

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

№ 66 • 2021 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

№ 66 • 2021

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія

№ 66 • 2021 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 23 червня 2020 р. (протокол № 15)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

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

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

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

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; 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, завідувач кафедри педагогіки, доктор габлітований, професор (Польща).

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

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

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

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

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

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

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

Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; 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. – 2021. – Випуск 66. – 149 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.)*

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-1-159

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2021

ББК 74. 00+88. 40+88. 840

Н 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 66 • 2021

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
23 June 2021 (proceedings № 15)

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-Pylrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)

Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, 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. – 2021. – Issue 66. – 149 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 10.31652/2415-7872-2021-66-1-159

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

| | |
|--|----|
| <i>Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О., Любчак Л. В.</i> ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЧИТАННЯ ТА МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ | 7 |
| <i>Павлюченко О. В., Єрмошина Т. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛЕПБУКІНГУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПАРАЗИТІВ ЛЮДИНИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ | 12 |
| <i>Танась М., Шахов В.</i> ЩОДО ПОТРЕБИ КОМПЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ ПІСЛЯ ПАНДЕМІЇ | 17 |
| <i>Швець О. А., Коломієць А. М., Коломієць Д. І.</i> ЕТАПИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ДИЗАЙН-ПРОЕКТУВАННІ | 24 |

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

| | |
|---|----|
| <i>Замелюк М. І.</i> СТВОРЕННЯ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ | 34 |
|---|----|

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

| | |
|--|----|
| <i>Губіна С. І., Степанчук Ю. С.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 39 |
| <i>Гуревич Р. С., Опушко Н. Р., Хамська Н. Б.</i> РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ І ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ | 45 |
| <i>Дудікова Л. В., Макодай І. І., Манжос Е. О.</i> ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ | 51 |
| <i>Каплінський В. В., Тетерук Р. О.</i> РОЛЬ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН В ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 58 |
| <i>Костик Л. Б., Батринчук З. Р., Платаш Л. Б., Калайнік Н. В.</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ЙОГО КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 66 |
| <i>Косянчук М. С.</i> ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 73 |
| <i>Молнар Т. І.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ ЗАКАРПАТТЯ | 79 |
| <i>Московчук О. С.</i> СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ | 84 |
| <i>Фуштей О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА | 89 |
| <i>Чухно О. А.</i> ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ | 93 |

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

| | |
|---|-----|
| <i>Коваленко В. Є.</i> СТАН ЕМОЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ | 100 |
| <i>Штифурак В. Є., Сухоребра Т. І.</i> СТАТУСНО-РОЛЬОВЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМ'Ї В КОНТЕКСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА | 105 |

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

| | |
|--|-----|
| <i>Василюк А. В.</i> ЗМІНИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПОЛЬСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ ТА ЇХНІ НОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ | 112 |
| <i>Кадемія М. Ю., Пархоменко В. А., Габрійчук Л. Е.</i> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ | 116 |

ПСИХОЛОГІЯ

| | |
|---|-----|
| <i>Галузяк В. М.</i> СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ | 122 |
| <i>Давидюк М. О., Поливана А. С.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ І ГРОМАДЯНСЬКОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ | 131 |
| <i>Михайлишен О. В., Михайлишена О. В., Блага Т. О.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 137 |
| <i>Нелін Є. В.</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ У СВІТЛІ ІДЕЙ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ | 141 |
| НАШІ АВТОРИ | 147 |

CONTENTS

DIDACTICS

| | |
|--|----|
| <i>Dabizha L. P., Komarivska N. O., Lyubchak L. V.</i> INTEGRATED READING AND ART LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN | 7 |
| <i>Pavliuchenko O., Yermoshyna T.</i> | |
| THE USE OF LAPBOOKING DURING THE STUDY OF HUMAN PARASITES IN A NEW UKRAINIAN SCHOOL..... | 12 |
| <i>Tanaś M., Volodymyr Sh.</i> O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA KOMPLEMENTARNEGO PO PANDEMII | 18 |
| <i>Shwets O., Kolomiets A., Kolomiets D.</i> STAGES OF USAGE COMPUTER GRAPHICS TOOLS IN EDUCATIONAL DESIGN | 24 |

THEORY OF UPBRINGING

| | |
|--|----|
| <i>Zameliuk M.</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF STRUCTURED AND UNSTRUCTURED ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN..... | 34 |
|--|----|

VOCATIONAL EDUCATION

| | |
|---|----|
| <i>Hubina S. I., Stepanchuk Y. S.</i> THE RESULTS OF THE SURVEY OF THE STUDENTS ON THE PROVIDING A QUALITY OF QUALITY OF HIGHER EDUCATION..... | 39 |
| <i>Gurevych R. S., Opushko N. R., Hamska N. B.</i> DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION: SOME PROBLEMS AND WAYS TO OVERCOME THEM..... | 45 |
| <i>Dudikova L. V., Makodai I. I., Manzhos E. O.</i> THE USE OF ROLE GAMES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT MEDICAL UNIVERSITY..... | 52 |
| <i>Kaplinsky V. V., Teteruk R. O.</i> THE ROLE OF TEACHER-STUDENT RELATIONS IN THE PERSONAL-PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS..... | 58 |
| <i>Kostyk L. B., Batrynychuk Z. R., Platash L. B., Kalashnik N. V.</i> FORMATION OF TEACHER'S CREATIVITY IN THE PROCESS OF HIS COMMUNICATIVE ACTIVITY..... | 66 |
| <i>Kosyanchuk M. S.</i> BUILDING DIGITAL COMPETENCE FOR FUTURE PRIMARY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION..... | 73 |
| <i>Molnar T. I.</i> THE PECULIARITIES OF SOFT SKILLS FORMATION IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL PREPARATION TO WORK IN INTERCULTURAL SPACE OF TRANSCARPATIA..... | 79 |
| <i>Moskovchuk O. S.</i> FORMATION OF PREPAREDNESS OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS TO PREVENT AND RESOLVE CONFLICT SITUATIONS..... | 84 |
| <i>Fushtei O.</i> FEATURES OF THE FORMATION OF THE VOCATIONAL ORIENTATION OF A FUTURE SOCIAL WORKER..... | 89 |
| <i>Chukhno O. A.</i> DEVELOPING TRAINEE TEACHERS' SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION | 94 |

SOCIAL PEDAGOGY

| | |
|--|-----|
| <i>Kovalenko V. Ye.</i> STATE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS' EMOTIONAL-REGULATORY COMPONENT OF SOCIALIZATION..... | 100 |
| <i>Shitifurakh V., Sukhorebra T.</i> STATUS-ROLE FUNCTIONING OF THE FAMILY IN THE CONTEXT OF PREVENTIVE ACTIVITIES OF A SOCIAL WORKER..... | 106 |

COMPARATIVE PEDAGOGICS

| | |
|--|-----|
| <i>Vasylyuk A. V.</i> CHANGES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF POLISH TEACHERS AND THEIR NEW COMPETENCES | 112 |
| <i>Kademiia M., Parhomenko V., Gabriichuk L.</i> EUROPEAN EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF DUAL FORMS OF EDUCATION..... | 116 |

PSYCHOLOGY

| | |
|--|-----|
| <i>Haluziak V. M.</i> THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY DEVELOPMENT..... | 122 |
| <i>Davydiuk M. O., Polyvana A. S.</i> INTERRELATION OF ETHNIC IDENTITY AND CIVIL SELF AWARENESS OF MODERN UKRAINIAN YOUTH..... | 131 |
| <i>Mikhailishen O., Mikhailishena O., Blaha T.</i> PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES OF STUDENTS TRAINING TO CONCERT ACTIVITIES..... | 137 |
| <i>Nelin Ie. V.</i> FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY IN THE LIGHT OF IDEAS OF PSYCHOSOCIAL THEORY..... | 142 |

| | |
|--------------------------|-----|
| OUR AUTHORS | 147 |
|--------------------------|-----|

УДК 37.01/09

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-7-11

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЧИТАННЯ ТА МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дабіжа Л. П., orcid.org/0000-0003-1594-7734

Комарівська Н. О., orcid.org/0000-0002-9538-4048

Любчак Л. В., orcid.org/0000-0002-2330-2998

У статті розкрито особливості організації інтегрованого навчання в початковій школі. Автори переконані, що процес формування творчої особистості в процесі вивчення навчальних дисциплін початкової школи буде здійснюватися ефективніше за умови цілеспрямованого, систематичного, методично виваженого використання різноманітних засобів розвитку творчих здібностей учнів на заняттях, серед яких чільне місце займають інтегровані уроки. Автори аналізують можливості інтегрованих уроків у розвитку творчих здібностей молодших школярів та приходять до висновку про те, що художній образ є основою для інтеграції уроків літературного читання і образотворчого мистецтва в початковій школі.

Ключові слова: інтеграція, початкова школа, молодші школярі, художній твір, образотворче мистецтво, методи, прийоми.

INTEGRATED READING AND ART LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Dabizha L. P., Komarivska N. O., Lyubchak L. V.

