related to the real conditions of production and its needs. The historical analysis of the development of dual education in German-speaking countries made it possible to single out the main stages of its formation (the Middle Ages, the XVII-XVIII centuries, the XIX century, the 60s of the XX century, the present time).

Key words: duality, dual education, German-speaking countries, analysis, craftsmen, formation, form of education, professional education.

Проблема підготовки кваліфікованих працівників посідає чільне місце в системі освіти кожної держави в будь-який історичний період її розвитку, адже це є запорукою міцної економіки, наявності робочих місць, високого рівня життя населення тощо. Для об'єктивного аналізу та визначення особливостей реалізації дуального навчання на нинішньому етапі розвитку освіти вважаємо за доцільне здійснити ретроспективний аналіз становлення цього процесу в німецькомовних країнах Європи. Саме в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Бельгії дуальне навчання набуло чималої популярності та забезпечило зниження безробіття серед молоді, інноваційний розвиток освіти та ширші можливості для держави, закладів освіти, підприємств і здобувачів освіти.

На становлення системи професійної освіти в німецькомовних країнах мали суттєвий вплив суспільно-політичні та економічні особливості розвитку цих країн. До них можемо віднести такі: відсутність цілісності територій упродовж тривалого історичного періоду, труднощі в економічному розвитку в різні історичні періоди, так зване об'єднання «зверху» в 70-х рр. XIX ст. у Німеччині та утворення Австро-Угорської імперії в 1867 р., активний економічний розвиток у другій половині XIX ст., характер політичного управління цими державами тощо. Ці та інші особливості посилювали розвиток професійного навчання в досліджуваних країнах, вивели процес підготовки фахівців на новий рівень розвитку.

Аналіз джерельної бази виявив значну кількість вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок щодо професійної підготовки і професійного навчання. Науковці досліджували різні аспекти сучасної освітньої політики, підготовки виробничого й педагогічного персоналу в країнах з високорозвинутою економікою (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, С. Бабушко, Н. Бідюк, А. Ворначев, Т. Десятов, А. Каплун, В. Кудін, О. Локшина, С. Мельник, Н. Ничкало, Н. Пазюра, В. Радкевич, С. Романова, В. Савченко, О. Щербак та ін.). Для забезпечення об'єктивного висвітлення зазначеної наукової проблеми необхідний також системний науковий аналіз праць закордонних дослідників К. Штратмана (K. Stratmann), Ф. Лютге (F. Lutge), О. Пае (O. Pache) та ін.

Мета статті полягає в з'ясуванні історичних процесів, які відображають становлення дуального навчання в німецькомовних країнах Європи.

Перед ретроспективним аналізом становлення дуального навчання в німецькомовних країнах варто зауважити, що територіально основна увага буде спрямована на Німеччину та Австрію як країни-сусіди, що мають спільні історичні особливості розвитку, є економічно розвиненими країнами Європи та світу.

У період середньовіччя в економіці зазначених держав спостерігались тенденції до зростання економіки та виробництва. Помітні позитивні зрушення спостерігались у містах, котрі мали право на самоврядування та особисту свободу. Усе це привело до розвитку приватної власності на засоби виробництва, якими користувались міські ремісники. Саме міське ремісництво стало основою виробництва, створило привабливі умови для розвитку міських ремісничих гільдій (цехів) і системи підготовки майстрів-ремісників країнах Західної Європи [4, с. 100]. В епоху ремісничої форми організації праці професійне навчання включало в себе навчання ремеслу та роботу в цехах, а це, отже, сприяло ефективному входженню особистості в соціальну роль через професію. «Цехова підготовка здійснювалась відповідно до чинного, на той час, статуту ремісничих цехів. Зокрема, була реалізована класична модель взаємовідносин учень (підмайстер) – майстер – ремісник» [4, с. 100-101].

У своїх дослідженнях німецькі вчені К. Штратманн, О. Пае, Ф. Лютге та інші зазначають, що в світогляді тогочасних ремісників домінувало негативне ставлення до нового, але позитивне – до збереження традицій. Такі погляди знайшли відображення в цехових статутах, де йшлося про те, що «всі, хто має дві ноги, а не мають крил, повинні засвоїти ремесло», тобто вимагалось бути членом того чи іншого ремісничого цеху. Наприклад, статут Торунської гільдії (1523 р.) містить відому формулу: «Ремісник ніколи не повинен вводити нічого нового або використовувати у своїй діяльності щось нове» [7, с.4]. Відмова від нового, а натомість збереження традицій, було відображенням життєвої позиції ремісника. Традиційність у ремеслах заступила собою не лише новаторські ідеї, а й всю діяльність, що виходила за рамки цехового статуту. За цим самим статутом «мати дворянську професію» можна було лише після внесення ремісничих виробів у цеховий реєстр. Якщо ж ремісник не бажав цього робити чи не робив упродовж певного часу, то його приймали до складу відповідної гільдії як майстра без професії» [7, с. 5]. Таку педагогіку назвали «догматичною» і вона була відображенням типового навчання періоду середньовіччя. Починаючи з цього часу мета, зміст, форми, методи та засоби навчання практично не змінювались упродовж кількох поколінь. Особлива увага приділялась не розвитку рівня професіоналізму, а його збереженню [2, с.19]. В епоху цехової форми організації праці проблеми професійного навчання відображались у вимогах, що були в суспільному житті відповідного соціального стану.

Отже, учні (підмайстри) формували навички роботи в певному ремеслі і набували, відповідно, соціальної ролі майстра. Аналіз історичних документів про організацію ремісничого навчання в період середньовіччя дозволяє стверджувати про те, що власне ідеологія учнівства переважала над процесом становлення майстра-ремісника [1, с.52].

Майбутня професійна діяльність визначалася не лише діловими якостями учня, а й соціальними якостями особистості, такими як ентузіазм, порядність і корисність для суспільства, особистісне зростання було важливіше професіоналізму в навчанні підмайстрів. З цього можемо зробити висновок, що, починаючи з часів середньовіччя, формування та виховання законотворчих громадян у німецькомовних країнах здійснювалось шляхом навчання їх ремеслам, при цьому майстерні виконували важливу соціальну функцію [3, с.77]. Таке твердження спростовує той факт, що свідоцтво про закінчення професійного навчання, наприклад в Пруссії (1734 р.), не давало підмайстру жодної кваліфікації, але радило йому «поводити себе як благородний та порядний юнак», підтверджувало лідерство ініціативи в професійному навчанні. Тогочасні майстерні не приймали технічний прогрес та ставили авторитарні вимоги до навчання підмайстрів. Теорія і методика навчання й оволодіння ремісничою справою повністю залежали від навичок майстра, його обов'язків, бажання донести секрети професії, а також від учнівського ентузіазму, спостережливості та мотивації [3, с. 77].

На початку періоду індустріалізації можемо виокремити дві категорії, що пов'язані з навчанням в майстернях: «промисловість» та «ремесла». Працівники фабрик уважалися негідними ремеслу, а термін «майстерня» сприймався як протилежність терміну «виробництво» і вважався антипрогресивним. Швейцарець Я. Бернуллі з цього приводу писав: «фабрика – це не обробка матеріалів вогнем і ковальським молотом, це виробництво, засноване на розподілі праці» [8, с. 65-66]. Згідно з його твердженнями, поняття «ремесло» та «промисловість» за своїм змістом є протилежними, якщо брати за основу трактування цехових статутів. Виробничий поділ праці створив тип «напівробітника», який був пов'язаний з вузькоспеціалізованими операціями.

У 1765 р. у Брауншвейгені видано указ про те, що студенти мають складати випускний іспит після навчання. У документі зазначалось: «необхідно забезпечити такі умови, щоб студент міг бути успішним в своїй професії, щоб він міг працювати підмайстром і далі вдосконалювати свої професійні навички ремісника й громадянського працівника в суспільстві» [8, с. 67]. У Пруссії в Положенні про підготовку провізорів від 11 листопада 1801 р. йшлося про те, що «провізори мають уміти майстерно користуватися своїми знаннями для навчання кваліфікованих громадян своєї професії». Таким чином, достойний член гільдії включав в себе «корисного громадянина» і працелюбного працівника у своїй професії [8, с. 67].

В епоху Середньовіччя в недільних школах формувалось теоретичне поле дуальної освіти. Такі школи були в Німеччині та Австрії в XVI-XVII ст. Хоч ремісники неухильно дотримувалися встановлених правил, однак вони не заперечували важливості набуття учнями систематичних теоретичних знань. Така позиція відображена в статутах гільдій багатьох німецьких та австрійських герцогств. Наприклад, статут майстерні 1821 р. герцога Веймарської Саксонії радив учням набувати визначені теоретичні знання і практичні ділові навички.

Починаючи з XVI ст., з виникненням та розвитком капіталістичних відносин у Німеччині й Австрії відбувались корінні зміни в економіці, а саме в галузі кустарного способу виробництва. Це було пов'язане з розповсюдженням товарно-грошових відносин, скороченням виробництва ремісничих виробів, збільшення їх пропозиції на ринку. У техніко-економічному розвитку країн ремісничі майстерні поступово поступилися місцем новим формам промислового виробництва [3, с. 89], а цехова система виробництва у XVI-XVII ст. почала занепадати.

У 1869 р. в Німеччині було прийнято Положення про ремесла, відповідно до якого підприємства мають спрямовувати свої учнів в ремісничі училища. Вважаємо, що саме з другої половини XIX ст. почався процес формування іншого типу навчальних закладів – професійно-технічних училищ, де учні одержувати теоретичну освіту. Німецькі науковці (Г. Грюнер, К. Кеніг, І. Мюнх, К. Стратманн) [2; 4; 5; 9] розглядають проблему становлення й розвитку дуального навчання в професійній освіті, визначають значення професійних шкіл того часу. У таких школах професійне навчання не було одразу визнане обов'язковим компонентом. Лише на початку XX ст. релігійні (вечірні) школи були замінені на денні, що, в свою чергу, вплинуло на набуття учнями конкретних теоретичних знань. З'ясовано, що це не «паралельна» частина професійного навчання, а обов'язковий компонент дуальної форми професійної освіти. У дуальній формі навчання професійна школа з самого початку взяла на себе частину функцій загальноосвітньої школи. Зокрема, поруч із спеціальними дисциплінами тут викладались і загальношкільні предмети (політика, математика, рідна мова, релігія, спорт).

З активним розвитком промислового виробництва в країнах Західної Європи професійна діяльність вимірювалась не загальним престижем, а прибутком і попитом на вироблену продукцію. Це стало тим чинником, котрий визначив успіх діяльності компанії, а в подальшому – відіграв значну роль в професійному навчанні молоді, а згодом в її працевлаштуванні. На початку XIX ст. в багатьох німецьких та австрійських землях були реалізовані заходи щодо відміни цехового статуту та введення Положення про свободу ремесла, реалізація цих заходів зайняла декілька десятиліть, і, як наслідок, в 1811 р. Пруссія, наприклад, була однією з перших німецьких земель, яка ратифікувала вказане Положення. В інших німецьких землях, а також у Австрії, цехові статuti залишались чинними, ще впродовж кількох десятиліть XIX ст. [3, с. 89].

Реформи, що привели до змін у професійному навчанні, увійшли в історію як «реформи Штейна-Харденберга 1807-1814рр.». Вони дозволяли кожному міському жителю займатися певним ремеслом, а його особистий інтерес і благополуччя не вступали в протиріччя із суспільними, тобто ремісники не були прив'язані до положень статуту обраної галузі та мали право здійснювати свою діяльність на власний розсуд. Зміст цих реформ по-різному оцінювався представниками різних станів німецького й австрійського суспільства [3, с.89]. З початком поділу праці в індустріальному суспільстві і появою великих промислових підприємств умови в галузі професійного навчання не змінюються.

У другій половині XIX ст. розвиток промисловості посилив необхідність в кваліфікованих працівниках. Екстраполяція ремісничих традицій в промислову галузь значно вплинула на подальший розвиток промислового виробництва Німеччини й Австрії. У цей період розвиток виробництва, а також чималий попит на добре підготовлених кваліфікованих фахівців зумовив необхідність модернізації професійного навчання. Перенесення ремісничої традиції у виробничу галузь значно вплинуло на подальший розвиток промислових підприємств німецькомовних країн, а також на систему учнівства, що була тісно пов'язана з соціальними змінами [9]. Зміни в характері праці у зв'язку з індустріалізацією призвели до нового етапу розвитку професійного навчання в німецькомовних країнах. Ремісниче учнівство не могло задовольнити потреби в кваліфікованих фахівцях через досить вузьку спеціалізацію й низький рівень теоретичної підготовки. Тогочасний метод «спостереження й наслідування» відповідав принципу «спостереження й практика» під керівництвом досвідчених майстрів, характеризувався дуже низькою якістю, оскільки підтримувався морально застарілими цінностями й був спрямований на збереження консервативного методу навчання, тоді як підвищення професійного рівня вимагало якісних змін. Тогочасні провідні мануфактурні галузі, що апробували нові технології й форми організації праці, виступили ініціаторами широкомасштабних реформ в системі професійного навчання. Перехід від ремісничого учнівства до професійного навчання на виробництві сприяв пошуку партнерів у педагогічному середовищі. Теоретична частина професійної освіти віддавалась професійно-технічним закладам освіти, а практична – підприємствам [1, с. 42].

Професійна підготовка ремісника повністю визначалася тим, хто її здійснював, а його знання не завжди відповідали рівню розвитку виробництва. Навчання з використанням теоретичних знань стало важливим інструментом у подоланні цієї проблеми. Сучасні науковці підкреслюють основні теоретичні знання для кожної професії того періоду, в основі якої лежить відповідна галузь науки, наприклад, для ремісничих і технічних професій – технологія (цей термін уперше вжито в німецькій мові в 1777 р. І.Бекманом). Вважаємо, що створення таких системоутворюючих курсів варто розглядати як важливий крок у розвитку професійної освіти в країнах Західної Європи [1, с. 47].

Поява робітничого стану в епоху індустріалізації значно підвищила політичне значення професійної освіти. Наприклад, у Німеччині між 1870 і 1918 рр. професійне навчання було в авангарді боротьби з соціалістичними політичними течіями, держава використовувала його в якості організаційних та правових заходів. Саме з кінця XIX ст. у Німеччині прийнято закон, який дозволяв ввести обов'язкове теоретичне навчання в ремісничому училищі. Базуючись на аналізі змісту зазначеного закону, а також, опираючись на дослідження Н.Абашкіної, можемо стверджувати, що професійна освіта в Німеччині сформувалась у систему в першій половині XX ст. Прийнято вважати, що саме тоді відбулось становлення дуальної форми професійного навчання.

Концепція «дуальної форми професійного навчання» була розроблена педагогом професійного навчання Х. Абелем. Він стверджував, що професійне навчання розвивалось в середні віки й у більш пізні періоди в тісному зв'язку з ремісничими традиціями німецького та австрійського суспільства. Законослухняні працівники формувались і виховувались шляхом формування працелюбних, «корисних для суспільства» навичок, заснованих на соціальних якостях особистості [1, с. 48].

Уважаємо, що наприкінці XIX початку XX ст. у професійній освіті досліджуваного регіону спостерігався пріоритет формування світоглядних мотивів з домінуванням ідеологічного виховання суспільно-значущих якостей особистості перед практичними навичками, професійна освіта в деяких країнах зазначеного періоду носила догматичний характер.

Аналізуючи досвід Р.Оуена щодо створення вечірніх шкіл професійного навчання для підлітків, які працювали на фабриках, установили прообраз системи виховання підростаючого покоління. Науковець уважав, що «формування майбутнього молодого покоління у фабрично-заводській системі є не лише засобом підвищення суспільного виробництва з вправами та гімнастикою до відповідного віку продуктивності праці для всіх учнів, а й єдиним способом випускати різнобічно грамотних громадян» [9].

Важливою умовою подолання галузевого розподілу праці вважалось навчання в професійно-технічних училищах, розвиток яких відбувався по-різному, залежно від регіону й конкретної спеціальності. У 70-х рр. XIX ст. прослідковуввся процес занепаду ремісничих навичок, що викликаний був розподілом праці в промисловості. Вони одержали збереження ремісничих традицій і впровадження їх у виробництво. Це дозволяло формувати в учнів комплексні ділові навички й уміння, позитивне ставлення до роботи. Ця ідея одержала подальший розвиток як

ідеологія німецьких педагогів у галузі професійного навчання ХХ ст. [6, с. 194]. Георг Кершенштейнер, теоретик професійної освіти, сформував теоретичну концепцію професійного навчання, обґрунтувавши освітньо-теоретичні завдання професійної школи на основі дисципліни «Громадянство». Таким чином, він легалізував діяльність ремісничого училища і дуальної форми професійного навчання [6, с. 194]. Під час аналізу його концепції основний акцент було зроблено на виховання в працівника громадянських якостей на робочому місці у відповідності з його місцем в суспільстві. Відповідно до традиції виховання і навчання, не всі здобувачі освіти одержували гарну освіту в гімназіях, а більшість молоді навчалась переважно в народних школах (Volksschule), котрі згодом йменувались основними, загальними школами (Hauptschule).

По закінченню державної школи молодь вступала в систему учнівства, щоб продовжити своє навчання. Тривалий час у школах не було єдиного, офіційно затвердженого навчального плану, який би суворо дотримувався: шкільна частина професійної освіти потрапила під юрисдикцію федеральних земель. К. Стратманн стверджує, що «професійні училища передбачали не місце виробничого навчання, а теоретичну основу навчання», тобто були його продовженням» [3, с.77]. Серед німецьких та австрійських науковців, які займались дослідженнями становлення і розвитку дуального професійного навчання (К. Штратманн, С. Ціссен, Ф. Блеттнер та ін.), було чимало дискусій стосовно визначення ролі професійно-технічних училищ у професійній освіті. Ці школи не одразу були визнані невід'ємною частиною професійної підготовки. Деякі німецькі дослідники (О. Пає, Ф. Лютге, Ф. Блеттнер та ін.) називали їх «пов'язаними з професійною підготовкою». На думку К. Штратмана, це твердження абсолютно не відповідає дійсності. Критика такого визначення професійного училища виникає через те, що в Німеччині й Австрії дуальна професійна освіта не є «супутньою» частиною професійного навчання [2; 4; 9].

Аналіз соціально-економічних і педагогічних проблем професійного навчання в кінці ХІХ на початку ХХ ст. та розвиток індустриального виробництва свідчить про те, що в цей період підготовка кваліфікованої робочої сили займає важливе місце. У своїх працях О. Пає стверджував, що велике машинобудівництво докорінно змінює функції робітничих і соціальних узаємодій у трудових відносинах [9].

В умовах активного розвитку промислового виробництва кваліфікованому фахівцю необхідно було пройти різноманітну підготовку. У результаті розподілу праці на робочому місці не вимагався весь обсяг знань та вмій із конкретної спеціальності. Виникла необхідність перенесення теоретичної частини професійної підготовки в інше освітньо-виробниче середовище, зокрема, в професійну кваліфікацію, до підготовки кадрів на робочому місці. Німецькі науковці К. Штратманн, М. Шлессер та інші зазначають, що така тенденція розвитку професійної освіти привела до посилення систематизації і професіоналізації освіти [7, с.6].

Замість майстра, який був відповідальним за весь освітній процес та виховання учня, з'явилися очні та заочні майстри професійного навчання. На багатьох великих підприємствах створені спеціальні відділи з підготовки кадрів. Робоче місце здобувача освіти було інтегроване в «звичайний виробничий процес». Посада майстра визначалась залежно від розміру підприємства й характеру спеціальності, за якою велось навчання. Посада найманого працівника була більш привабливою, ніж статус працівника, і навіть серед робітничих професій існувала певна ієрархія. Чимало молодих людей були зараховані в систему учнівства не тому, що ідеологія професійної освіти була привабливою, а тому, що їх туди відправляла державна школа. В усіх землях Німеччини й Австрії здобувачі обирають три типи загальноосвітніх шкіл для продовження навчання після завершення чотирьохрічної початкової школи, відомої як етап орієнтації (Orientierungsstufe). Далі вони продовжують навчання в гімназії (Gymnasium) – 9 років навчання, реальне училище (Realschule) – 6 років, переважна більшість навчаються в основному училищі (Hauptschule) – 5 років. Лише незначна кількість учнів, які з початкової школи пішли навчатися в гімназію, одержали повну середню освіту (Abitur) й вступають до університету, а для переважної більшості учнів не було іншого вибору, окрім того, як поповнити лави професійного учнівства.

Реальна школа давала й дає загальну освіту на більш вищому рівні, ніж основна школа, і кращі можливості для підготовки до роботи в більш привабливих професіях, ніж основна школа. Не дивлячись на обмежений набір, кількість гімназистів і студентів університетів з кожним роком збільшувалась. Успіх дуальної форми професійного навчання в німецькомовних країнах був зумовлений обмеженістю альтернатив, що пропонують три типи шкіл. На початку 90-х ХХ ст. більшість учнів не навчалась в основних і реальних школах, перш ніж приєднатися до системи професійного учнівства. Сама назва Hauptschule (основна школа) відображає політичну мету освітньої системи, що сприяла відмові переважної більшості здобувачів від академічної освіти. Однак суспільна потреба в гарній освіті привела до збільшення кількості здобувачів у реальних школах та гімназіях (до 60% в окремих містах), тоді як «базова масова школа» залишалась для нижчих прошарків населення та мігрантів.

Система професійного навчання, що склалась у другій половині ХХ ст., на початку 90-х рр. ХХ ст. в Східній Німеччині замінилась на традиційну західнонімецьку. Наявна в НДР форма

професійної освіти в поєднанні з повною середньою освітою (Abitur/attestat) стала неможливою. Раніше близько 6% молодих людей в Східній Німеччині мали подвійну кваліфікацію й чимало з них продовжували навчання в університетах. Система професійної освіти була організована на виробництвах і в профтехучилищах. Після воз'єднання Німеччини фірми стали приватними, а профтехучилища – державними, знову була введена дуальна форма навчання, але вже за уніфікованою схемою «старих (західнонімецьких) регіонів». Тривалість навчання за багатьма професіями була адаптована до певних стандартів і замість двох років складала 3 або 3,5 роки. Тривалість навчання фахівця вважалась необхідною переважно для формування практичних навичок ведення бізнесу. Державна політика в галузі економіки переважно зводилась до створення сприятливих умов для малого та середнього бізнесу. Конкуренція між підприємцями виявилась найкращим стимулом, що забезпечував і продовжує забезпечувати німецькомовним країнам лідерство на світовому ринку в технологічній та конструкторській галузях [5, с. 248].

В умовах сучасного виробництва змінюється характер і зміст підготовки кадрів в дуальній системі професійного навчання. Нові вимоги до навчання робітників були зумовлені низкою об'єктивних причин: широким упровадженням у виробництво нових інформаційних технологій, швидкої заміни обладнання і технологій, зміною характеру і змісту праці робітника за рахунок ефективних результатів вимог до якості продукції. Створено новий тип кваліфікованого робітника, важливими якостями якого є високий загальноосвітній рівень, широка підготовка, соціальна і професійна адаптація, здатність до додаткової освіти й самоосвіти [5, с. 248]. Аналізуючи функції й завдання підготовки кадрів за дуальною формою навчання, необхідно зрозуміти, у чому зміст цього дуального освітньо-виробничого середовища, дуального професійного навчання. Дуальна система професійної освіти відображала взаємодію двох самостійних сторін: освітньої й юридичної, у межах офіційно визнаної професійної підготовки.

Як було зазначено вище, дуальна система професійної освіти німецькомовних країн становить особливу модель приватного підприємства, жодна компанія не змушена брати участь у виробничому навчанні. За трудовим законодавством, право приймати рішення з цього приводу належить органам самоуправління підприємства. Якщо підприємство вирішує організувати процес навчання, то обидві сторони (здобувач й заклад освіти) діють на основі Закону про професійну освіту [6, с. 132]. Закон регулює питання професійного навчання між молоддю, яка проходить професійне навчання, і промисловістю (укладанням договору про професійне навчання, одержання свідоцтва про закінчення професійної освіти, питання оплати тощо), тобто регулює права й обов'язки здобувачів закладу освіти. Підлітки до 18 років можуть навчатися лише за офіційно визнаними державою академічними спеціальностями. Порядок навчання на підприємстві визначається самою професією, що здобувається. Тривалість навчання, вимоги до випускного іспиту в кожному конкретному випадку визначаються окремо [6, с. 134].

Для Німеччини та Австрії характерне перенесення учнівства з ремісничого сектору в сучасну промисловість, торгівлю та інші галузі економіки. Учнівство розглядають як цілеспрямовану політику в галузі професійного навчання, а не як продовження моделі учнівства епохи середньовіччя. У досліджуваних країнах за цим пильно слідкують працедавці та профспілкові організації. Іншим джерелом дуальної форми професійного навчання є політика. Наприкінці XIX ст. уряди обох країн потурбувалися про стан політичного виховання робітничої молоді й намагалися відгородити її від ідей соціалізму. Георг Кершенштейнер запропонував рішення цієї проблеми: використання професійної підготовки як засобу політичного виховання працюючої молоді, його ідеї певним чином екстраполювалися й в Австрії.