The article reveals the peculiarities of the organization of integrated learning in primary school. The authors are convinced that one of the primary tasks of a teacher of the twenty-first century is to make the learning process for students dynamic, exciting and modern. They believe that solving this problem requires every primary school teacher to ensure that each lesson promotes the development of children's creative abilities. Integrated learning has great potential for this. Attempts to integrate multidisciplinary knowledge in primary education are relevant, as younger students have an indivisible perception of objects in the world without realizing their essential features. In order to integrate separate educational courses in primary school, the article defines objective preconditions: reduction of overload of children, release of school hours for subjects of the developmental and educational cycle. The problem of education of creative personality by means of integration of fiction, fine arts and music is defined by the authors of the article as urgent, which needs to be solved quickly. The authors are convinced that the process of forming a creative personality in the process of studying the disciplines of primary school will be more effective provided targeted, systematic, methodically balanced use of various tools to develop creative abilities of students in the classroom, among which integrated lessons. The authors analyze the possibilities of integrated lessons in the development of creative abilities of junior schoolchildren and conclude that the artistic image is the basis for the integration of lessons of literary reading and fine arts in primary school.

Keywords: integration, primary school, junior schoolchildren, work of art, fine arts, methods, techniques.

Згідно із Концепцією Нової української школи сучасна початкова школа повинна стати для учнів школою партнерства, а її ідейним стрижнем має виступати дитиноцентризм [4]. Це потребує перегляду традиційних підходів до організації освітнього процесу, до добору педагогом методичних інструментів, які б технологічно забезпечували реалізацію закладених у Концепції ідей. Тобто, одним із першорядних завдань педагога двадцять першого століття – зробити процес навчання для учнів динамічним, захоплюючим і сучасним.

Розв'язання даного завдання потребує від кожного учителя початкової ланки загальноосвітньої школи домогтися того, щоб кожен урок сприяв розвитку творчих здібностей дітей. Великі можливості для цього має інтегроване навчання. Актуальними є спроби інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу без усвідомлення їх істотних ознак. Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують

об'єктивні передумови: зменшення перевантаження дітей, вивільнення навчальних годин для предметів розвивально-виховного циклу.

Отже, проблема виховання творчої особистості засобами інтеграції художньої літератури, образотворчого мистецтва та музики належить до категорії актуальних, тих, які потребують вирішення.

Провідними тенденціями розвитку Нової української школи є гуманізм, формування цілісної картини світу. Синкретизм – органічне поєднання різних видів мистецтв в одній художній дії, науковці визначають як самобутню ознаку дитячої творчості, саме тому зазначені ідеї особливо значущі для змісту початкової освіти.

У працях І. Варламова, С. Гончаренка, Р. Гуревича, В. Ільченко, І. Козловської, В. Максимової, О. Новикова, О. Онищука, О. Савченко, В. Сидоренка та інших доведено, що однією з найбільш важливих умов підвищення наукового рівня вивчення основ наук та підвищення ефективності всього навчального процесу є дидактична інтеграція знань.

Останнім часом у навчанні почався процес диференціації, у зв'язку з чим теоретичні й практичні дослідження науковців, методистів, учителів-практиків присвячені ідеї інтеграції. Численні наукові праці в початковій школі засвідчують те, що майже всі навчальні предмети містять інтегровані знання. Увага на реконструкцію методичних підходів до викладання окреслює розмаїті шляхи використання інтегрування та укрупнення структур начального матеріалу.

На необхідність інтеграції знань у початковій школі вказували науковці В. Сухомлинський, О. Савченко, Н. Гудзик, В. Ільченко, В. Паламарчук, Л. Варзацька, В. Ільченко, М. Лещенко та ін. Однак методичне забезпечення інтегрованих уроків читання, образотворчого мистецтва, музики потребує обґрунтування та конкретизації.

Для успішної реалізації вчителем всіх завдань предметів мистецького циклу необхідно на уроках використовувати сучасні інноваційні методики удосконалення навчально-виховного процесу. Розбудова національної системи освіти потребує нових теоретичних підходів як до визначення змісту, так і до розробки нових технологій навчання. Загальними теоретичними засадами, визначеними змістом освітнього проекту «Нова українська школа», є широке застосування нових інформаційних технологій, диференціація, інтеграція.

Тематична однорідність навчальних предметів, необхідність формування в дитини цілісного світогляду у взаємозв'язку його елементів посилює необхідність пошуку раціональних шляхів інтеграції різних навчальних предметів у процесі навчання в початковій школі. Нині надзвичайної актуальності набуває врахування всіх основних етапів, функцій, аспектів та факторів цього багатокомпонентного педагогічного явища.

Розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку здійснюється різними шляхами. Інтенсивніше цей процес відбувається на уроках літературного читання, образотворчого мистецтва, але найбільш ефективно в інтегрованому викладанні цих мистецьких предметів. Інтеграція різних видів мистецтв у розвитку творчих здібностей молодших школярів здатна розвивати емоційно-чуттєву сферу учнів, формувати їх художньо-образне, асоціативне мислення, створювати сприятливі умови для продукування креативних ідей, реалізації власних творчих потреб у художній діяльності та пізнанні.

Одним з головних критеріїв розвитку творчих здібностей молодших школярів на базі інтеграції таких освітніх дисциплін є використання особливостей цілісного педагогічного процесу, що адекватний цілісній особистості молодшого школяра. Суть даного процесу полягає у взаємозв'язку та взаємозумовленості цілей, принципів, змісту, форм і методів формування й розвитку творчих здібностей молодших школярів в навчально-пізнавальній діяльності. Тому при вирішенні проблеми розвитку творчих здібностей важливим вважається інтегративний підхід, який дозволяє використовувати поєднання декількох видів діяльності, пов'язаних з творчим розвитком дітей.

У навчально-методичному посібнику «Нова українська школа: поради для вчителя» вміщено матеріали та практичні завдання, що посприяють педагогам у створенні освітнього середовища, забезпечать різноманітні форми інтегрованого навчання [9]. Автори видання наголошують: «сучасна освіта – предметоцентрична, отже, основну увагу зосереджують на внутрішньопредметній інтеграції. Перехід початкової освіти на якісно новий рівень, це, по суті, рух від внутрішньопредметної до міжпредметної інтеграції. Таким чином, інтегроване навчання в межах предметоцентричного освітнього середовища – це сукупність послідовних та взаємопов'язаних дій учителя і учня, які спрямовані на формування цілісної картини світу школяра на основі об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей (навчальних предметів)» [9, с.60].

Таким чином, учителі початкової школи України протягом чотирьох останніх років впроваджують інтегроване навчання в навчально-виховний процес. Взаємозв'язки між навчальними предметами встановлюються на різних рівнях: змістовому; операційно-діяльнісному; ціннісно-смісловому.

Також науковці (М. Пристінська, І. Большакова, Н. Бібік) визначили такі види міжпредметної інтеграції:

- контент-орієнтовану інтеграцію (або інтеграцію на основі змісту навчальних предметів, її ще називають тематичною інтеграцією);
- інтеграцію, орієнтовану на формування способів дій (або інтеграцію навичок);
- інтеграцію на ціннісно-смысловому рівні (або інтеграцію перспектив).

Контент-орієнтована інтеграція навчальних предметів реалізується у формі тематичного навчання. Це навчання на основі об'єднання навколо однієї теми знань із різних навчальних дисциплін. Діяльнісний підхід реалізується з використанням однакових способів дій на уроках із різних навчальних дисциплін чи шляхом організації інтегрованої діяльності на інтегрованих уроках або впродовж навчального дня без визначення меж уроків [9, с. 60-61].

Таким чином, учні краще зрозуміють сутність об'єкта або явища в контекстах різних навчальних предметів, сформується єдине уявлення про теоретичний матеріал дисциплін. Молодші школярі глибше зрозуміють головні ідеї з огляду на їх різнобічний аналіз, краще оцінять можливості використання набутих знань та навичок в життєвих ситуаціях, навчатися системно мислити.

Упровадження інтегрованого навчання – це, по-перше, питання рівня взаємодії навчальних дисциплін та глибини об'єднання їхнього навчального змісту; по-друге, визначення способів, якими цього можна досягти. Проте питання проведення інтегрованих уроків у початковій школі не нове. Окремі аспекти досліджуваної проблеми висвітлені в працях, в яких науковці розглядають інтегровані уроки як один із шляхів формування пізнавальних інтересів молодших школярів.

Добираючи методи і прийоми роботи, педагоги повинні враховувати такі джерела і фактори розвитку творчих здібностей молодших школярів: зміст навчального матеріалу кожного предмету; різноманітні форми організації і протікання пізнавальної діяльності; спілкування між учасниками навчального процесу (між учнями, між учнем і вчителем); для підкріплення інтересу до здобуття знань необхідні досконалі способи учіння, які задовольняють творчу і пошукову діяльність учнів.

У вітчизняній педагогіці значну увагу пошуку шляхів ефективності уроку приділила О. Савченко. У своїх працях [10] вона розкриває особливості сучасного уроку в початкових класах: визначення мети, відбір змісту і методичного забезпечення, диференціація навчання, багатоваріантні структури уроку залежно від мети і змісту навчального матеріалу, вік учнів; побудова інтегрованих і відкритих уроків. Особливу увагу Олександра Яківна приділяє мотиваційному і розвивальному компонентам уроків; висвітлює способи організації співпраці учнів і вчителів стимулювання позитивних емоцій, почуттів й інтересів учнів, формування умінь учитися, подає систему вправ для розвитку уяви і творчих здібностей.