Висновки. Отже, у результаті аналізу й узагальнення викладених вище фактів можемо стверджувати про практику кустарної форми організації праці, що відіграє як позитивну, так і негативну роль в історії розвитку професійної освіти німецькомовних країн. Зміст і методи навчання були безпосередньо пов'язані з реальними умовами виробництва і його потребами. У період становлення індустріального професійного навчання цілі, зміст, форми, методи, засоби і способи навчання залишались практично незмінними, перебували під впливом догматичного підходу впродовж кількох століть. Ставка робилася не на розвиток професійного рівня, а на його підтримку. Провідні галузі виробництва під впливом нових технологій і форм організації праці ініціювали реформи в системі професійної освіти.

Історичний аналіз розвитку дуального навчання в німецькомовних країнах дозволив виокремити основні етапи його становлення:

- виникнення дуального навчання в середні віки;
- XVII-XVIII ст. – професійне навчання на підприємствах і в недільних школах;
- XIX ст. – створення недільних професійних шкіл;
- з 60-х р. XX ст. здійснюється професійна підготовка кадрів за принципом дуального навчання: 50% – теоретична підготовка, 50% – практика;

- сучасний період – 70-80% обсягу професійного навчання в системі початкової професійної освіти відбувається на виробництві; основні витрати на підготовку майбутнього фахівця несе підприємство.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у встановленні соціально-економічних та суспільно-історичних факторів розвитку дуального навчання в німецькомовних країнах.

References

1. Berufsausbildung von A bis Z von Lothar Francke. *Deutscher Taschenbuch*. Verlag, 1991. 224 s.
2. Lutge F. Die wirtschaftliche Situation in Deutschland und Osterreich um die Wende. Stuttgart, 1984. Vom 18, zum 19.
3. Stratmann K. Kernprobleme der Berufegrundbildung. Wuppertal, 1989. S. 76-89.
4. Stratmann K. Berufliche Bildung. In: *Vorterbuch Soziale Arbeits Weinheim*. Düsseldorf 1988. S. 99-104.
5. Stratmann K. Geschichte der beruflichen Bildung. In: *Enzykopaioit Erziehungsissenschaft*. Stuttgart, 1982. Bd. 9. S. 247-249.
6. Stratmann K. Neue Aspekte der berufapadagogischen Forschung in Bundesrepublik Deutschland. In: *Anweiler O. (Hg), Stan und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Forscaung in der BRD und in der BRD und in der DDR*. Bochum, 1990. S. 122-193.
7. Stratmann K. Das deutsche Berufsbildungswesen und sein Ausbildung Lehrpersonal. Bochum, 1991. S. 3-9.
8. Tatsachen über Deutschland. Prankfurt a.l. Societata-Verlag, 1992. 157 s.
9. Pache O. Zur Lehrlinge frage. 1990. Vol. 4, N^o7-8. 49 s.

УДК 364-786-056.83:159.98

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-122-127

МАРИНА КОНОНОВА

orcid.org/0000-0002-2994-6866

meershaum@ukr.net

доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
вул. Остроградського 2, м. Полтава

БОГДАН КОНОНОВ

orcid.org/0000-0003-0435-4810

bohdan.kononov@gmail.com

викладач,
ЗВО «Полтавський державний медичний університет»
вул. Шевченка 23, м. Полтава

РОЛЬ ГРУПОВОЇ ГЛИБИННОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАДАПТАЦІЇ ПОСТНАРКОЗАЛЕЖНИХ ОСІБ

Статтю присвячено аналізу ролі групової глибинної психокорекції у психологічній реадaptaції постнаркозалежних осіб. У роботі засвідчено, що вживання наркотичних речовин може бути «парадоксальною» формою адаптації до соціального середовища, формою захисту від життєвих проблем, засобом додання стресу тощо. Адиктивна поведінка є закріпленим психологічним механізмом, реакцією на невирішений внутрішній конфлікт. Ключовою ідеєю дослідження стало розкриття сутності та пошук практичних рішень глибинної групової психокорекції в контексті психологічної реадaptaції постнаркозалежних осіб. Відзначено, що сутність глибинної групової психокорекції полягає у вивільненні у свідомість придушених несвідомих переживань та їх інтеграції у загальну структуру особистості.

Ключові слова: адикція, адиктивна поведінка, постнаркозалежні особи, психологічна реадaptaція, групова глибинна психокорекція.

MARYNA KONONOVA

Doctor of Sciences in Pedagogy, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, St. Ostrogradskoho 2, Poltava

BOHDAN KONONOV

Teacher, Poltava State Medical University, St. 23 Shevchenko Street, Poltava

THE ROLE OF GROUP IN-DEPTH PSYCHOCORRECTION IN THE PSYCHOLOGICAL READAPTATION OF POST-DRUG DEPENDENTS

The article is devoted to the in – depth analysis of the role of group deep psychocorrection in the psychological readaptation of post – drug addicts. The paper analyzes a number of psychological studies on drug addiction and addictive behavior, based on which several provisions are established: addictive manifestations are preceded by psychological readiness to use psychotropic substances and prolonged social maladaptation; chemical abuse has a protective and adaptive function; the main forms of psychological protection are denial, regression and compensation, a drug addict's own experience is distorted or completely ignored, and the personality structure becomes rigid; from the point of view of the psychoanalytic approach, the determinants of dependence formation are more often broken parent-child relations; components of the psychological mechanism of dependence formation are euphoria, withdrawal, relapse, which indicates a system of changes at both physiological and psychological levels; psychological protections not only contribute to the distortion of reality for the subject, but also mask this process from his consciousness; the specificity of individual-unique distortions depends on the individuality of a particular subject, the nature of his personal issues, internal contradictions and ways of idealizing the "I". It has been shown that drug use can be a "paradoxical" form of adaptation to the social environment, a form of protection from life's problems, a means of overcoming stress, fatigue, and so on. Addictive behavior is a fixed psychological mechanism, a reaction to unresolved internal conflict. The author interpreted the concept of "socio-psychological readaptation" as the final stage of the process of socio-psychological rehabilitation, purposeful process of forming a new system of significant relationships with the needs of society, disrupted by traumatic effects, as well as the realization of intrapersonal capabilities of the readaptant in specific conditions. The key idea of the study was to reveal the essence and search for practical solutions of deep group psychocorrection in the context of psychological readaptation.

Key words: addiction, addictive behavior, post-drug addicts, psychological readaptation, group deep psychocorrection.

Нині актуальність проблеми реадaptaції та ресоціалізації постнаркозалежних осіб не викликає сумніву, що зумовлено низкою нових проблем, з якими стикається постнаркозалежна людина після подолання первинних труднощів руйнування адиктивної поведінки, а це, в свою чергу, засвідчує виражену теоретичну та практичну значущість пошуку оптимальних механізмів супроводу такої

особистості. Головні труднощі стосуються побудови нової системи цінностей, поведінкових патернів, способів регулювання конфліктів і протиріч, переформатування сімейного життя, віднаходження ресурсів для пристосування до нового соціального середовища, що в сукупності ставить перед людиною підвищені вимоги до її адаптаційного потенціалу та вимагають реадптації до нових умов життя. При цьому, наявні у постнаркозалежної людини патерни поведінки та сформовані особистісні характеристики руйнуються, тож вона вимушена формувати нові засоби пристосування до світу, що, власне, і передбачає процес реадптації.

В арсеналі вчених вже накопичено немало фундаментальних досліджень щодо наркотичної залежності, що дозволило психологам віднести її до адиктивної поведінки, оскільки людина має нав'язливу, домінуючу в свідомості потребу змінити свій психічний стан на емоційно-позитивний і тим самим «відійти від реальності», яка є емоційно нестабільною і пригнічує, штучним шляхом. Потреби, емоції та мотиви, які не є домінантними і не задовольняються, гальмуються першочерговою домінантною потребою, створюючи несвідому ділянку психічної діяльності, де одночасно існують різноспрямовані асоціації, емоції та мотиви. Гармонійна взаємодія з усіма аспектами дійсності змінюється звуженням життєвого простору до ситуації отримання наркотичної речовини, що стає провідною ідеєю особистості, і в своєму відчайдушному прагненні людина навіть здатна піти на серйозний ризик [4].

За твердженням Н. Максимової, подібній поведінці передуює психологічна готовність до вживання психотропних речовин і тривала соціальна дезадаптація внаслідок неефективних чи несформованих засобів психологічного захисту [3].

Вважають, що зловживання хімічними речовинами має захисну та адаптивну функції, при цьому нерідко, як наголошує З. Фрейд, в основі лежать неусвідомлювані чинники. На думку автора, використання хімічних речовин може тимчасово змінити регресивні стани, посилюючи захист Его, спрямований проти потужних афектів, таких як гнів, сором і депресія. У ранніх психоаналітичних працях наркомани часто представлялися гедоністичними шукачами задоволень, схильними до саморуйнування. Тож у психоаналізі адиктивна поведінка пов'язується із потягами до життя та до смерті, і знаходить вияв у саморуйнуванні. Залежність суб'єкта від лібідного об'єкта також може зумовити деструктивну поведінку через блокування лібідних каналів та актуалізацію енергії мортідо [5].

Вибудовуючи систему психологічного захисту, основними формами якого стає заперечення, регресія і компенсація, у наркозалежної людини власний досвід спотворюється або ігнорується повністю, а структура особистості стає ригідною. При цьому, у порівнянні зі здоровими людьми, активність психологічних захистів, які сприяють соціальній адаптації, у хворих наркоманією вище, тож у деяких життєвих ситуаціях вони ведуть себе цілком адекватно, проявляючи при цьому підвищену енергію та цілеспрямованість. Особу спонукає вживати наркотики їх виражений ейфоричний та заспокійливий ефект [7], властивість знижувати тривогу, витоків якої суб'єкт часто не усвідомлює, тож, вдаючись до зовнішніх засобів її нівелювання, тривалий час заперечує існування залежності і не усвідомлює її реальної шкоди.

Психоаналітичний підхід (З. Фрейд, К. Хорні, Е. Фром та ін.) пояснює формування залежності через призму раннього порушення психічного розвитку дитини, детермінантом якого є порушені батьківсько-дитячі стосунки, а саме: недостатність уваги і турботи з боку батьків, як наслідок – формування залежності дитини від інших людей, яка потім для отримання потрібних їй відчуттів вдається до експериментування з різними речовинами. Порушення взаємин між дитиною та батьками спричиняє відчуття базальної тривожності і з часом може призвести до виникнення оральної фіксації.

У цілому основними особливостями поведінки адиктивної особистості можна назвати пасивність і несамостійність, готовність йти за думкою оточення, труднощі у висловлюванні власних почуттів, негативне ставлення до себе, внутрішня незадоволеність, неприйняття оточення та світу, схильність до імпульсивності, пошуку новизни в житті, відчуття самотності, непотрібності, байдужості, депресія. Як зазначає К. Хорні, прийом хімічної речовини нівелює ці риси характеру, призводить до розуміння даної речовини як засобу, що поліпшує комунікацію [6] і вирішує складні життєві проблеми (звісно, ілюзорно).

Н. Максимова [3] наголошує на наявності специфічного особистісного новоутворення як чинника формування адикції в осіб із досвідом ранньої травматизації. При цьому, врахування таких детермінант формування залежності передбачає комплексне та глибинне втручання у психіку постзалежної особистості, її корекції та модифікації глибинних механізмів функціонування [9].

Складовими психологічного механізму формування залежності виступають: ейфорія, відміна, рецидив, що свідчить про систему змін як на фізіологічному, так і на психологічному рівнях. Тому ми солідаризуємося із більшістю дослідників у тому, що психологічна допомога особам із хімічною адикцією повинна бути комплексною.

Метою даної статті є узагальнення психологічних концептуальних теоретичних засад психологічної реадптації постнаркозалежних осіб; аналіз можливості впливу глибинної групової

психокорекції на психологічну реадаптацію та ресоціалізацію постнаркозалежних осіб дорослого віку.

Досягнення поставленої мети передбачається шляхом реалізації таких завдань: 1) на основі теоретичного аналізу науково-психологічних концепцій визначити сутність понять «реадаптація», «соціально-психологічна реадаптація»; 2) визначити мету психокорекційної роботи; 3) розглянути погляди на особистісну проблему людини у контексті глибинної психології та психокорекції; 4) виокремити психологічні механізми адиктивного процесу; 5) встановити сутність глибинної групової психокорекції.

Сформувані об'єктивні уявлення про значимість психологічної реадаптації постнаркозалежних осіб і ступінь наукової розробки даної проблеми допоможе аналіз сутності соціально-психологічної реадаптації, яку ми розуміємо кінцевим етапом процесу соціально-психологічної реабілітації, цілеспрямованим процесом формування нової системи значущих відносин особистості з потребами соціуму, порушеною в результаті психотравмуючого впливу, а також реалізацією внутрішньоособистісних можливостей реадатанта в конкретних умовах життєдіяльності.

Згадаємо, що вихідне поняття «реадаптація» розкриває життєвий план, за допомогою якого людина знову знаходить здатність приймати рішення і діяти самостійно, без допомоги психотропної речовини [4]. Таким чином, реадаптація у своїй парадигмі в основному займається зв'язком між людиною та психоактивною речовиною, і тими чинниками, які призвели її до втрати свободи через вживання. Мета реадаптації – допомогти людині звільнитися, хоча б частково від залежності, яку вона в собі розвинула, і зменшити шкоду, що спричиняє наркоманія.

У сучасній психологічній науці дослідники найчастіше розглядають процес реадаптації у двох вимірах: як корінну перебудову функціональних систем особистості в екстраординарних обставинах; як перехід зі стану адаптації в звичних умовах у стан адаптації в нових умовах, що відрізняються від попередніх умов життя і діяльності. Однак чимало вчених вважають, що психокорекція наркозалежності може виявитися ефективною тільки в тому випадку, коли зможе забезпечити змістовну, смислову перебудову цінностей, цілей, норм і потребово-мотиваційної сфери особистості, підвищити привабливість здорового життя особистості [1; 4].

Практика психокорекційної роботи показує, що система соціально-психологічної реадаптації повинна складатися з двох рівнів: діагностики адаптаційного потенціалу особистості; заходів, спрямованих на корекцію неадекватних, дезадаптаційних процесів і поведінкових трансформацій в соціально-психологічному контексті; створення реадаптаційного соціального середовища.

Пошук Н. Завацькою [1] основних чинників соціальної реадаптації увінчався думкою про важливість підвищення адаптаційного потенціалу особистості – інтегрального утворення, що об'єднує персональні складові (сферу самосвідомості, індивідуально-типологічні особливості, емоційно-вольову та мотиваційно-ціннісну сферу особистості) і інтерперсональну складову (психологічну та інструментальну – поради, інформація, матеріальна допомога та ін.).

Незважаючи на безперервність розвитку наукової психологічної думки і появу широко спектра комплексних і особистісно орієнтованих реадаптаційних моделей та підходів для осіб, що страждають від наркотичної залежності, помічено суперечність між наявними теоретичними рішеннями та психокорекційною реальністю: немає ґрунтовних і чітко структурованих методичних розробок – планів проведення тренінгів і конкретних вправ для реалізації концепції із реадаптації та ресоціалізації [4].

І. Лисенко дійшла висновку, що для повноцінної ресоціалізації наркозалежних необхідно здійснювати корекцію патопсихологічних симптомокомплексів, які виникли внаслідок формування наркозалежності, оскільки вони утруднюють соціальну адаптацію хворого, призводять до постійного внутрішньоособистісного і міжособистісного конфліктів, що, в свою чергу, сприяє поверненню зловживання як способу ілюзорного вирішення конфлікту [8].

У ході аналізу психологічних технологій реабілітації осіб, залежних від опіоїдів, нами виокремлено найбільш дієві терапевтичні методи, а саме: арт-терапія, музикотерапія, психодрама, сімейна психотерапія, когнітивна терапія. Ефективність використання методів та технік визначається їх системністю, відповідністю індивідуально-психологічним особливостям пацієнта та високим рівнем підготовки психолога.

Помічено, що психодинамічну терапію (психоаналіз) у роботі із залежними від опіоїдів використовують досить рідко, вона проводиться 4-5 разів на тиждень протягом 3-4 років, що є незручним та довготривалим. На сучасному етапі розвитку науки використовують елементи психоаналітичної психотерапії у поєднанні з техніками і методами інших напрямків [2]. Сутність терапії полягає у вивільненні у свідомість придушених несвідомих переживань та їх інтеграції у загальну структуру особистості. Деякі автори наголошують на успішному застосуванні окремих, не досить поширених психотерапевтичних модальностей, що мають протирецидивну мету: психодрама (Д. Кіппер), екзистенційна психотерапія (В. Франкл), психоаналіз (З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні).

Ми ж акцентуємо увагу на застосуванні психокорекційної роботи, що передбачає втручання в ситуацію клієнта з метою: корекції чи усунення порушень адаптації (усунення депресії, потягу до

наркотичних речовин тощо), поведінкових трансформацій у соціально-психологічному контексті; формування внутрішнього мотиву на позбавлення від залежності; узгодження потреб індивіда з нормами, цінностями та звичаями соціуму; формування усвідомленої життєвої позиції та відповідальності за свої вчинки перед собою та тими, хто оточує (рідні, близькі, друзі); формування активної життєвої позиції і навчання інтегрувати свій негативний досвід (наркотичну залежність) для особистісного зростання і саморозвитку, самореалізації.

Розглянемо погляди на особистісну проблему людини у контексті глибинної психології та психокорекції. Особистісна проблема людини виражається в різноскерованості просоціальних поривів до самореалізації і глибинних ініціатив активності, що мимоволі протидіє просоціальним цілям. Останнє імпонує психіку, породжуючи відчуття нереалізованості, неспроможності. Це і представляє «особистісну проблему» (внутрішньо стабілізоване протиріччя), витоки якої суб'єкту невідомі. Тому їх необхідно розкрити, пізнати і навчитися розпізнавати їх прояви в реальному житті, для внесення психокорекційних змін у поведінку. Такий процес має враховувати індивідуалізованість кожного учасника групової глибинної психокорекції.

Як відомо, енергія переживань сприяє переходу внутрішнього у зовнішнє. Енергетичним стимулом є ланцюг: задоволення-незадоволення. Емоція, відповідна принципу задоволення призводить до розслаблення, тоді як невдоволення зберігає потенціал – спонуки до активності та необхідності повтору дії. Умовно можна позначити задоволення як зниження енергії, а невдоволення, як підвищення енергії, що «проситься» реалізуватися в дії [9].

Витіснені осередки Ід, з пріоритетом емотивно-слідових домінантностей, синтезуються в позадосвідне, що й пояснює збереження в ньому потенціалу енергії невдоволених потреб людини. Тому об'єктивування несвідомого в глибинному пізнанні супроводжується оживленням негативних, а інколи й драматичних, слідових ефектів, які знаходять символічно-образне втілення в процесі створення візуалізованих презентантів. При цьому, як зазначає Т. Яценко, важливо пам'ятати, що кожна емоція, яка вийшла на авансцену, наповнена своєю історією життя [9].

Профілактика і реабілітація наркозалежних осіб неможлива без урахування психологічних механізмів адиктивного процесу.

Психологічні захисти підтримують невидимість викривлень реальності для суб'єкта, створюючи можливість збереження відчуття сили «Я» та власної гідності. При цьому психологічні захисти не лише сприяють викривленню, але й маскують цей процес від свідомості суб'єкта.

Неусвідомлюваність суб'єктом наявності власних викривлень зумовлює соціальну дезадаптацію та психологічну незахищеність. Специфіка індивідуально-неповторних викривлень залежить від індивідуальності конкретного суб'єкта, характеру його особистісної проблематики, внутрішніх суперечностей та способів ідеалізації «Я».

Вживання наркотичних речовин може бути «парадоксальною» формою адаптації до соціального середовища, формою захисту від життєвих проблем, засобом долання стресу, втоми тощо. Адиктивна поведінка є закріпленням психологічним механізмом, реакцією на невирішений внутрішній конфлікт.

Очевидно, що в основі будь-якої залежності лежить негативне ставлення до себе, неприйняття оточуючого світу та людей. Потреби, емоції та мотиви, які не є домінантними і не задовольняються, гальмуються першочерговою домінантною потребою, створюючи несвідому ділянку психічної діяльності, де одночасно існують різноспрямовані асоціації, емоції та мотиви.

Сутність глибинної групової психокорекції полягає у вивільненні у свідомість придушених несвідомих переживань та їх інтеграції у загальну структуру особистості.

Наведемо фрагмент науково-узагальнювального аналізу глибинної психокорекційної роботи за допомогою предметних моделей з протагоністом А.



П.: 1 Як ти відчуваєш себе на місці місяця?

А.: 1 Мені досить комфортно, спокійно на небі, але я хотіла, щоб цієї дитинки тут не було, а була вона деінде.

П.: 2 Чому дитині не комфортно? Дитина боїться впасти з місяця? Можливо того, що він її буде міцно тримати? Чи дитина відчуває загрозу від місяця психологічну або фізичну?

А.: 2 Вона боїться, що може впасти, хоч так міцно й причеплена до місяця.

П.: 3 Ти хотіла переміститися в позицію місяця чи бути в дитині?

А.: 3 Ні, тут дитини не було б.

П.: 4 Поясни, з яких причин?

А.: 4 Я вважаю, що їй важко було б тут знаходитися. Місяць неначе затискає, він може її упустити, зробити боляче. Ця модель нагадує мені стосунки з батьками, які були в дитинстві, я потерпала від їхнього брутального ставлення, постійних обмежень, страху покарання тощо.

Аналіз стенограми роботи за допомогою предметної моделі з протагоністом А. дозволяє об'єктивувати такі прояви дезадаптації, як відчуження батьків, неможливість прояву лібідних почуттів до них, недовіра до оточення, пасивність, байдужість. Протагоністом було обрано предметну модель «Дитина на місяці», що символізує гармонію та спокій. Водночас аналізанд зазначила, що дитина яка сидить на місяці боїться, що він її не втримає, тому краще, щоб її не було (к-т 2). Глибинно-психологічні витоки дезадаптації та адиктивної поведінки респондента пов'язані з деструктивними педагогічними впливами, зокрема фізичними покараннями, емоційною відчуженістю, брутальним ставленням, що свідчить про травмуючий вплив інфантильного періоду на психіку. Переживання, які пов'язані з таким педагогічним впливом, фіксуються у психіці суб'єкта, обумовлюючи виникнення деструктивних тенденцій.

Висновки. Отже, нами визначено поняття реадaptaції, яка у своїй парадигмі займається зв'язком між людиною та психоактивною речовиною, і тими чинниками, які призвели її до втрати свободи через вживання. Адиктивним проявам при наркотичній залежності передують психологічна готовність до вживання психотропних речовин і тривала соціальна дезадаптація, а саме зловживання хімічними речовинами може бути своєрідною формою захисту та адаптації до складних життєвих обставин і напружених стосунків з оточенням. Цей психологічний захист має різні форми прояву та механізми формування залежності, але ключовим постає індивідуальність конкретного суб'єкта, характер його особистісної проблематики, внутрішні суперечності та способи ідеалізації «Я». Групова глибинна психокорекція сприяє гармонізації внутрішнього освіту особистості, що має позитивний вплив і на реадaptaцію постнаркозалежних осіб. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у проведенні емпіричного дослідження з впровадження групової глибинної психокорекції з метою психологічної реадaptaції постнаркозалежних осіб.

Література

1. Завацька Н. Є. Психологічні основи соціальної реадaptaції особистості зрілого віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Київ, 2010. 54 с.
2. Литвинчук Л. М. Психологічні засади реабілітації наркозалежних осіб : автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.04 – медична психологія. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2018. 42 с.
3. Максимова Н. Ю. Психологічна травма як чинник адиктивної поведінки. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2017. № 15. С. 292-298.
4. Таточенко С. Психологічні аспекти реадaptaції наркозалежної особистості у рамках програми зменшення шкоди. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2017. Т. XI : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Максименка. Вип. 16.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции: [пер. с англ.]. Москва : Наука, 1989. 455 с.
6. Хорни К. Новые пути в психоанализе. Пер. с англ. А. Боковикова. Москва: Академический Проект, 2007.
7. Чередниченко О. Т. Особливості мотиваційної сфери наркоманів: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 ; АПН України, Ін-т психології. Київ, 1995. 22 с.
8. Чернецька Ю. І. Ступінь наукової розробки проблеми ресоціалізації наркозалежних осіб у психолого-педагогічних дослідженнях. *Молодий вчений*. 2015. № 2(6). С. 329-332. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2%286%29_86
9. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми. Дніпро: Інновація, 2019. 284 с.

References

1. Zavatska N. Ye. (2010). *Psykhologichni osnovy sotsialnoi readaptatsii osobystosti zriloho viku [Psychological bases of social readaptation of the person of mature age]*. (avtoref. doct. diss.). Kyiv [in Ukrainian].
2. Lytvynchuk L. M. (2018). *Psykhologichni zasady rehabilitatsii narkozaleznykh osib [Psychological principles of rehabilitation of drug addicts]*. (avtoref. doct. diss). Instytut psykhologii im. H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian].