Щоб збуджувати думку учнів, викликати в них задоволення від того, що вони долають труднощі, розвивати самостійність й ініціативу в опануванні новими знаннями, сприяти самоствердженню особистості учня, В. Лозова радить дотримуватися ряду вимог для організації навчання молодших школярів. По-перше, необхідно забезпечити максимальну відповідність змісту програмового матеріалу розумовому розвитку учнів, доречно співвідносити в змісті навчальної інформації частини відомого й невідомого дітям, використовувати додаткові відомості на уроках. По-друге, впроваджувати різноманітні за змістом та функціями види навчальної діяльності, організувати на уроці роботу творчого характеру, що допоможе створити сприятливі умови для того, щоб діти виявляли активність, ініціативу й самостійність. По-третє, організувати на уроках колективну діяльність, під час якої учні вчитимуться взаємодіяти один з одним, що допоможе самоствердитися в учнівському колективі [7].

Є. Кайдаш [3] зауважує, що найбільш ефективними засобами залучення молодших школярів до творчого процесу на уроці є такі: ігрова діяльність, створення позитивних емоційних ситуацій, робота в парах. Автор зазначає, що на початковому етапі формування пізнавальних інтересів дітей приваблюють власне ігрові дії.

Учителі початкових класів включають в уроки літературного читання різноманітні творчі завдання, виконання яких дає учням відчуття радості від власної творчості, тим самим розвиває інтерес до художнього слова (Н. Михальчук, С. Омельченко, І. Осадченко та ін.). Так, І. Осадченко радить використовувати віршованій матеріал природознавчого спрямування на уроках української мови, читання, образотворчого мистецтва, художньої праці.

Опора на емоційну сферу молодших школярів, створення позитивного фону навчання є важливою складовою роботи вчителів школи родинного типу «АІСТ» м. Вінниці, про досвід якої дізнаємось з публікацій Н. Вітківської, Д. Джоли, А. Щербо, Н. Зорьки тощо. Протягом багатьох років колективними зусиллями поступово складалась інтегрована форма навчання, яку Н. Вітківська називає «шляхом до творчості». В основі її лежить творче використання спадщини В. Сухомлинського, а також методики В. Левіна, Г. Кудіної та З. Новлянської, які стверджують, що шлях дитини до умінь великого читача лежить через формування умінь уважного спостережача та маленького письменника. Вона синтезує в собі кілька видів діяльності, як то: цілеспрямоване спостереження над певним явищем природи, словарно-семантичну роботу, пошук логічних та асоціативних зв'язків слів і образів, написання твору-мініатюри, роботу над

виразним читанням літературного твору. Таким чином, сприйняття твору, як останній етап роботи, лягає на підготовлений ґрунт, коли дитина вже готова зрозуміти інтелектуальне та емоційне наповнення змісту, сприйняти позицію автора.

Готуючись до роботи з художнім твором на занятті з молодшими школярами, вчителю слід дібрати оптимальну кількість методів та прийомів роботи, що передбачають інтеграцію навчального матеріалу. Серед них – розповідь, коментар, бесіда, стимулювання оцінної діяльності, порівняння, контраст, метод аналогій тощо. Для покращення сприймання живописного полотна цілком слушною буде активізація уваги дітей шляхом читання перед показом твору цікавої легенди, казки, що змістовно близькі за темою.

Важливою складовою процесу сприймання творів мистецтва учнями початкової школи є наявність словника вживаних термінів і понять. За змістом він має бути конкретним і зрозумілим, а за формою – варіативним (асоціативний куш, спеціальний плакат, саморобна книжечка тощо).

Однак, на особливу увагу в цьому контексті заслуговує метод комплексного використання мистецтв. Художні комплекси, які об'єднують твори живопису, музики, літератури, що близькі за темою та настроєм, допомагають дітям зрозуміти художньо-образну структуру живописного твору, що вивчається. Це пояснюється тим, що поряд із зображувальними засобами живопису на розкриття художнього образу «працюють» художні засоби інших мистецтв.

Наприклад, пропонуючи учням для сприймання картину М. Грицяя «Весна», вчитель використовує при цьому поезію Л. Глібова «Веснянка» та записи українських веснянок. Під час бесіди діти приходять до висновку, що втілення радісного настрою – загальна ідея наведених творів різних видів мистецтва, кожен з яких виражає його за допомогою специфічних для нього засобів. У поезії – це дієслівні конструкції, метафори, що відображають рух («весна прийшла», «все ожило»); у музиці – танцювальний ритм, радісне співпереживання того, що відбувається в природі; у живописі – світлі, прозорі, теплі барви, присутність відчуття довгоочікуваної радості, захоплення, милування навколишньою красою.

На завершальному етапі сприймання художнього твору безпосередньо здійснюється оцінна діяльність учнів, тобто, реалізовується прагнення та здатність дитини виразити різними способами своє ставлення до побаченого. Форми її можуть бути різноманітні: обмін оцінками судженнями, складання невеличких усних оповідань, виконання малюнків за враженням від твору, добирання певних кольорів та відтінків, виконання віршів та пісень, виконання найпростіших драматизацій тощо. Саме через інтегровані види роботи, що передбачають ознайомлення дітей з творами живопису в супроводі поетичного слова, прекрасної музики, яскравої дії можна викликати в дитини сильний емоційний відгук – подив, захоплення, естетичну насолоду, що реалізується згодом у наступному прояві – мистецькій творчості дитини.

Отже, з метою розвитку творчих здібностей молодших школярів надзвичайно важливо програмувати єдність логіко-понятійного та емоційно-образного компонентів не лише у мовленнєвій, а й у різних видах художньої діяльності. Таке злиття видів художньої діяльності ґрунтується на взаємодії та взаємопроникненні різних видів мистецтв, особливостях сприймання учнів початкової школи. Воно створює оптимальні умови для гармонійного впливу на особистість дитини, на розвиток її уяви, сприяє глибокому проникненню в світ мистецтва і творчого самовираження.

Висновки. Розвиток у молодших школярів творчих здібностей, допитливості, спостережливості, бажання вчитися – найважливіші завдання, які покликана вирішувати початкова школа. Упровадження інтегрованого навчання – це, по-перше, питання рівня взаємодії навчальних дисциплін та глибини об'єднання їхнього навчального змісту; по-друге, визначення способів, якими цього можна досягти.

Під час вивчення художньої літератури можливе інтегрування навчального матеріалу з різними навчальними предметами початкової школи (української мови, природознавства, основ здоров'я, трудового навчання), але найбільші можливості для цього процесу мають образотворче та музичне мистецтва. Інтеграція різних видів мистецтв активізує емоційно-чуттєву сферу молодших школярів, дозволяє формувати їх художньо-образне мислення, створює сприятливі умови для продукування творчих ідей, реалізації власних креативних потреб у художній діяльності.

Розвивальні можливості впливу інтегрованої художньої діяльності розкривають широкі перспективи для мотивації діяльності на різних етапах творення самобутніх дитячих висловлювань, оволодіння способами художньо-творчої діяльності в різних видах мистецтва, комунікації з іншими в художній творчості [8]. Крім того, через гру, драматизацію, виконавчу діяльність можна допомогти розкритися дитячій особистості в різних видах мистецтва і поглибити майстерність.

Таким чином, сприйняття краси пробуджує думку, наповнює її інтелектуально-естетичним змістом, спонукає до творчої діяльності. Під впливом мистецтва розвиваються елементи творчого мислення (образність, уява, фантазія), крім того розвивається логічне мислення, дедуктивність та індуктивність.

Література

1. Витковская Н., Джола Д., Щербо А. Формирование эстетической культуры младших школьников : Из опыта работы / Н. Витковская, Д. Джола, А. Щербо. – К. : Рад. шк., 1985. – 134 с.
2. Дабіжа Л., Дабіжа К. Інтегровані заняття як засіб стимулювання зображувальної діяльності дітей дошкільного віку / Л.Дабіжа., К.Дабіжа // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Вип. 63. – Вінниця : ТОВ НІЛАН ЛТД, 2020. – С. 75-79.
3. Кайдаш Е.Г. Развитие познавательных интересов в учебном процессе / Е.Г.Кайдаш // Начальная школа. – 1993. – № 12.– С. 14-19.
4. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Комарівська Н. Особливості змісту та проведення інтегрованих уроків читання в початковій школі / Н. Комарівська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Вип. 31. – Вінниця : ТОВ НІЛАН ЛТД, 2010. – С. 75-81.
6. Лапшина І. М. Дослідження аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення інтегрованих занять з молодшими школярами / І. М. Лапшина // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв / за ред. О. А. Голук ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : «Меркьюрі-Поділля», 2017. – С. 25-29.
7. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : Навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – Харк. держ. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2002. – 338 с.
8. Навчальні програми для 1-4 класів. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
9. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
10. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах : посібник для вчителя / О.Я. Савченко. – К. : Магістр, 1997. – 256 с.
11. Осадченко І. Віршований матеріал природознавчого спрямування на уроках мови, читання, художньої праці / І. Осадченко // Початкова школа. – 2003. – №5. – С. 7-9.