3. Maksymova N. Yu. (2017). Psykholohichna travma yak chynnyk adyktivnoi povedinky. [Psychological trauma as a factor of addictive behavior.]. *Aktualni problemy psykholohii [Current issues of psychology]*. Kyiv, 15. 292-298. [in Ukrainian].
4. Tatchenko S. (2017). Psykholohichni aspekty readaptatsii narkozaleznoi osobystosti u ramkakh prohramy zmenshennia shkody [Psychological aspects of readaptation of drug addicts within the harm reduction program.]. *Aktualni problemy psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. T. XI : Psykholohiia osobystosti. Psykholohichna dopomoha osobystosti [Actual problems of psychology: collection of scientific works of the Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2017. Volume XI: Psychology of personality. Psychological assistance of the individual] / za red. S. Maksymenka. Vyp. 16. [in Ukrainian].
5. Freyd Z. (1989). Vvedenie v psihoanaliz: Lektsii: [per. s angl.]. [Introduction to psychoanalysis: Lectures: [per. from English]]. Moskva : Nauka. [in Russian].
6. Horni K. (2007). Novyye puti v psihoanalize. [New ways in psychoanalysis.]. Per. s angl. A. Bokovikova. Moskva: Akademicheskyy Proekt. [in Russian].
7. Cherednychenko O. T. (1995). Osoblyvosti motyvatsiinoi sfery narkomaniv [Features of the motivational sphere of drug addicts.]. (avtoref. doct. diss). APN Ukrainy, In-t psykholohii. Kyiv. [in Ukrainian].
8. Chernetska Yu. I. (2015). Stupin naukovi rozrobky problemy resotsializatsii narkozaleznykh osib u psykholoho-pedahohichnykh doslidzhenniakh [The degree of scientific development of the problem of resocialization of drug addicts in psychological and pedagogical research.]. *Molodyi vchenyi. [Young scientist]*. 2(6), 329-332.
9. Iatsenko T. S. (2019). Arkhaichni spadok psykhyky: psykhoanaliz fenomenolohii problemy. [Archaic heritage of the psyche: psychoanalysis of the phenomenology of the problem.]. Dnipro: Innovatsiia. 284 s. [in Ukrainian].

УДК 316.614:364.62]:355.09

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-127-133

ІРИНА САРАНЧА

orcid.org/0000-0002-2693-4851
isarancha@gmail.com

доцент кафедри психології та соціальної роботи,
Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВЕРОНІКА СТАСЮК

orcid.org/0000-0002-2693-485
sveronika2403@gmail.com

магістр спеціальності «Соціальна робота»,
Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ДО МИРНИХ УМОВ ЖИТТЯ

У статті висвітлено концепцію соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій до мирних умов життя, визначено мету, завдання, функції процесу соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій. Проаналізовано сучасні течії соціально-психологічної адаптації ветеранів та інтегровано в сучасні умови російсько-української війни й нормативно-правові засади та особливості соціальної політики в Україні з питань захисту прав учасників бойових дій. Експериментально перевірено та обґрунтовано рівень соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій різного віку до мирних умов життя.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, квазіадаптації, учасники бойових дій, ветерани, військовослужбовець, соціальний працівник, психолог, вікова категорія, девіантна поведінка.

IRINA SARANCHA

associate professor of the department
of psychology and social work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University,
Ostrozhskego street 32, Vinnytsia

VERONIKA STASYUK

master of specialty «Social work»,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University,
Ostrozhskego street 32, Vinnytsia

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF VETERANS TO THE CONDITIONS OF PEACEFUL LIFE

The article highlights the peculiarities of the process of socio-psychological adaptation of veterans to the conditions of peaceful life. The article is an important element in understanding the main mechanisms of successful socio-psychological adaptation of persons returning from the war and the analysis of the level of socio-psychological adaptation of veterans depending on age characteristics.

Basic information about purpose, tasks, functions of social and psychological adaptation of veterans. The multi-level and long process of adaptation, which is not a simplified version of a person's adaptation to the environment, but an active interaction of an individual and society in a new form of organization of society at a higher level, stands out. It should be noted the legal basis of social guarantees of a participant in hostilities.

This article provides important information about the synthesis of methods of socio-psychological adaptation of veterans and their needs in the implementation of the main directions of adaptation, which can be applied to the comprehensive work of a specialist in social work and other specialists. This paper analyzes in detail the interdependence of successful adaptation and the age characteristics of a combatant, which makes it clear the importance of a comprehensive approach to the adaptation process with the involvement of other veterans in the "equal to equal" methodology, because mutual assistance of veterans is a key point for improving the process of adaptation of combatants in Ukraine.

Key words: socio-psychological adaptation, quasi-adaptation, combatants, veterans, military serviceman, social worker, psychologist, age category, deviant behavior.

Війна в Україні триває більше восьми років. Сьогодні Україна зіткнула із відкритою агресією Російської Федерації, але це всього лише зміна фази російсько-української війни, що триває з 2014 року. Переважна більшість учасників АТО/ООС сьогодні боронять рубежі нашої незалежності, а також сотні тисяч новоприбулих до лав Збройних Сил України, що формує таку категорію населення, як «ветерани російсько-української війни». Під цю *категорію* підпадає доволі велика частка населення, що потребує соціально-психологічної адаптації після повернення в громадянське суспільство. Вирішення вищезазначеного питання вимагає комплексного підходу, тому що успішна соціально-психологічна адаптація учасників бойових дій має першочергове значення, особливо в сучасних українських реаліях.

Оскільки пережиті емоції під час ведення війни мають вплив на свідомі та несвідомі психічні процеси, навіть після демобілізації є однією із основних причин проблем успішної соціально-психологічної адаптації. Міжнародний досвід доводить, що більшість ветеранів після повернення в мирне суспільство, які не змогли успішно адаптувались, становлять загрозу як для близького оточення, так і для суспільства. Відповідно до статистичних даних, 67% із ветеранів потребують кваліфікованої допомоги та підтримки внаслідок негативного впливу бойових стрес-факторів [1].

Психотравматичний та соціально травматичний досвід, отриманий під час ведення бойових дій, суттєво впливає на життєдіяльність людей. У таких осіб відзначається втрата інтересу до активного суспільного життя, часткова або повна втрата бажання вирішувати життєво важливі проблеми. Успішна соціально-психологічна адаптація до життя в мирному суспільстві такої категорії населення можлива лише через залучення комплексу соціально-психологічних заходів. Вагому роль у цьому процесі відіграє мультидисциплінарна команда соціальних служб, які покликані забезпечити відповідні умови для успішного процесу соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей людини.

Проблему соціально-психологічної адаптації ветеранів до мирних умов життя досліджували такі наукові діячі, як М. Ротань, А. Капська, О. Козлова, С. Гришкан та ін. Вагоме практичне значення мають праці таких видатних практиків, як Том Вайт «Система приятелів: ветерани допомагають ветеранам подолати ПТСР» [8] та Річ Морін «Складний перехід від військового до цивільного життя» [9]. У зазначених працях є те спільне, що дає підставу розглядати ці основні фактори успішного процесу соціально-психологічної адаптації, як взаємозалежний процес, що охоплює багато сфер життя людини.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розкрити особливості соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій різного віку до мирних умов життя.

Поняття «адаптація» утворюється від латинського слова «adaptati», що вказує на процес пристосування живих істот до нестійких умов середовища проживання [3].

Термінологія «соціально-психологічна адаптація» має безліч значень та трактувань, але нами було визначено найбільш актуальне. Соціально-психологічна адаптація – це процес пристосування людини до нового (оновленого) для нього середовища й пристосування суспільства до потреб конкретної особистості через повне або часткове їх задоволення [3].

Теоретико-методологічні аспекти аналізу соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій знаходимо в таких наукових працях:

1. Про адаптацію особистості в умовах постійних суспільних змін (Є. Головаха, Т. Титаренко, О. Донченко);
2. Про групу як ініціативного учасника адаптаційного процесу особистості (А. Хохлова);
3. Про соціальну адаптацію як процес поступових та якісних змін в соціальних нормах та стандартах (Л. Шпак, М. Єрмоленко, Г. Ковальов, Г. Д'яконов, О. Мороз);
4. Про соціально-психологічну адаптацію як постійний та багатокомпонентний процес (В. Лебедев, В. Казначеев, І. Булах, В. Гриценко, та ін.);
5. Про адаптацію як процес інтеграцію особистості в малу групу, оволодіння законами, норми поведінки, установлення зв'язків із іншими учасниками та пошук місця в структурі групових взаємовідносин (Л. Чорна, І. Георгієва, Г. Циганенко) [4].

Отже, *вищезазначений* терміни утворюють два основні аспекти соціально-психологічної адаптації ветеранів до умов мирного життя, як зі сторони індивіда, так і зі сторони їхнього *оточення*

та суспільства загалом.

Учасник бойових дій – це військовослужбовці, що захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України й брали безпосередню участь в антитерористичній операції, тощо [4]. Метою соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій є багатоаспектна акомодация особистості, а саме: адаптивність поведінки людини до мінливих умов навколишньому середовищу; адекватне прийняття навколишньої дійсності та самого себе; готовність активного включення в суспільне життя, тощо [8, с. 352].

Головна мета соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій базується на відновленні соціально-психологічних, фізичних сил ветерана, а також підтримка та допомога в забезпеченні пільг передбачених законом, тощо [9, с. 12]. Соціально-психологічна адаптація можлива в трьох формах, а саме: *конформізм* (пасивне пристосування особи до наявних стандартів), *акомодация* (повне підпорядкування суспільству без критичного аналізу ситуації), *асиміляція* (свідоме прийняття та закріплення норм, традицій середовища проживання в основі лежить – усвідомлення бажання спільної взаємодії з оточенням) [10, с.271]. На нашу думку, найбільш вдалим варіантом соціально-психологічної адаптації є асиміляція, так як вона визначає добровільне та усвідомлене прийняття норм та цінностей суспільства зі збереження критичного мислення та аналізу конкретних ситуаціях, що допомагають закріпленню позитивного результату та його подальшого відтворення.

Соціально-психологічна та правова адаптація учасників бойових дій закріплені в законодавчих актах, зокрема, у Законі України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей». Вищезазначений документ указує на необхідність соціальної допомоги в процесі соціально-психологічної адаптації, медико-психологічну реабілітацію ветерана, що допомагає учаснику бойових дій адаптуватись до мирних умов життя.

У процесі дослідження ми розробили дві методики, а саме: анкета на виявлення впливу бойового досвіду на різні сфери життя учасників АТО/ООС та опитувальник «Визначення рівня довіри до державних та соціальних інституцій серед учасників бойових дій (АТО/ООС)», а також використали Міссісіпську шкалу для бойового ПТСР (за DSM-III).

Експериментальною базою дослідження було обрано Житомирський міський центр соціальних служб міської ради. Загальна кількість вибірки склала 75 осіб (за гендерною ознакою: чоловіки – 61 особа, жінки – 14 осіб) віком від 21 до 63 років. Вибірка із 75 осіб була поділена на три групи за віковою ознакою, а саме: особи до 30 років (25 осіб), особи від 31 до 45 років (25 осіб), особи старше 45 років (25 осіб).

Так, у результаті проведеного дослідження на визначення впливу бойового досвіду військовослужбовця на подальше життя було виявлено, що залежно від віку демобілізованого, визначаються особливості сприйняття на переживання бойового досвіду.

Доволі показовим є той факт, що найменший вплив травматичного досвіду зазнали військовослужбовці вікової категорії від 31 до 45 років. Переважна більшість осіб цієї вікової категорії відзначили, що бойовий досвід «не вплинув» (32%) та «скоріше вплинув» (44%) на їхнє подальше життя після демобілізації, водночас 24% демобілізованих все ж таки зазначили, що зазнали «сильний вплив» травматичного бойового досвіду. Переважна більшість опитуваних віком 31 – 45 років не зазнали важких негативних змін в житті після демобілізації, що знижує ризики виникнення дезадаптації у цивільному житті. Переважна більшість учасників бойових дій (молодші 30 років) відзначили, що травматичний воєнний досвід «сильно вплинув» (32%) та «скоріше вплинув» (48%) на їхнє життя, що свідчить про достатньо високий відсоток респондентів цієї вікової категорії з потенційними проблемами в процесі адаптації та соціалізації до умов мирного життя. Найбільший відсоток респондентів, що позначили «сильно вплинув» (60%) або ж «скоріше вплинув» (28%), становлять особи вікової групи, що старші за 45 років, з яких тільки 12% визнали, що травматичний бойовий досвід не мав сильного впливу на їхнє життя після повернення з фронту. Переважна більшість респондентів цієї підгрупи зазнала сильних змін в своєму житті після демобілізації, що створює підґрунтя для дезадапційних процесів, але водночас дає нові можливості для розвитку особистості.

Опитувані учасники бойових дій всіх вікових категорій вважають, що в процесі соціально-психологічної адаптації вони тією чи іншою мірою потребують допомоги в реабілітації після демобілізації. Це свідчить, що більшість респондентів, що брали участь в нашому дослідженні, усвідомлюють наявні проблеми, які потребують вирішення, тобто, це є перший кроком до їхнього вирішення.

Показники потреб учасників бойових дій представлені на рис. 1.

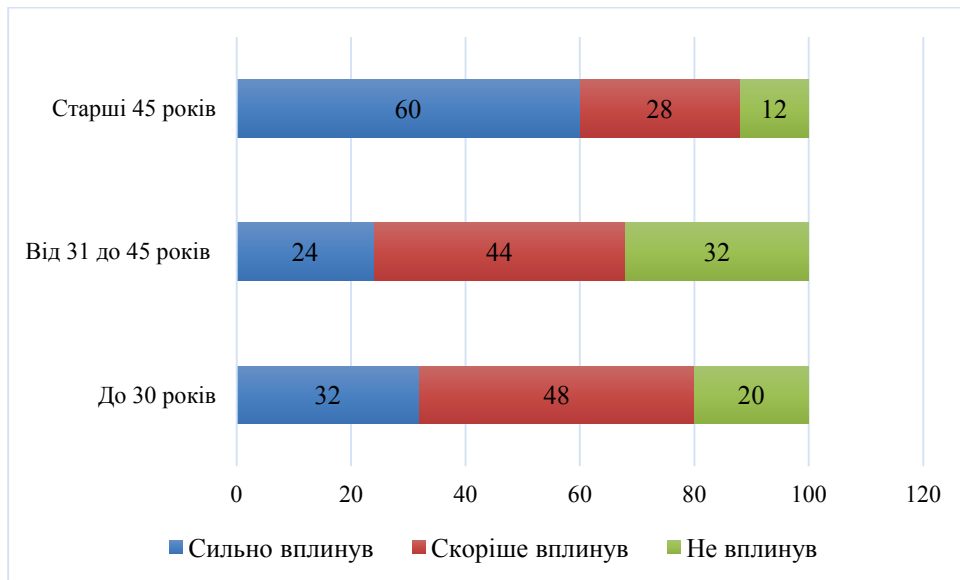


Рис. 1. Вплив бойового досвіду на життя учасників бойових дій.

Таким чином, соціально-психологічна адаптація учасників бойових дій формується за допомогою адаптаційного континіуму, що виражається через складності отримання потрібної допомоги, пошуку роботи, потреби в комплексній соціально-психологічній реабілітації, складності в міжособистісних відносинах, перекваліфікації, проблемі громадського самовираження; психологічної стійкості, особистісним адаптаційним можливостям та їхнім порушенням.

Було проаналізовано відсоток опитуваних різних вікових категорій, які зазначили слабкий негативний вплив травматичного бойового досвіду на різні галузі життя в гендерному розрізі (рис. 2.).

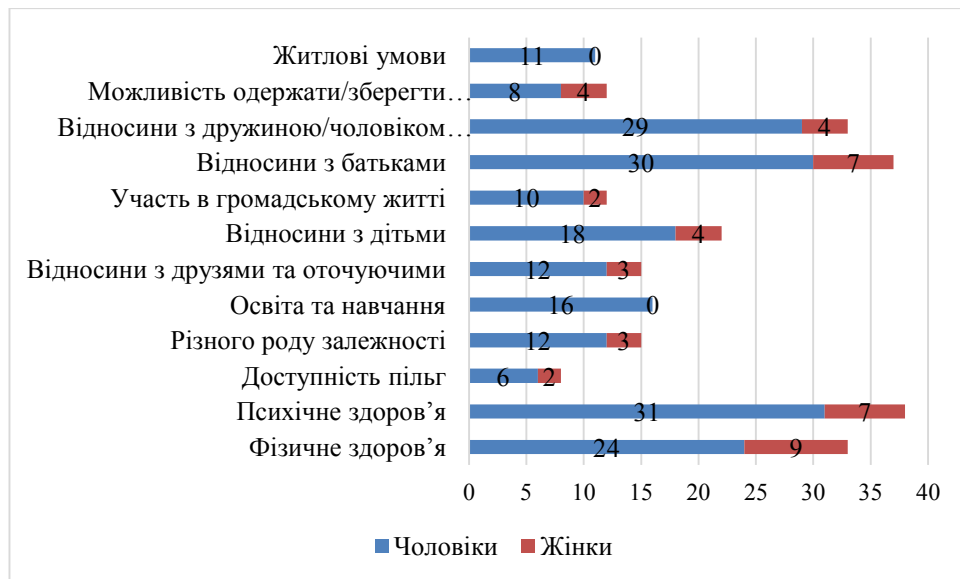


Рис. 2. Рівень слабого негативного впливу бойового досвіду на різні сфери життя учасників бойових дій у гендерному розрізі

Слабкий негативний вплив бойового досвіду респонденти відчували у відносинах з близьким оточенням, а саме: батьками (37 осіб) та дружиною/чоловіком (33 особи). Також визначено вагомі розбіжності отриманих результатів впливу травматичного бойового досвіду на фізичне та психічне здоров'я особистості, порівнянно із тими учасниками дослідження, хто описав сильний негативний вплив на цю сферу життя особистості. 33 учасників дослідження зазначили слабкий негативний вплив травматичного бойового досвіду на фізичне здоров'я та 38 респондентів – на психічне здоров'я.

Для виявлення особливостей та специфіки перебігу соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій ми використали Міссісіпську шкалу для бойового ПТСР (за DSM-III). За результатами дослідження було виявлено, що тільки 28% учасників цього експерименту вдало адаптувалися до мирних умов життя, вони цілком задоволені розвитком подій у своєму житті, сприймають себе та навколишній світ, емоційно стабільні, можуть брати відповідальність за власні

вчинки, що характеризується рівнем задовільного напруження без будь-якої загрози для себе та оточення.

Більшість (55%) учасників бойових дій мають порушення адаптаційних процесів, що характеризуються ігноруванням існуючих проблеми, небажанням брати на себе відповідальність за свої дії, що може сформувати загрозу для життя і здоров'я, як самої особи, так і для оточення, оскільки потребують спеціалізованої соціально-психологічної допомоги.

Відповідно, решта демобілізованих (17%) мають усі ознаки ПТСР, такі як: постійні занурення в події пережитого досвіду, апатія, небажання жити та взаємодіяти із суспільством (асоціальна поведінка), тощо.

Таблиця 1

Інтерпретація результатів опитувальника Міссісіпська шкала для бойового ПТСР (за DSM-III)

Вік	Добре адаптовані (%)	Порушення адаптації (%)	Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) (%)
Всього	28%	55%	17%
До 30 років	28%	56%	16%
Від 31 до 45 років	36%	52%	12%
Старші 45 років	20%	56%	24%

Отже, за результатами експерименту можемо констатувати, що в учасників бойових дій різного віку найбільше виявлено критерій «Порушення адаптації» (55%), «Добре адаптовані» (28%), а найменшою мірою – критерій ПТСР (17%).

Важливо зазначити, що результати дослідження враховують також гендерну ознаку (рис. 3):

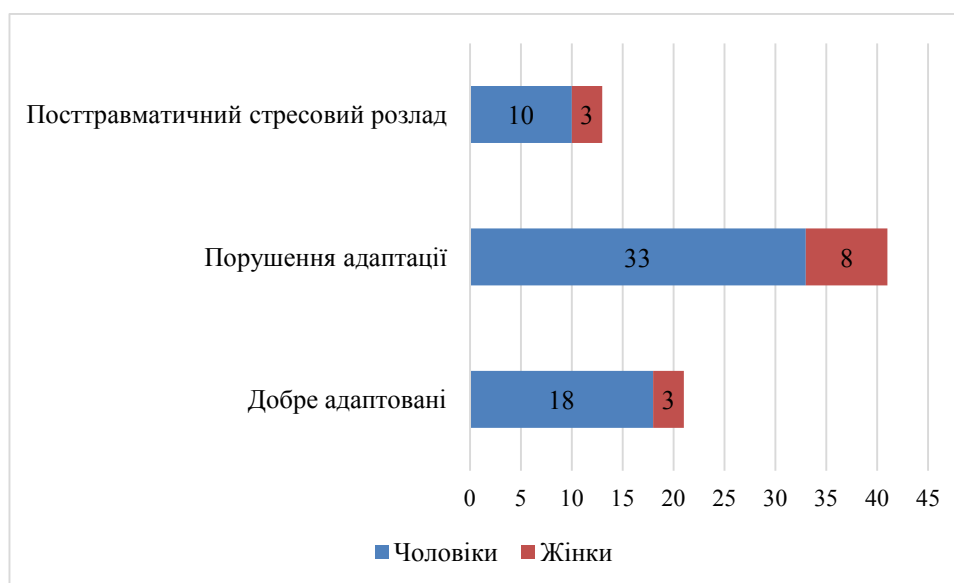


Рис. 3 Інтерпретація результатів опитувальника Міссісіпська шкала для бойового ПТСР (за DSM-III) з урахуванням гендерної ознаки

Отримані під час дослідження результати, засвідчують, що більшість учасників дослідження, в яких виявлено різні порушення адаптаційного процесу, – це особи чоловічої статі (80%). Ураховуючи вхідні дані вибірки із загальної кількості жінок у дослідженні, висновкуємо, що серед жінок, які брали участь у дослідженні, 57% мають порушення соціально-психологічної адаптації.

Таким чином, учасники бойових дій певним чином схильні до впевненості в собі та своїх силах, але з-поміж більшості ситуацій не готові приймати змін та мають певні проблеми з адаптацією до мирних умов життя.

Отже, вищезазначені методики цілеспрямовані на діагностику поточного соціально-психологічного стану демобілізованих, що є початковим етапом до їхньої соціально-психологічної адаптації. Другим етапом є соціально-психологічне консультування та супровід, що передбачають можливість для ветерана висловити все, що його непокоїть та пошук можливих варіантів вирішення наявних проблем. Головною особливістю цього етапу соціально-психологічної адаптації є активний діалог фахівців соціальних служб до із клієнтом та вираження готовності допомогти. Наступним етапом є корекційна робота, що характеризується освоєнням нових навичок та вмій, що замінюють

наявні девіантні прояви. Цей етап є особливо важливим для ветеранів із різними проявами залежностей, девіантною поведінкою та психологічними та соціальними порушеннями. Четвертим етапом є закріплення нових навичок саморегуляції, за допомогою різних методик (антистресового дихання, релаксації, медитації, тощо). Наступним етапом є тренінги та групи взаємодопомоги, що спрямовані на взаємний обмін досвідом між ветеранами. Постетапом є пошук самореалізації через працевлаштування, навчання або перекваліфікацію, що є закріпленням успішної адаптації.

Соціально-психологічна адаптація є ключовим механізмом успішного повернення ветерана до мирного життя. У такому процесі важливо використовувати різноманітні форми роботи цієї категорією населення: *індивідуальні та групові консультації, супровід, патронаж, вебінари, лекції, тренінги* та ін.. Також, для підвищення рівня успішної соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій, необхідно залучати й стимулювати інших ветеранів, що входять до групи взаємодопомоги, які успішно соціалізувались та ведуть повноцінне життя, запроваджуючи програму «рівний-рівному».

Саме тому ми створили соціально-психологічний проєкт, що спрямований на вирішення проблеми нашого дослідження на основі підходу «рівний-рівному». Метою проєкту є надання комплексу соціально-психологічних послуг щодо адаптації ветеранів із залученням однодумців із групи взаємодопомоги. При комплексному застосуванні системи спеціальних заходів спостерігається значне покращення стану демобілізованих. Якщо ж не надавати комплексну соціальну підтримку учасникам бойових дій у процесі адаптації, то є ризик отримати важкий перебіг адаптації з наростаючою психопатизацією, епізодами антисоціальної поведінки, алкоголізацією, наркотизацією, що призведе до важкої дезадаптації.

Висновки. Отже, практична робота фахівців соціальних служб з такою категорією населення показує, що комплекс соціально-психологічних заходів сприяє повноцінній та успішній соціально-психологічній адаптації та успішній самореалізації учасників бойових дій.