References

1. Vy`tkovskaya N., Dzhola D., Shherbo A. Formy`rovany`e zstety`cheskoj kul`tury mladshy`x shkol`ny`kov : Y`z opyta raboty / N. Vy`tkovskaya, D. Dzhola, A. Shherbo. – K. : Rad. shk., 1985. – 134 s.
2. Dabizha L., Dabizha K. Integrovani zanyattya yak zasib sty`mulyuvannya zobrazhuval`noyi diyal`nosti ditej doshkil`nogo viku / L.Dabizha., K.Dabizha // Naukovi zapy`sky` Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. Seriya : Pedagogika i psy`xologiya : Vy`p. 63. – Vinny`cya : TOV NILAN LTD, 2020. – S. 75-79.
3. Kajdash E.G. Razvy`ty`e poznavatel`ny`x y`nteresev v uchebnom processe / E.G.Kajdash // Nachal`naya shkola. – 1993. – # 12.– S. 14-19.
4. Konceptiya Novoyi ukrayins`koyi shkoly` [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Komarivs`ka N. Osobly`vosti zmistu ta provedennya integrovany`x uroktiv chy`tannya v pochatkovij shkoli / N. Komarivs`ka // Naukovi zapy`sky` Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. Seriya : Pedagogika i psy`xologiya : Vy`p. 31. – Vinny`cya : TOV NILAN LTD, 2010. – S. 75-81.
6. Lapshy`na I. M. Doslidzhennya aspektiv pidgotovky` majbutnix uchyteliv pochatkovy`x klasiv do provedennya integrovany`x zanyat` z molodshy`my` shkolyaramy` / I. M. Lapshy`na // Aktual`ni problemy` doshkil`noyi ta pochatkovoyi osvity` v konteksti suchasny`x osvitnix parady`gm: zb. materialiv naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi vy`kladachiv i studentiv fakul`tetu doshkil`noyi, pochatkovoyi osvity` ta my`stecztv / za red. O. A. Golyuk ; Vinny`cz`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. – Vinny`cya : «Merk`yuri-Podillya», 2017. – S. 25-29.
7. Lozova V. I., Troczko G. V. Teorety`chni osnovy` vy`xovannya i navchannya: Navchal`ny`j posibny`k / V. I. Lozova, G. V. Troczko. – Xark. derzh. un-t im. G.S. Skovorody`. – 2-e vy`d., vy`pr. i dop. – Xarkiv : «OVS», 2002. – 338 s.
8. Navchal`ni programy` dlya 1-4 klasiv. – Rezhy`m dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
9. Nova ukrayins`ka shkola: poradny`k dlya vchy`telya / Pid zag. red. Bibik N. M. – K. : TOV «Vy`davny`chy`j dim «Pleyady`», 2017. – 206 s.
10. Savchenko O.Ya. Suchasny`j urok u pochatkovy`x klasax : posibny`k dlya vchy`telya / O.Ya. Savchenko. – K. : Magistr, 1997. – 256 s.
11. Osadchenko I. Virshovany`j material pry`rodoznavchogo spryamuvannya na urokax movy`, chy`tannya, xudozhn`oyi praci / I. Osadchenko // Pochatkova shkola. – 2003. – #5. – S. 7-9.

УДК373.1:592

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-12-17

ВИКОРИСТАННЯ ЛЕПБУКІНГУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПАРАЗИТІВ ЛЮДИНИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Павлюченко О. В., orcid.org/0000-0002-2783-1037

Єрмошина Т. В., orcid.org/0000-0002-0667-4917

У статті розглянуто можливість використання лепбукінгу під час вивчення паразитів людини в закладах середньої освіти. У контексті Нової української школи важливим є формування у здобувачів освіти екологічної грамотності й прагнення до здорового життя. Педагогіка партнерства й компетентнісний підхід потребують застосування нових форм і методів навчання, заснованих на співпраці учнів, батьків та вчителів. Лепбукінг є прикладом такої взаємодії і його використання доречно для учнів будь-якого віку. Авторами з'ясовано, що цю інноваційну технологію можна використовувати як на уроках, так і для проведення позаурочних заходів, вона може стати основою при вивченні будь-якої біологічної теми. Запропоновано рекомендації щодо багаторазового використання лепбуків та їх модифікацій. Доведено, що лепбукінг доцільно використовувати в освітньому процесі, оскільки ця технологія дає можливість поєднувати навчання і творчість, індивідуальну і групову роботу учнів.

Ключові слова: лепбук, педагогіка партнерства, компетентність, змістова лінія, здоров'язбереження, паразитичні організми.

THE USE OF LAPBOOKING DURING THE STUDY OF HUMAN PARASITES IN A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Pavliuchenko O., Yermoshyna T.

The article is about the possibility of using lapbooks in the study of human parasites in secondary education institutions. In the context of the New Ukrainian School, it is important to form in students key competencies, among which environmental literacy and striving for a healthy lifestyle take an important place. Fostering a respectful attitude to one's own health is the foundation for the further self-realization of the individual. Partnership pedagogy and a competency-based approach will require the use of new forms and methods of teaching based on the cooperation of students, parents and teachers. Lapbook is an example of this interaction and use appropriate for learners of all ages. The authors found that this innovative technology can be used both in the classroom and for extracurricular activities; it can become the basis for the study of any biological topic. Visualization of the material contributes to a better understanding and memorization of information by students, allows you to generalize and systematize the knowledge gained. This is especially important when studying specific educational material that is difficult for children to perceive, such as the characteristics of parasitic animals, the main ways of human infection and measures to prevent invasive diseases. The authors of the article suggest creating individual and group lapbooks with children of different ages. Independent work on a project contributes to the development of independence of each child, personal responsibility for the result obtained. In group work, communication and team interaction skills, friendliness, initiative, mutual support, organization are formed. Based on their own experience, the authors proposed recommendations for organizing the preparatory stage of the project, described a clear algorithm of actions for the rational use of teachers' time and resources, and made recommendations on the reuse of lapbooks and their modifications. It has been proven that, in the context of the New Ukrainian School, it is advisable to use lapbooks in the educational process, since this technology makes it possible to combine study and creativity, individual and group work of students, to form key competencies and is based on the pedagogy of partnership.

Keywords: lapbook, partnership pedagogy, competence, content line, health preservation, parasitic organisms.

У Концепції Нової української школи зазначено, що метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток і виховання особистості, яка прагне до самовдосконалення й навчання впродовж життя, вміє критично мислити, ставити цілі та досягати їх [8]. Випускник нової школи має поєднувати в собі цілісну особистість, патріота з активною життєвою позицією та інноватора, здатного змінити навколишній світ. Він повинен володіти ключовими компетентностями, серед яких важливе місце займає екологічна грамотність і здорове життя. Адже саме здоров'я людини вважають найбільшою цінністю і єдиним критерієм доцільності та ефективності всіх без винятку видів діяльності. Виховання дбайливого ставлення до свого здоров'я, як особистої та суспільної цінності, є необхідною передумовою формування освіченого українця.

Зазначимо, що в сумному переліку хвороб людини паразитарні захворювання займають одне з перших місць і завдають значних збитків населенню. Уважають, що кожен мешканець упродовж життя неодмінно заражається паразитичним організмом [1]. Смертність унаслідок інфекційних та інвазійних хвороб прирівнюють до смертності від онкологічних захворювань і серцево-судинної патології. Тому, ознайомлення

з особливостями будови паразитів, їхніми життєвими циклами та поширенням є необхідною передумовою вивчення заходів профілактики інвазійних хвороб. Ґрунтовні знання та формування відповідних гігієнічних навичок є запорукою збереження власного здоров'я та здоров'я навколишніх.

Організація освітнього процесу в Новій українській школі обов'язково має ґрунтуватися на педагогіці партнерства. Аналіз різних форм взаємодії вчителя й учня спонукає педагога обирати найбільш ефективні технології в розрізі вивчення конкретної теми певного предмету.

Мета статті – з'ясувати особливості використання лепбукінгу під час вивчення паразитів людини задля формування дбайливого ставлення до власного здоров'я.

Ідея використання складених аркушів паперу для кращого запам'ятовування навчального матеріалу належить Діні Зайк. Саме вона у 80-х роках ХХ сторіччя запропонувала створювати різноманітні міні-книжки для легкого й цікавого засвоєння інформації дітьми [3]. Згодом письменниця з Вірджинії Теммі Дабі використала поєднання таких міні-книжок для домашнього навчання. Вона спробувала окремі дрібні елементи вкладати в одну папку, що оформлена належним чином. Така саморобна книга зручно розташовувалася на колінах у дитини, тому й отримала відповідну назву – лепбук (lapbook). Наприкінці ХХ ст. ця техніка почала використовуватись у домашніх школах всього світу. Книга або тематична папка різноманітної форми на будь-яку тему з оригінально оформленими елементами подобалась дітям, батькам, вихователям, вчителям. Тому цілком закономірно, що ця ідея поступово перетворилася в окрему технологію навчання – лепбукінг.