Література

1. Російська агресія в Україні. Підрозділ Держдепартаменту США: веб-сайт. URL: <https://dos-cso.maps.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=8dad6c865bed491ead3190c7ff b2fafa>.
2. Schwarzer R. Self-efficacy in the adaption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model. *Self-efficacy: Thought Control of Action*. Washington, 1992. P. 217-245.
3. Адаптація. *Енциклопедія сучасної України. Encyclopaedia of modern Ukraine: веб-сайт*. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=42642
4. Абрамов Є.В. Адаптація військовослужбовців, звільнених в запас як інструмент забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці. *Економіка і організація управління*. 2016. №2 (22).
5. Шевченко В. В. Психологічна реабілітація військовослужбовців, що перебували в миротворчому контингенті. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.12.
6. Мельник О. В. Вікові особливості адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя: навч.-метод, посіб. НАПН України Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ. 2019.
7. White T. (2014). The buddy system. Veterans help veterans combat PTSD. Stanford Medicine, Balancing Act. The immune system. URL: <https://stanmed.stanford.edu/2014fall/the-buddy-system.html#>
8. Morin, R. (2011). The Difficult Transition from Military to Civilian Life. Pew Research Center. URL: <http://www.pewsocialtrends.org/2011/12/08/the-difficult-transition-from-military-to-civilian-life/>
9. Семигіна Т. Військовий конфлікт в Україні: виклики та можливості для соціальної роботи. *Україна в сучасному світі: виклики і можливості: Зб. тез Міжнарод. наукової конференції викладачів, аспірантів і студентів*. К.: Акад. праці, соц. відносин і туризму, 2016. С. 12.
10. Медвідь М. М., Зверев М. В. Забезпечення військ (сил) людськими ресурсами шляхом створення та розвитку соціальної інституції військових інструкторів як елемента механізму державного управління. *Актуальні проблеми державного управління*. 2019. Вип. № 1 (55).
11. Туз В. І. Впровадження центрів соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців в Україні: монографія. Вінниця: 2016. 125 с.

References

1. Rosiys'ka ahresiya v Ukrayini. Pidrozdil Derzhdepartamentu SSHA: veb-sayt. URL: <https://dos-cso.maps.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=8dad6c865bed491ead3190c7ff b2fafa> (data zvernennya: 07.03.2021).
2. Schwarzer R. Self-efficacy in the adaption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model. *Self-efficacy: Thought Control of Action*. Washington, 1992. P. 217-245.
3. Adaptatsiya. Entsyklopediya suchasnoyi Ukrayiny. Encyclopaedia of modern Ukraine: veb-sayt. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=42642
4. Abramov YE.V. Adaptatsiya viys'kovosluzhbovtsiv, zvil'nenykh v zapas yak instrument zabezpechennya yikh konkurentospromozhnosti na rynku pratsi. *Ekonomika i orhanizatsiya upravlinnya*. 2016. №2 (22).
5. Shevchenko V.V. Psykholohichna reabilitatsiya viys'kovosluzhbovtsiv, shcho perebuvaly v myrotvorchomu kontynhenti. *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Seriya : Psykholohichni nauky*. 2014. Vyp. 2.12.

6. Mel'nyk O. V. Vikovi osoblyvosti adaptatsiyi uchasykh boyovykh diy do umov myrnoho zhyttya: navch.-metod. posib. NAPN Ukrainy Instytut psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka. Kyiv. 2019.
7. White T. (2014). The buddy system. Veterans help veterans combat PTSD. Stanford Medicine, Balancing Act. The immune system. URL: <https://stanmed.stanford.edu/2014fall/the-buddy-system.html#>
8. Morin, R. (2011). The Difficult Transition from Military to Civilian Life. Pew Research Center. URL: <http://www.pewsocialtrends.org/2011/12/08/the-difficult-transition-from-military-to-civilian-life/>
9. Semyhina T. Viys'kovyy konflikt v Ukraini: vyklyky ta mozhlyvosti dlya sotsial'noyi roboty. Ukraina v suchasnomu sviti: vyklyky i mozhlyvosti: Zb. tez Mizhnarod. naukovoyi konferentsiyi vykladachiv, aspirantiv i studentiv. K.: Akad. pratsi, sots. vidnosyn i turyzmu, 2016. P. 12.
10. Medvid' M.M., Zvyeryev M.V. Zabezpechennya viys'k (syl) lyuds'kymy resursamy shlyakhom stvorennya ta rozvytku sotsial'noyi instytuttsiyi viys'kovykh instruktoriv yak elementa mekhanizmu derzhavnoho upravlinnya. Aktual'ni problemy derzhavnoho upravlinnya. 2019. Vyp. № 1 (55).
11. Tuz V. I. Vprovadzhennya tsestriv sotsial'no-psykholohichnoyi reabilitatsiyi viys'kovosluzhbovtiv v Ukraini: monohrafiya. Vinnytsya: 2016. 125 p.

УДК 364-786-056.83:159.98

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-133-137

ВОЛОДИМИР ШАХОВ

orcid.org/0000-0003-1535-2802

shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ

orcid.org/0000-0002-1069-929

vshahov75@gmail.com

магістр психології,

Вінницький державний педагогічний

університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

У статті розглядається проблема складних життєвих, в тому числі кризових ситуацій особистості та її соціально-психологічних особливостей. Розкривається зміст понять складні життєві ситуації, кризи та кризові ситуації. Визначаються особливості кризових ситуацій, типи (стратегії) «долаючої» (опановуючої) поведінки. Схарактеризовані основні етапи соціально-психологічного подолання особистістю складних ситуацій та визначені ключові завдання, які постають перед людиною у складних ситуаціях.

Ключові слова: складні життєві ситуації, криза, кризова ситуація, стратегії долаючої поведінки, копінг (coping)-стратегії.

VOLODYMYR SHAKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozhskego street 32, Vinnytsia

VLADYSLAV SHAKHOV

Master of Psychology

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozhskego street 32, Vinnytsia

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF OVERCOMING COMPLEX LIFE SITUATIONS BY PSYCHOLOGIST STUDENTS

The article examines the problem of complex life situations, including crisis situations of an individual and his social and psychological features. The content of the concepts of difficult life situations, crises and crisis situations is revealed. Features of crisis situations, types (strategies) of "overcoming" (mastering) behavior are determined. The main stages of the social and psychological overcoming of difficult situations by an individual are characterized and the key tasks faced by a person in difficult situations are defined:

1. Establish the meaning of the situation and determine its meaning for yourself.

1. A person's emotional reaction to the demands of a difficult or crisis situation and an individual's attempt to resist it.

2. The need to maintain relationships with family members, friends, other people, those who are able to provide support.

3. Preservation of "reasonable" emotional balance, management of negative feelings arising as a result of adverse circumstances and situations.

4. Preservation and maintenance of "self-image", social identity, self-confidence.

Key words: difficult life situations, crisis, crisis situation, coping strategies, coping strategies.

Сучасні умови особистісного й професійного становлення молоді, що характеризуються посиленням впливу таких чинників нестабільності життєдіяльності особистості, як швидкі зміни в суспільстві (зокрема в сфері інформаційній, технологічній, морально-ціннісній), кризові явища, надзвичайні ситуації, в тому числі широкомасштабна агресія Росії проти України, актуалізують

проблеми вивчення психологічних особливостей активності людини у складних для неї життєвих обставинах, пошуку шляхів здійснення ефективного психолого-педагогічного впливу з метою сприяння розвитку в молодих людей здатності до подолання кризових ситуацій.

Останнім часом, зважаючи на швидкий темп та масштабність соціально-політичних та економічних змін у суспільстві, вміння особистості керувати своїм станом та поведінкою у складних життєвих ситуаціях є показником її зрілості. Саме особистість в юнацькому віці є найбільш вразливою щодо різноманітних життєвих криз через свою спрямованість на самоствердження та успіх у житті, юнацький максималізм, відсутність власного життєвого досвіду, які часто призводять до негнучкості, деструктивності у виборі стратегій подолання виникаючих життєвих негараздів.

Актуальність дослідження стратегій подолання складних життєвих ситуацій обумовлена сучасними проблемами психологічної науки та сучасної практики, зокрема, необхідністю ширшого пізнання шляхів корекції цього явища. Аналіз сучасного стану розроблення проблеми свідчить, що питання вироблення в осіб юнацького віку здатності до конструктивного подолання складних життєвих ситуацій є вивчено недостатньо.

Проблема поведінки, спрямованої на подолання складних ситуацій – копіngu (coping), починаючи з 80-х років ХХ ст., традиційно знаходиться у фокусі уваги західних, зокрема американських науковців (Д. Брайт, А. Біллінс, К. Карвер, Р. Лазарус, К. Міллер, С. Фолкман та ін.). Вивчення особливостей поведінки людей у складних, напружених, екстремальних умовах у вітчизняній психології традиційно було прерогативою досліджень у галузі психології праці (Ф. Березін, А. Злотніков, О. Осницький, В. Паньковець та ін.), психології спорту (Л. Аболін, Р. Загайнов та ін.), медичної психології (Н. Сирота, В. Ялтонський, С. Лігер та ін.), психології екстремальних ситуацій (І. Лебедев, М. Магомет-Емінов). У межах загальної та педагогічної психології останнім часом також почали проводитись дослідження, спрямовані на вивчення особливостей подолання людиною кризових ситуацій (Ф. Василюк, Р. Грановська, І. Нікольська, Н. Дорошенко, О. Зайва, О. Кочарян, Е. Лібіна, А. Налчаджян, С. Нартова-Бочавер та ін.).

В останні роки активно досліджувалися різні аспекти емоційно важких та складних життєвих ситуацій (І. Бринза, О. Будницька, Л. Бурлачук, Х. Гаспарян, О. Коржова та ін.); особливості подолання життєвих криз та важких життєвих ситуацій (Ф. Василюк, Н. Волянчук, О. Зайва, С. Нартова-Бочавер, А. Махнач, Е. Носенко, Т. Титаренко та ін.); особливості психодіагностики стратегій подолання життєвих криз (О. Лібіна, О. Лібін, С. Нартова-Бочавер, Т. Крюкова та ін.); особливості надання психологічної допомоги особистості, яка знаходиться в критичній життєвій ситуації (О. Бондаренко, П. Лушин, С. Максименко, Н. Пилипенко, В. Ромек, Т. Титаренко, Н. Шевченко та ін.), процес подолання критичних життєвих ситуацій в юнацькому віці (Х. Гаспарян, Н. Загрядська, О.О.Зайва, Ю. Лановенко та ін.).

Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні особливості подолання складних життєвих, в тому числі кризових ситуацій, студентами – майбутніми психологами.

В соціально-психологічній літературі останнього десятиліття тематика подолання кризових, екстремальних і скрутних життєвих обставин викликає значний інтерес. Учені і практики досліджують поведінку людини в різних ситуаціях (зокрема, скрутних і кризових), особливості стресостійкості, життєстійкості особистості, різні прояви стресових і постстресових явищ, впливи різних ситуацій на фізичне та психічне здоров'я індивіда, чинники, що визначають вибір дій людини за скрутних обставин, особистісні ресурси та ін. Інформація стосовно соціально-психологічних особливостей подолання складних життєвих обставин набуває особливого значення в аспекті психології соціальної роботи, позаяк саме обрана особистістю стратегія поведінки, прояви особистісних якостей, зокрема, активності, життєвої стійкості, зумовлюють зміст необхідної соціально-психологічної підтримки та успішність надання соціальної допомоги в цілому, і, як наслідок, забезпечують формування в особистості досвіду наснаги на майбутнє [4].

Переживання та подолання людиною скрутних і кризових ситуацій розглядають у межах тематики: стійкості особистості до різних негативних проявів; особистісних та соціальних ресурсів для подолання несприятливої ситуації; дослідження чинників, які визначають ставлення людини до негараздів та впливають на орієнтацію в складних ситуаціях і на вибір типу поведінки; стратегії подолання, опанування складних і кризових ситуацій; вивчення можливих впливів на особистість, яка переживає життєві труднощі; визначення змісту соціально-психологічної допомоги та підтримки в складних та кризових обставинах [3].

Серед чинників, які визначають успішність проходження особистістю через життєві труднощі та негаразди, особливе місце посідають так звані «стратегії долаючої поведінки», або, як їх ще називають, копінг (coping)-стратегії. Поняття опанування – калька з англійської «coping with» – подолання, опанування.

Вперше термін «копінг» з'явився у психологічній літературі в 60-х роках ХХ сторіччя. Одним із науковців, хто започаткував концепцію «долаючої» (опановуючої) поведінки, був Р. Лазарус [1], який тривалий час досліджував поведінку людей у стресових ситуаціях та описав основні види

стратегій долаючої поведінки. Психологічне значення подолання полягає в тому, щоб якомога краще адаптувати людину до вимог ситуації, дозволяючи їй оволодіти нею; послабити або пом'якшити ці вимоги, намагатися уникнути або звикнути до них і таким чином погасити стресову дію ситуації. Тому головним завданням копінгу є забезпечення та підтримка благополуччя людини, фізичного та психічного здоров'я і задоволеності соціальними стосунками.

У трактовці Р. Лазаруса і С. Фолкмана [1] опанування життєвими негараздами пов'язане з постійними змінами когнітивних та поведінкових зусиль людини «з метою управління специфічними зовнішніми та внутрішніми вимогами, які оцінюються нею як такі, що піддають її випробуванню, або такі, що перевищують її ресурси». У «класичному» варіанті Р. Лазарус виділяє такі типи долаючої поведінки:

6. Поведінка, що спрямована на подолання проблеми. Це – основа модусу зрілого та адаптивного опанування.