Кожна дитина – неповторна особистість, наділена від природи унікальними якостями. Завдання Нової української школи на основі педагогіки партнерства допомогти кожній дитині розкрити та розвинути свої здібності й таланти [8]. Однак сучасній дитині недостатньо дати лише знання, необхідно навчити користуватися ними. Відоме китайське прислів'я стверджує: «Дай людині рибу, і ти нагодуєш її лише раз. Навчи її ловити рибу, і вона буде годуватися нею все життя». Важливим є формування життєвих компетентностей, які потрібні кожному і здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. У Концепції Нової української школи зазначено 10 ключових компетентностей, однією з яких є вміння вчитися впродовж життя [8]. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, оцінювати власні результати навчання – це риси, що є основою для успішної самореалізації учня. Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують застосування нових форм і методів навчання, заснованих на співпраці. Тож лепбукінг, як різновид проектної технології, є вдалим прикладом взаємодії учнів між собою, з батьками та вчителями.

Використання лепбуків в закладах загальної середньої освіти, зокрема, при вивченні біології, має низку переваг. Діти вчать самостійно обирати, впорядковувати і систематизувати інформацію, аналізувати її та робити висновки. Завдяки візуалізації учні краще розуміють матеріал і швидше його запам'ятовують. Крім того, ця технологія формує активну позицію учня, адже кожен лепбук є унікальним і ґрунтується на індивідуальному баченні навчальної інформації кожною дитиною.

Виділяють різні лепбуки відповідно до мети їх застосування (навчальні, ігрові, автобіографічні, привітальні тощо). На уроках біології в закладах середньої освіти найчастіше використовують саме навчальні лепбуки. Вони дозволяють організувати навчальну діяльність на основі взаємодії педагога і учнів, орієнтовані на інтереси й можливості кожної дитини. Можна стверджувати, що ця технологія сприяє формуванню індивідуальної освітньої траєкторії. Крім того, вона розвиває допитливість, творчість, ініціативність школярів, а ці риси дуже важливі для учня Нової української школи. Створення лепбуку можна використати як засіб вивчення нового матеріалу, так і як засіб закріплення вивченого матеріалу. Під час такої роботи учні краще усвідомлюють та запам'ятовують інформацію, вчать встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати та використовувати збережені дані. Лепбук дозволяє узагальнити та систематизувати знання учнів з певної теми.

На уроках біології лепбукінг можна використовувати як для індивідуальної, так і для групової роботи учнів. У першому випадку позитивним є розвиток самостійності кожної дитини, особистої відповідальності за отриманий результат. За умови групової роботи формуються навички комунікації і командної взаємодії, дружелюбність, ініціативність, взаємна підтримка, організованість тощо.

Вихователі та вчителі початкових класів активно використовують лепбукінг у своїй діяльності [3, 4, 5] і переконують, що поданий у такій формі навчальний матеріал засвоюється значно краще порівняно з традиційними методами вивчення матеріалу. Ми використовували цю технологію під час роботи з учнями молодших, середніх та старших класів закладів загальної освіти. Так, на природничому факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка в червні 2019 року в межах навчально-пізнавального «Біологічного порталу» для школярів міста Житомира проведені заняття на тему «Знання – твоя зброя (профілактика паразитарних хвороб)». На основі цих матеріалів були також проведені практичні заняття для вчителів біології на курсах підвищення кваліфікації у червні–жовтні 2020 року.

Навчальний матеріал щодо особливостей паразитичних тварин, основних шляхів зараження людини та заходів профілактики є досить специфічним і непростим для сприйняття дітьми, особливо молодшого віку.

Однак такі знання потрібні для втілення змістової лінії «Здоров'я і безпека», якої дотримуються в процесі вивчення Біології 6–9 класів [2]. Метою цієї змістової лінії є формування учня як духовно, емоційно, соціально та фізично повноцінного члена суспільства, який здатний дотримуватися здорового способу життя й створювати безпечне життєве середовище. Зокрема, учнів 7 класів орієнтують на вивчення біологічних особливостей паразитарних безхребетних для попередження зараження ними [2; 6]. Для успішної боротьби з паразитарними хворобами, необхідно знати біологію та морфологію паразитів, найбільш поширені шляхи зараження, патогенний вплив на людський організм та заходи профілактики. Ці знання кожен має отримати якомога раніше, бажано ще в шкільному віці. Необхідність вивчення матеріалу про паразитичних тварин нашого регіону та привертання уваги до заходів профілактики зараження паразитами спонукало нас до візуалізації матеріалу. Ми обрали технологію лепбукінгу як найцікавіший варіант наочності для учнів закладів середньої освіти.

З дітьми молодшого шкільного віку ми виготовляли один лепбук на групу формату А2 (рис. 1). Учитель тут є основним носієм інформації й співавтором проекту. На першому етапі створення лепбуку вчитель продумує макет і його складові, готує конвертики, кишеньки, різнорівневі книжечки, гармошки, віконечка тощо. На наступному етапі розподіляє окремі частини спільної роботи між різними учнями. Саме процес створення такої тематичної папки є неймовірно захоплюючим. Діти самостійно обирають вид діяльності – підписують картки і їх систематизують, вирізають, клеять, складають логічні пари, пазли та ін. Під час такої роботи матеріал «оживає», до нього можна торкнутись. Учитель заохочує фантазію й креативність школярів, допомагає виділити головні й підпорядковані поняття, акцентує увагу на важливих моментах, учить виявляти послідовності й причинно-наслідкові зв'язки. Різноманітні види діяльності сприяють вивченню й закріпленню інформації, а процес запам'ятовування відбувається швидше і легше. Останній етап (поєднання складових у єдине ціле) вимагає уважності, поміркованості і акуратності.

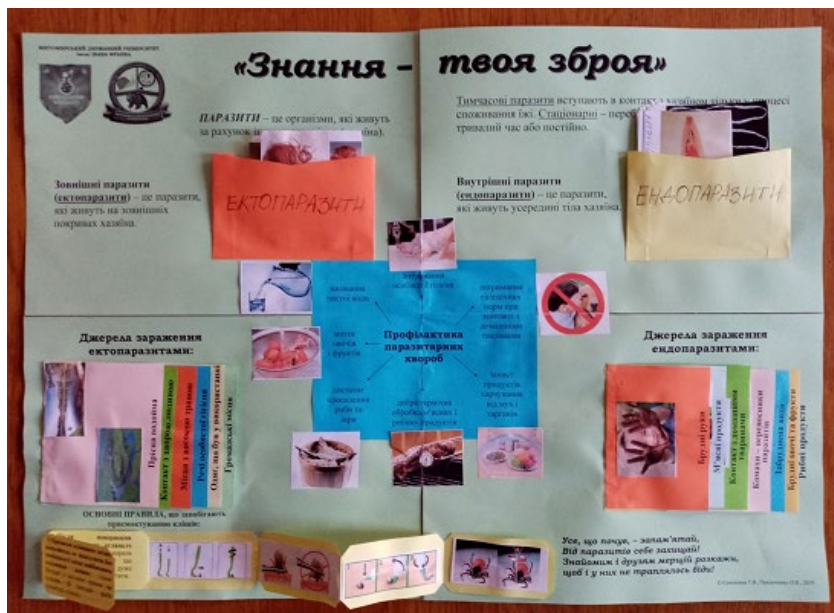


Рис. 1. Зразок лепбуку великого формату, що був виготовлений з учнями початкових класів

Створення лепбуку є досить клопіткою діяльністю для вчителя, однак зацікавленість молодших школярів незвичним способом подання інформації, емоції від їх власної дослідницької діяльності надихають педагога на створення нових проектів. Першочергово готові лепбуки можна неодноразово використовувати для повторення вивченого матеріалу.

Діти середнього та старшого шкільного віку мають необхідний мінімум знань, можуть об'єднувати й узагальнювати інформацію, здатні самостійно приймати рішення. Тож і роль учителя в цьому випадку дещо інша. Він пропонує тему лепбука та обговорює її з учнями. За потреби вона може бути змінена, розширена чи навпаки звужена. Спільно з дітьми вчитель узгоджує план майбутнього лепбука і його складові. Робота над лепбуком спонукає школярів поглиблювати свої знання, здійснювати самостійний інформаційний пошук. Педагог за потреби коректує діяльність учнів, заохочує їх творчість та оригінальність, сприяє креативним рішенням. Проте всі рекомендації варто надавати лише на правах партнера. Під час створення лепбуку учні вчать бачити поняття, що вивчаються з теми, та конструюють власне цілісне бачення теми.

З учнями середніх та старших класів ми створювали індивідуальні лепбуки на цю ж тему (рис. 2).

На наш погляд, саме такий варіант дозволяє врахувати особливості, рівень знань та вподобання кожного школяра. Кожна дитина має змогу проявити власну фантазію, оригінальність і може працювати у власному, зручному для неї темпі. Це дуже важливо, оскільки саме в підлітковому періоді виникає потреба в автономії

та самостійності, а в сфері самосвідомості формується образ власного «Я» [7]. Зважаючи на те, що міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками позитивно позначається на розвитку психіки та особистості загалом варто коментувати, обговорювати процес створення лепбуку та результати діяльності. Іноді дискусія призводить до подальшого розгортання теми й сприяє створенню нових лепбуків.



Рис. 2. Зразок індивідуального лепбуку: 1 – титульний аркуш, 2 – основні інформаційні блоки, 3 – підсумкова опорна схема, 4 – наповнення лепбуку

Під час роботи на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, ми провели як заняття по створенню групового лепбуку, так і заняття з вивчення матеріалу про паразитичних тварин на основі лепбуку, модифікувавши його у гру з картками. Так, учасники брали активну участь у складанні логічних пар (паразитичний організм і його систематичне положення), мали змогу вирішувати завдання з кількома варіантами відповідей (паразит і його локалізація в організмі людини). Виконуючи роль учнів, учителі біології долучилися до складання узагальнюючих опорних схем, присвячених вивченню шляхів зараження паразитами та профілактиці інвазійних захворювань.

Працюючи з великою кількістю учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку, ми на власному досвіді переконалися, що лепбукінг зацікавлює школярів будь-якого віку й може стати основою при вивченні будь-якої біологічної теми. Це універсальна технологія, яка сприяє розвитку пізнавальної активності, креативності та самостійності учнів і є універсальним засобом реалізації ключових компетентностей Нової української школи.

Варто зазначити, що ця технологія має і незначні недоліки, насамперед для педагога. Зокрема, створення лепбуку вимагає значного підготовчого етапу від учителя – продумування плану, пошук матеріалів, створення складових для виготовлення тощо. Задля економії часу педагога й раціональної організації проекту рекомендуємо чітко дотримуватися послідовних кроків.

Крок 1. Вибір теми та її обговорення з учнями. На цьому етапі вчитель разом з школярами визначають тематику майбутнього проекту, колективно складають алгоритм наступних дій.

Крок 2. Створення макету лепбуку. Важливо ретельно продумати основу, яка буде доцільна саме для обраної теми. Це може бути стандартна книга з двома розворотами або папка різного формату з кількома розворотами, книга-веселка або книга-гармошка, складний пазл або ж інші креативні варіанти.

Крок 3. Вибір варіантів наповнення лепбуку. Можна підготувати міні-книжечки (на 4, 8 і більше сторінок), гармошки, кишеньки, міні-пазли, конвертики, книги-віяла тощо. Вибір складових залежить від обсягу інформації, яку вони міститимуть. Так, книга-колесо доречна для позначення невеликих процесів і є цікавою завдяки своїй рухомості. Книгу-віяло використовують для демонстрації частин цілого. Багатощарова книжка або книжка-сходинка (з паперу різної довжини і різних кольорів) знадобиться для узагальнення і виділення головних складових єдиного процесу або єдиної структури. Можна виготовити чотирикутну книгу (книгу-конверт), якщо інформацію варто розподілити на чотири блоки. Квадратна

незавершена книга (3 квадрати різних кольорів склеєні між собою й загортаються в маленький квадрат) буде доречна для вивчення послідовностей або переходу від загальних понять до конкретних.

Вибір форми представлення інформації залежить як від обсягу матеріалу, так і від креативності педагога. Як правило, всі складові виготовляють із паперу різного кольору в контрастних поєднаннях. Це не лише надає естетичного вигляду проекту, а і допомагає зосереджувати увагу школярів на основній інформації, дає змогу виділяти головні й підпорядковані поняття.

Крок 4. Виготовлення лепбуку. Поєднання основи та всіх складових вимагає послідовності дій, спонукає до організованості та акуратності.

Крок 5. Обговорення проекту та його представлення. Важливо використовувати лепбук багаторазово, під час повторення, закріплення чи узагальнення отриманих знань. Радість використання результату власної праці спонукатиме дітей до нових ідей.

Зазначимо, що лепбукінг вимагає і певних матеріальних затрат, зважаючи на необхідність виготовлення деталей проекту. Задля уникнення цих незручностей ми рекомендуємо при виготовленні принаймні частини деталей забезпечити багаторазовість їх використання. Так, при вивченні паразитів ми використали ламінування для карток з зображенням видів тварин (рис. 3). Завдяки цьому їх можна використовувати з різною метою – при вивченні систематичної належності, під час розподілу на групи паразитів, визначенні локалізації в організмі хазяїна тощо.



Рис. 3. Картки з зображенням паразитичних видів тварин (1) та шляхів зараження людини паразитами (2) багаторазового використання

Пропонуємо планувати використання складових лепбука і для інших форм представлення навчального матеріалу. Так, при вивченні паразитичних видів тварин в курсі «Зоологія» ми застосували ламіновані картки з зображенням видів для групової роботи студентів під час з'ясування шляхів зараження людини ектопаразитами й ендopазитами (рис. 3). Такі універсальні елементи дозволяють педагогу легко й динамічно пояснювати новий матеріал, перевіряти рівень засвоєння інформації та в разі потреби коригувати знання учнів.

Висновки. Лепбукінг вимагає від педагога постійно підвищувати свою професійну майстерність і допомагає реалізувати ключові компетентності Нової української школи. Зокрема, виготовлення лепбука для вивчення паразитичних організмів та шляхів профілактики інвазивних захворювань формує екологічну грамотність і бажання дотримуватися здорового способу життя. Формула сучасної школи передбачає наявність дев'яти ключових компонентів, один з яких – педагогіка партнерства між учителем і учнем. Діти нового покоління потребують постійної творчості, гармонії між пізнанням нового й розвагою. Саме лепбукінг може забезпечити це поєднання. Виготовлення лепбуків – це процес пошуку, опрацювання, збирання, збереження суттєвої та цікавої інформації у незвичній формі. При вивченні біології лепбук можна застосувати як метод навчання з учнями будь-якого віку. Він інформативний та багатофункціональний, сприяє розвитку різнобічної творчої особистості. Лепбукінг є ефективною інноваційною формою роботи, яку доцільно використовувати на уроках біології, для проведення позаурочних заходів, виконання домашніх завдань тощо. Особливо корисним він стане при вивченні складних і насичених інформацією тем. Лепбук – це можливість поєднувати навчання, пізнання світу і творчість, тому він є універсальною технологією, яку доцільно застосовувати в освітньому процесі.

Література

1. Медична біологія: підручник / за ред. В.П. Пішака, Ю.І. Бажори. – Вид. 3-тє. – Вінниця: Нова книга, 2017. – 608 с.
2. Метельська М.В. Вивчення паразитів як необхідна складова змістової лінії «Здоров'я і безпека» у навчальній програмі «Біологія» / М.В. Метельська, М.О. Довбня, Т.В. Єрмошина, О.В. Павлюченко // VI Міжнародна заочна науково-

- практична конференція «Актуальні питання біологічної науки»: Збірник статей. – Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2020. – С. 189–193.
3. Пляцок А.О. Використання технології лепбук в роботі з дошкільниками. Навчально-методичний посібник / А.О. Пляцок, В.В. Олійник. – Вінниця: КУ «ММК», 2017. – 45 с.
4. Тарасенко Ю.К. Лепбук як інноваційна форма роботи під час вивчення частин мови в початковій школі / Ю.К. Тарасенко // Міжнародна науково-практична конференція «НПК – 2018». – Суми, 2018. – С. 114–115.
5. Vejmělková M. The Usage of Lapbook in Teaching English to Very Young and Young Learners : Bachelor Thesis / Monika Vejmělková. – Brno, 2018. – 127 с.
6. Біологія. 6–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Програма затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/15.biologiya-6-9.docx>.
7. Губарь О.Г. Формування особистості підлітка в процесі його соціалізації / О.Г. Губарь // Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10432>.
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

References

1. Medychna biolohiia: pidruchnyk / za red. V.P. Pishaka, Yu.I. Bazhory. – Vyd. 3-tie. – Vinnytsia: Nova knyha, 2017. – 608 s.
2. Metelska M.V. Vyvchennia parazytiv yak neobkhidna skladova zmistovoi linii «Zdorovia i bezpeka» u navchalnii prohrami «Biolohiia» / M.V. Metelska, M.O. Dovbnia, T.V. Yermoshyna, O.V. Pavliuchenko // VI Mizhnarodna zaochna naukovopraktychna konferentsiia «Aktualni pytannia biolohichnoi nauky»: Zbirnyk statei. – Nizhyn: NDU imeni Mykoly Hoholia, 2020. – S. 189–193.
3. Pliatsok A.O. Vykorystannia tekhnolohii lepbuk v roboti z doshkilnykamy. Navchalno-metodychnyi posibnyk / A.O. Pliatsok, V.V. Oliinyk. – Vinnytsia: KU «ММК», 2017. – 45 s.
4. Tarasenko Yu.K. Lepbuk yak innovatsiina forma roboty pid chas vyvchennia chastyn movy v pochatkovii shkoli / Yu.K. Tarasenko // Mizhnarodna naukovopraktychna konferentsiia «NPK – 2018». – Sumy, 2018. – S. 114–115.
5. Vejmělková M. The Usage of Lapbook in Teaching English to Very Young and Young Learners : Bachelor Thesis / Monika Vejmělková. – Brno, 2018. – 127 с.
6. Biolohiia. 6–9 klasy. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Prohrama zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07.06.2017 № 804. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/15.biologiya-6-9.docx>.
7. Hubar O.H. Formuvannia osobystosti pidlitka v protsesi yoho sotsializatsii / O.H. Hubar // Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats Zaporizkoi oblasnoi akademii pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10432>.
8. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

УДК 378.14

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-17-24

ЩОДО ПОТРЕБИ КОМПЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ ПІСЛЯ ПАНДЕМІЇ

Танась М., Шахов В.