7. Регресія. Її основою є «дитячі» форми поведінки, які передбачають перекладання відповідальності на інших. Одним із варіантів такої поведінки виступають алкоголізм і наркоманія.

8. Заперечення. Коли людина «не помічає» проблем.

9. Інерція – стан бездіяльності, що характеризує депресивних, тривожних людей.

10. Афективні реакції, які виступають у вигляді необхідної мотивуючої сили для здійснення опанування.

Ще одним важливим аспектом характеристики соціально-психологічного додання складних ситуацій є визначення основних етапів цього процесу.

Р. Мосс, Дж. Шефер [2] сформулювали п'ять основних видів завдань, які постають перед людиною у складних ситуаціях:

- Встановити смисл ситуації (осягнути, що відбулося) та визначити її значення для себе.
- Реакція людини на вимоги скрутної або кризової ситуації та спроба індивіда протистояти їй.
- Необхідність підтримувати стосунки з членами родини, друзями, іншими людьми, тими, хто здатен надати підтримку.

- Збереження «розумного» емоційного балансу, управління негативними почуттями, що виникають внаслідок несприятливих обставин і ситуацій.

- Збереження та підтримка «образу себе», соціальної ідентичності, впевненості в собі.

Наразі в наявності є чимало різноманітних опитувальників, призначених для діагностики стратегій подолання, деякі з них призначені для дослідження окремих вікових груп, інші присвячені вивченню стратегій подолання в конкретних важких життєвих ситуаціях (подолання хвороби тощо).

Прикладом слугує методика "Індикатор копінг-стратегій" (Coping Strategy Indicator, CSI), розроблена Д. Амірхан і призначена для діагностики домінуючих копінг-стратегій особистості.

«Індикатор копінг-стратегій» можна вважати одним із найбільш вдалих інструментів дослідження базисних стратегій поведінки людини. Ідея цього опитувальника полягає в тому, що всі поведінкові стратегії, які формуються у людини в процесі життя, можна розділити на три великі групи:

1. Стратегія вирішення проблем – це активна поведінкова стратегія, при якій людина намагається використовувати всі наявні в неї особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного розв'язання проблеми.

2. Стратегія пошуку соціальної підтримки – це активна поведінкова стратегія, при якій людина для ефективного вирішення проблеми звертається за допомогою і підтримкою до навколишнього її середовища: сім'ї, друзів, значущих інших.

3. Стратегія уникнення – це поведінкова стратегія, при якій людина намагається уникнути контакту з навколишньою їй дійсністю, втекти від вирішення проблем.

Людина може використовувати пасивні способи уникнення, наприклад, відхід у хворобу або вживання алкоголю, наркотиків, може зовсім «втекти від вирішення проблем», використавши активний спосіб уникнення – суїцид.

Стратегія уникнення – одна з провідних поведінкових стратегій при формуванні дезадаптивної поведінки. Вона спрямована на подолання або зниження дистресу людиною, яка перебуває на більш низькому рівні розвитку. Використання цієї стратегії обумовлене недостатністю розвитку особистісно-середовищних копінг-ресурсів і навичок активного вирішення проблем. Однак вона може носити адекватний або неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку і стану ресурсної системи особистості.

Найбільш ефективним є використання всіх трьох поведінкових стратегій, залежно від ситуації. У деяких випадках людина може самостійно впоратися з виниклими труднощами, в інших – їй потрібна підтримка оточуючих, у третіх – вона просто може уникнути зіткнення з проблемною ситуацією, заздалегідь подумавши про її негативні наслідки.

У контексті нашого дослідження були використані методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С.Норман, Д. Ендлер та ін.) [5], «Копінг-тест Лазаруса» та «Методика для психологічної

діагностики копінг-механізмів» (Тест Хейма). Вони включають перелік заданих реакцій на стресові ситуації і спрямовані на визначення домінуючих копінг-стресових поведінкових стратегій, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності. Дослідження проводилося на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. До числа респондентів були залучені 48 студентів 2-го курсу, спеціальності «Психологія».

Отримані в ході дослідження дані, що найважливішими копінг-стратегіями поведінки юнаків у складних життєвих ситуаціях (за «Копінг-тестом Лазаруса), які мають вищий середнього рівень вираженості, це пошук соціальної підтримки – 10,2; прийняття відповідальності – 7,2; планування вирішення проблеми-11,4; позитивна переоцінка-13,5.

Пошук соціальної підтримки виявляється у зверненні до інших людей за порадою та допомогою у стресовій ситуації. А також дана стратегія проявляється в зусиллях з пошуку інформаційної та емоційної підтримки. Планування вирішення проблеми полягає в довільних проблемно-фокусованих зусиллях щодо зміни ситуації, що включають аналітичний підхід до проблеми. Ті з юнаків, які обрали стратегію позитивної переоцінки, зазвичай докладають зусилля зі створення позитивного значення з фокусуванням на зростання власної особистості. Вона включає також релігійний вимір. Прийняття відповідальності – це усвідомлення свого рішення і готовність за нього відповісти. Це усвідомлення своєї ролі в проблемі та система спроб її вирішити. Решта стратегій відповідає середньому рівню значення (конфронтаційний допінг – 10,3; дистанціювання – 8,6; самоконтроль – 11,5; втеча-уникнення – 14,1).

Подолання життєвих труднощів, як стверджують автори методики, є такі когнітивні і поведінкові зусилля індивіда, що постійно змінюються з метою управління специфічними зовнішніми і (або) внутрішніми вимогами, які оцінюються ним як такі, що піддають його випробуванню або перевищують його ресурси. Завдання подолання негативних життєвих обставин полягає в тому, щоб або подолати труднощі, або зменшити їх негативні наслідки, або уникнути цих труднощів, або витерпіти їх. Можна визначити долаючу поведінку як цілеспрямоване соціальне поведіння, що дозволяє впоратися з важкою життєвою ситуацією (або стресом) способами, адекватними особистісним особливостям і ситуації, – через усвідомлені стратегії дій. Це свідоме поведінка, спрямована на активну зміну, перетворення ситуації, що піддається контролю, або на пристосування до неї, якщо ситуація не піддається контролю. При такому розумінні вона важлива для соціальної адаптації здорових людей. Її стилі і стратегії розглядаються як окремі елементи свідомої соціальної поведінки, за допомогою яких людина справляється з життєвими труднощами.

Показники за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» включають три стилі. Перший стиль – проблемно-орієнтований, включає: 1) попередній аналіз проблеми; 2) фокусування на проблемі і пошук можливих способів її вирішення; 3) прагнення краще розподіляти свій час; 4) вибір особистих пріоритетів; 5) звернення до власного досвіду вирішення аналогічних проблем; 6) прагнення контролювати ситуацію; 7) орієнтація на необхідність вирішення проблеми; 8) практична реалізація своїх планів.

До другого стилю, орієнтованого на емоції, належать: 1) внутрішня агресія; 2) зовнішня агресія, спрямована на інших; 3) фіксація на переживанні своєї безпорадності, неможливості впоратися з ситуацією; 4) зосередження на власних недоліках; 5) роздратування або апатія; 6) переживання непосильної нервової напруги, емоційний шок.

Копінг, орієнтований на уникнення, може виражатися у відволіканні від стресової ситуації або ж у соціальному відволіканні. Відволікання від стресової ситуації проявляється у: 1) намаганні отримати задоволення від речей, які не мають відношення до конкретної ситуації: приємні покупки, улюблена їжа, читання книг, перегляд телевізора, прогулянки улюбленими місцями тощо; 2) намаганні побути наодинці, віддалитися від ситуації, яка турбує або ж навпаки – постійно перебувати серед людей.

Соціальне відволікання реалізується в: 1) прагненні вибалакатися, поділитися своїми переживаннями з близькими людьми; 2) зверненні за професійною допомогою.

Таким чином, результати дослідження студентів-психологів за методикою С.Нормана, Д. Ендлера та ін. «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» вказують, що провідною стратегією копінг-поведінки в стресових ситуаціях є вирішення завдання – 52,2 %.

Юнаки та дівчата продемонстрували досить широкий арсенал емоційних, когнітивних і поведінкових способів подолання життєвих криз («Методика для психологічної діагностики копінг-механізмів» – тест Хейма). При цьому серед когнітивних копінг-стратегій найбільш вживаними є надання смислу, релігійність та збереження самовладання, які належать до відносно продуктивних стратегій (83,3%). В свою чергу, можемо відзначити, що однією з найбільш продуктивних емоційних копінг-стратегій, використовуваних студентами-психологами, є стратегія оптимізму. Це допомагає їм дивитися на життя з позитивної точки зору і вірити, що з будь-якої ситуації є вихід і все вийде загалом добре (66,6%). Поведінкова сфера в цілому також представлена відносно продуктивними стратегіями: конструктивною активністю, відволіканням, альтруїзмом та компенсацією. Проте саме

серед поведінкових стратегій найбільшим був виявлений відсоток непродуктивних, насамперед, мова йде про копінг-стратегію відступу, відмови від вирішення проблеми (33%).

Висновки. В результаті проведеного теоретичного аналізу проблеми ми визначили, 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.

Визначили, що першим кроком вирішення труднощів і життєвої кризи є отримання знань про те, які суперечності порушили життєвий баланс та які перспективи «зняття» суб'єктом деструктивної негативної спрямованості цієї проблеми. Теоретично суперечності, що викликають життєві кризи, згрупували таким чином : а) суперечності між жагою до життя та його знеціненням; б) конфлікт між старим і новим; в) суперечності в моральних переконаннях однієї і тієї ж людини, між особистими почуттями та обов'язком, добротою та брехнею, відчуттям істини та слабкістю тощо; г) невизначеність, двоїстість взаємин з оточуючими, незадоволеність потреби в спілкуванні, у взаєморозумінні. Ми робимо висновок, що поступове вирішення поставлених завдань приводить до успішного долавання скрутної ситуації.

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що провідними копінг-стратегіями подолання складних життєвих ситуацій є пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка, вирішення завдання, оптимізм, надання смислу. Перелічені стратегії носять активний, продуктивний характер. Але, не зважаючи на досить позитивну картину результатів дослідження, в арсеналі юнаків також виявлена непродуктивна стратегія відступу та відносно продуктивні: релігійність, збереження самовладання, надання смислу та ін. Саме тому в подальшому дослідженні варто звернути увагу на проблемні моменти в подоланні складних життєвих ситуацій юнаками та використати дану інформацію при створенні програми психологічного супроводу студентів-психологів.

Література

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. К. : Освіта України, 2007. 332 с.
2. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. «COPING STRESS» и теоретические подходы к его изучению. *Психологический журнал*. 2006. Т. 27. № 1. С. 122-133.
3. Краткий психологический словарь-хрестоматия / [сост. Б. М.Петров]. М.: Высшая школа, 1974. 134 с.
4. Варбан Є. О. Психодіагностика стратегій подолання критичних життєвих ситуацій: деякі підходи та методи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 12, Психологічні науки. К., 2007. №17 (41), ч. 2. С. 177–182.
5. Источник копинг-поведения в стрессовых ситуациях / Норман С., Эндлер Д.Ф., Джеймс Д. А., Паркер М.И.; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 442-444.

References

1. Bondarenko A.F. Psihologicheskaya pomosh: teoriya i praktika [Psychological assistance: theory and practice]. K. : Osvita Ukrayini, 2007. 332 s.
2. Bodrov V.A. Problema preodoleniya stressa. «COPING STRESS» i teoreticheskie podhody k ego izucheniyu [The problem of coping with stress. "COPING STRESS" and theoretical approaches to its study]. Psihologicheskij zhurnal. 2006. T. 27. № 1. S. 122-133.
3. Kratkij psihologicheskij slovar-hrestomatiya [Brief psychological dictionary-reader]/ [cost. B. M.Petrov]. M.: Vysshaya shkola, 1974. 134 s.
4. Varban Ye. O. Psihodiagnostika strategij podolannya kritichnih zhittyevih situacij: deyaki pidhodi ta metodi [Psychodiagnosis of coping strategies in critical life situations: some approaches and methods]. Naukovij chasopis Nacionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya № 12, Psihologichni nauki. K., 2007. №17 (41), ch. 2. S. 177–182.
5. Istochnik koping-povedeniya v stressovyh situacijah [Source of coping behavior in stressful situations] / Norman S., Endler D.F., Dzhejms D. A., Parker M.I.; adaptirovannyj variant T.A. Kryukovoj) / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Socialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. M., 2002. S. 442-444.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 71 • 2022 р.

Підписано до друку 26 жовтня 2022 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 16,0
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.