Пандемія COVID-19 спричинила серйозні збої в освітніх системах у всьому світі. Зусилля, спрямовані на стримування поширення хвороби, прискорили запровадження дистанційного навчання, яке стало одним із основних інструментів організації сучасної освіти. Через це актуальним постає завдання навчитися ефективно використовувати арсенал інструментів, що надаються сучасними ІТ-технологіями, а також тих, які уможливають і надалі бути людиною в цьому просторі з ефективним розумом і руками та відкритим для інших серцем.

Впровадження дистанційної освіти підтвердило низку істин, що поділяються багатьма поколіннями вчителів. Зокрема, розвиток людини полягає не лише в тому, щоб напічувати його знаннями; процес навчання вимагає тонких, особистих стосунків між учнем і вчителем, а також доцільного та індивідуалізованого використання методів, засобів, змісту та стилів дій; необхідно забезпечити школам та педагогам самостійність та незалежність, а також право на власні програми; родина та школа повинні співпрацювати і не бути в опозиції один до одного; безпека дітей та молоді, а також турбота про стан освіти мають глибоке соціальне, економічне та політичне обґрунтування. Їх урахування вимагає системної методології діяльності в галузі відбудови шкільної спільноти, а також підтримки вчителів у сфері методів дистанційного навчання, використання відкритих освітніх ресурсів, програм, що підвищують цифрову компетентність, а також програм освітньої діяльності, а не лише дидактичної. Процес навчання не може

бути зреалізованим винятково як змішана діяльність (традиційна та віддалена), тобто він повинен стати своєрідним комплементарним видом діяльності, використовуючи переваги обох видів навчання та усуваючи їх недоліки. Під комплементарною освітою слід розуміти навмисне використання додаткових реалій: – реальних та цифрових у формальній, неформальній та позаформальній освіті, при виборі та застосуванні методів, дидактичних засобів та змісту (включаючи їх створення), а також умови реалізації навчальних програм та організація навчання.

Ключові слова: дистанційна освіта, комплементарна освіта, формальна, неформальна та позаформальна освіта, IT-технології.

O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA KOMPLEMENTARNEGO PO PANDEMII

Tanaś M., Volodymyr Sh.

Pandemia COVID-19 spowodowała poważne zakłócenia systemów edukacji w wymiarze globalnym. Teraz, gdy edukacja na odległość stała się jednym z jej kluczowych narzędzi wprowadzenia kształcenia zdalnego, zadanie to jest szczególnie istotne nauczyć się korzystać z arsenału narzędzi, które dostarczają technologii IT, a także jak być ludźmi w tej przestrzeni ze skutecznym umysłem i rękami i otwartymi na inne serca. Realizacja edukacji zdalnej potwierdziła szereg prawd głoszonych przez wiele nauczycielskich pokoleń. Oto niektóre z nich: rozwój człowieka nie polega wyłącznie na karmieniu go wiedzą; proces kształcenia wymaga subtelnych, osobowych relacji ucznia z nauczycielem, jak również intencjonalnego oraz zindywidualizowanego wykorzystania metod, środków, treści i stylów działania; konieczne jest zapewnienie szkole i nauczycielowi autonomii i niezależności oraz prawa do autorskich programów; gniazdo i szkoła muszą współdziałać, a nie być stawiane we wzajemnej opozycji; bezpieczeństwo dzieci i młodzieży oraz dbałość o stan oświaty i szkolnictwa wyższego mają głębokie uzasadnienie społeczne, ekonomiczne i polityczne. Kształcenie komplementarne rozumieć należy jako – intencjonalne wykorzystanie uzupełniających się rzeczywistości – realnej i cyfrowej – w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, w doborze i zastosowaniu metod, środków dydaktycznych oraz treści (włącznie z ich tworzeniem), jak również w zakresie rozwiązań programowych i organizacji kształcenia.

Słowa kluczowe: kształcenie zdalne, kształcenie komplementarne, technologie informacyjno-komunikacyjne.

Przez ostatni rok ludzkie tragedie powoduje koronawirus SARS-CoV-2 należący do grupy wirusów RNA.

Pandemia COVID-19 spowodowała poważne zakłócenia systemów edukacji w wymiarze globalnym. Wysiłki zmierzające do powstrzymania rozprzestrzeniania się choroby spowodowały nieplanowane zamknięcie placówek oświatowych w ponad 100 krajach świata i sprawiły, że ponad miliard uczniów nie uczęszczał i w dużym stopniu nadal nie uczęszcza do szkół. Potwierdziły to przeprowadzone już w 2020 roku badania nauczycieli, uczniów, rodziców oraz decydentów z wybranych krajów, dotyczące wpływu COVID-19 na edukację [12]. Dane zebrane za pomocą ustrukturyzowanych kwestionariuszy ujawniły poważne zakłócenia procesu kształcenia, ograniczenie dostępu do obiektów badawczych, utratę miejsc pracy i rosnące problemy ekonomiczne (w tym zadłużenie studentów). Negatywnym skutkiem towarzyszyły utrudnienia związane ze słabą infrastrukturą, w tym m.in. problemy z siecią, zasilaniem, dostępem do sprzętu oraz niskie umiejętności cyfrowe. Praca z domu (*WFH- work from home*) stała się normą.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej zamknięto wiele szkół, anulowano także zaplanowane uprzednio testy i egzaminy. Najbardziej dotkniętymi stanami były Nowy York i Kalifornia, a liczba przypadków wzrosła do ponad 60 milionów i to pomimo zastosowania zdecydowanych środków [12, s.110]. W Hiszpanii zamknięcie szkół dotknęło około 11 milionów uczniów. Doprowadziło to szczególnie w Madrycie do zawieszenia zatrudnienia osób pracujących w stołówkach szkolnych oraz w szkolnictwie specjalnym. Wśród krajów, które zamknęły szkoły z powodu pandemii COVID-19 znalazły się: Nigeria, Ghana, Senegal, RPA, Chiny, Kazachstan, Etiopia, Honduras, Indie, Japonia, Iran, USA, Francja, Hiszpania, Włochy, Korea Północna i Południowa, Liban, Wietnam, Tajlandia, Niemcy i Korea Południowa. Zamknięcie szkół wiązało się z wysokimi kosztami społecznymi i oświatowymi, ale też ekonomicznymi [12, s. 111].

W Polsce w okresie pandemii szkolni i akademicy nauczyciele podjęli zmuśnioną, codzienną pracę dydaktyczną. Zamknięci w betonowych jaskiniach mieszkań kontaktowali się ze swymi uczniami i studentami w sposób zdalny, przełamując lęk i odosobnienie, spowodowane przez Coronavirus Disease. Wokół umierali ludzie...

Choroby i śmierć rodzą lęk i paraliżują. Ale też budzą społeczną wrażliwość i chęć niesienia pomocy, troskę o osoby starsze i o edukację dzieci. Nowo odkryty patogen ujawnił nieprawdopodobną zdolność wielu ludzi do mobilizacji i co nie mniej ważne – rzeczywistą umiejętność współpracy w sytuacji zagrożenia życia, pozbawienia pracy lub jedynie zmiany sposobów jej wykonywania.

Szybko pogłębiały się różnice efektów pracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz szkół, usytuowanych w różnych miejscach Polski. Kilka miesięcy pandemii zrodziło poważne różnice poziomów między uczniami, którzy mieli szczęście lub nieszczęście kształcić się w sprzyjających warunkach technicznych, socjalnych i kulturowych oraz tymi, którzy znaleźli się poza nimi. Pojawiły się grupy dzieci odrzuconych i marginalizowanych. Zapomniano o dzieciach z rodzin wielodzietnych z pociechami w różnych klasach, o dzieciach ze środowisk patologicznych, a także o rodzicach i opiekunach osób z niepełnosprawnościami, o osobach niepełnosprawnych, o dzieciach imigrantów... Rodzi to kolejne, wielkie wyzwania związane z karierami szkolnymi obecnych uczniów i

ich losami zawodowymi. Wielu rodziców zgłaszało znaczne trudności związane z planowaniem pracy, metodami nauczania i brakiem sprzętu. Mocno obciążał ich czas poświęcany na komunikację ze szkołą. Zmęczeni koniecznością stałego nadzoru nad procesem uczenia się dzieci, jego organizacją i wspomaganiami, licznie formułowali nieprzychylnie sądy o funkcjonowaniu systemu zdalnego kształcenia.

Sytuacja była bardzo zła, zwłaszcza w oświacie. I nadal jest... Brak wyprzedzających działań systemowych, ograniczony dla wielu dostęp do sieci i komputerów oraz zbyt częste przerzucanie przez szkołę obowiązków związanych z kształceniem na rodziców, łączyły się z brakiem poczucia bezpieczeństwa przez rodziców, nauczycieli i uczniów [13].

Towarzyszyły im obawy nauczycieli związane z brakiem doświadczenia w zakresie posługiwania się narzędziami informatycznymi, niewystarczająca, albo żadna znajomość metodyki kształcenia zdalnego, nieświadomość praw autorskich, konsekwencji ich naruszania, a nawet wiedzy o ochronie praw własnych.

Powstałe w trakcie pandemii raporty zbyt często bagatelizują lub po prostu nie dostrzegają ani dziecka, ani też jego relacji. Nie przykładają wagi do trudności z jakimi boryka się nauczyciel, do jego przepracowania i bezradności, wynikającej z braku potrzebnych kompetencji. Nie bierze się pod uwagę zwykle tego, że wiele rodzin albo nie dysponowało komputerem, albo też musiało go dzielić między kilkoro dzieci, albo wreszcie nie stać ich było na opłacanie łączności z siecią, a nawet rosnących kosztów energii elektrycznej.

System jest tak sprawny jak najslabsze ogniwo. Tymczasem w sektorze oświaty słabych ogniw jest bardzo dużo. Pandemia COVID-19 ujawniła, że polski system oświaty nie był przygotowany na tak poważne zagrożenie kryzysowe, jakie spowodował wirus SARS-CoV-2. Z jednej strony z pasją i oddaniem podjęli pracę nauczyciele posiadający kompetencje informatyczne, z drugiej bezradnie rozkładali ręce ci, których nikt nie przygotował w trakcie kształcenia akademickiego albo kursów zawodowych do pracy zdalnej.

Zdarzenia krytyczne zawsze ujawniają słabe strony. Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (14.07.2020) Mirosława Nowak-Dziemianowicz wykazała, że pandemia jaskrawo obnażyła istniejące wady systemu oświatowego [10]. W opinii Bogusława Śliwerskiego „w marcu 2020 r. „*Król okazał się nagi*”. Wkrótce ujawnią się osobowe i społeczne konsekwencje tego stanu. Z dużą dozą prawdopodobieństwa zwiększy się populacja dzieci z niepowodzeniami [11].

Najnowsze badania realizowane w krajach niemieckojęzycznych wskazują, że w wyniku zamknięcia szkół zwiększa się efekt rozwarcia nożyc. Niezbędne jest wyrównywanie szans edukacyjnych. Realizacja tego celu wymaga współdziałania wszystkich podmiotów. Bogusław Śliwerski uważa [11], że szkoły powinny stać się obecnie centrami pomocy nie tylko dla uczniów, ale – całych rodzin. Potrzebują jej przegrani uczniowie kształceni w gorszych warunkach społeczno-ekonomicznych, dzieci pozostawione samym sobie, a także zaniedbane, zagubione i odrzucone. Działań terapeutycznych, profilaktycznych i wspomagających oczekują także rodzice i opiekunowie.

Nadeszła pora na zmianę dominującego w systemie oświatowym nastawienia. Najwyższy czas na skierowanie uwagi na ucznia oraz na szersze uwzględnianie kontekstu kulturowego i społecznego. Potwierdza to raport *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz* opublikowany w kwietniu 2020 roku [3].

Nie ma wątpliwości, że los zbyt wielu dzieci i młodzieży jest zagrożony. Niekorzystnej sytuacji sprzyja brak działań wyprzedzających i to pomimo licznych apeli środowisk akademickich od lat wskazujących na potrzeby wynikające z rozwoju technologii cyfrowych, w tym na konieczność kształtowania kompetencji informatycznych, informacyjnych i medialnych obu podmiotów procesu kształcenia: nauczycieli i uczniów [14].

Teraz, kiedy zbudowaliśmy już elektroniczne jaskinie oraz wyznaczyliśmy ścieżki prowadzące do pomieszczonych w nich skarbów, pozostaje nam nie tylko nauczyć się sprawnie korzystać z arsenału narzędzi dostarczanych przez techniki informatyczne, ale też jak w tej przestrzeni być człowiekiem o sprawnym umyśle i rękach oraz otwartym na innych sercu.

Raz jeszcze trzeba spojrzeć na nauczyciela, ucznia i jego rodziców z kilku co najmniej perspektyw:

- człowieka z jego kompetencjami, ale też obawami i potrzebami,
- zmienionych przez pandemię relacji międzyludzkich, w tym koniecznego odbudowania wspólnoty szkolnej i nauczycielskiej,
- wychowania (a nie tylko kształcenia),
- zarządzania szkołą i kształceniem zdalnym oraz zakresów i sposobów nadzoru oraz wspomaganie tego procesu.

Nauczyciel to nie może być traktowany wyłącznie jako przekaznik wiedzy i umiejętności oraz ich egzekutor. Nauczyciel nie jest również jedynie strażnikiem dziecka, chroniącym go przed niebezpieczeństwem, pilnującym by nie zaginął, nie uciekł, słowem – opłacanym marnie nadzorcą, umożliwiającym wykonywanie pracy przez jego rodziców.

Z publicznej dyskusji o kształceniu zdalnym niemal całkowicie znikły problemy wychowania, a nawet zaburzeń poczucia bezpieczeństwa przez dzieci, ich nauczycieli i rodziców. Nikt nie notuje dramatu zamknięcia

i odosobnienia, zerwania kontaktów bezpośrednich z rówieśnikami, huśtawki nastrojów w zagęszczonych nadmiernie pomieszczeniach, obaw, lęków i przyrastających liczbowo stanów depresyjnych. Z jednej strony bardzo wielu rodziców z pewnością uświadomiło sobie trudności z jakimi boryka się codziennie nauczyciel w realizowanym przezeń procesie kształcenia, z drugiej – coraz wyraźniejsza jest społeczna strata zaufania do szkoły.

Potrzeba zapewnienia funkcjonowania licznych instytucji i organizacji przyczyniła się do przełamania barier związanych z elastycznym czasem pracy oraz wykonywaniem jej na odległość. Równocześnie niemożność realizacji tradycyjnej edukacji zmusiła szkoły do powszechnego wprowadzenia kształcenia zdalnego. Po zamknięciu placówek oświatowych, edukacja zdalna prowadzona przez sieć informatyczną oraz telewizję okazała się rozwiązaniem umożliwiającym zapewnienie bezpieczeństwa zdrowotnego dzieci oraz ciągłość nauczania.

Niestety sposób realizacji telewizyjnego kształcenia zdalnego, zwłaszcza w fazie pierwszej, budził poważne wątpliwości (nie wykorzystano istniejących, bogatych zasobów filmowych, lekcje telewizyjne realizowane były na żywo w sposób nieprzemysłany i bez koniecznego montażu, nie powołano komisji kolaudacyjnej itd.). Zmarnotrawiono przeto znakomity pomysł wsparcia programem telewizyjnym kształcenia zwłaszcza tych dzieci, które nie miały możliwości korzystania z komputerów włączonych w sieć, a także tych, które z różnych powodów nie mogły liczyć na pełną lub choćby fragmentaryczną, wycinkową pomoc rodziców.

Realizacja edukacji zdalnej potwierdziła szereg prawd głoszonych przez wiele nauczycielskich pokoleń. Oto niektóre z nich:

1. Rozwój człowieka nie polega wyłącznie na karmieniu go wiedzą;
2. Proces kształcenia wymaga subtelnych, osobowych relacji ucznia z nauczycielem, jak również intencjonalnego oraz zindywidualizowanego wykorzystania metod, środków, treści i stylów działania;
3. Konieczne jest zapewnienie szkole i nauczycielowi autonomii i niezależności oraz prawa do autorskich programów;
4. Gniazdo i szkoła muszą współdziałać, a nie być stawiane we wzajemnej opozycji;
5. Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży oraz dbałość o stan oświaty i szkolnictwa wyższego mają głębokie uzasadnienie społeczne, ekonomiczne i polityczne.

Ich uwzględnienie wymaga systemowych działań w zakresie odbudowy wspólnoty szkolnej, a także wsparcia nauczycieli w zakresie metod nauczania zdalnego, korzystania z otwartych zasobów edukacyjnych, programów podnoszących kompetencje cyfrowe, a także programów działań wychowawczych, a nie tylko i wyłącznie dydaktycznych. Konieczne jest uwzględnienie w metodyce pracy nauczyciela tego co czują i jak przeżywają kryzys wywołany pandemią ich uczniowie (ale też oni sami).

Potrzebne są metody aktywizacji uczniów, by nie pozostawali jedynie biernymi słuchaczami i odbiorcami materiałów przesyłanych przez nauczyciela. Nieodzowne jest poszerzenie zakresów dialogu między nauczycielem i uczniem, ale także wewnątrz grupy uczniów i między nauczycielami.

Niezbędne są również działania zmierzające do wyrównywania nierówności cyfrowych między dziećmi. Założenie, że posiadają oni wystarczające, a nawet wyższe niż dorośli kompetencje funkcjonalne jest fałszywe. Indywidualne różnice między uczniami w tym zakresie są wyższe niż różnice międzypokoleniowe. Potrzeba posiadania instrumentarium cyfrowego i łączy internetowych przez każdą ze stron jest oczywiście warunkiem *sine qua non* realizacji powszechnej edukacji zdalnej i jej powodzenia.

Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji stały się faktem, a nie tylko przedmiotem eksperymentalnych badań, działaniem pasjonatów czy gorących apeli ludzi nauki. Jeśli nawet w początkowej fazie pandemii technologie cyfrowe stosowane były niekiedy bezrozumnie, czy wielokrotnie nieudolnie, to jednak najczęściej rozmyślnie, celowo, z podziwu godną inwencją oraz zapalem przez wielu nauczycieli i to pomimo zbyt częstego braku kompetencji oraz przepracowania i chronicznego poczucia zmęczenia.

Równocześnie odosobnienie, doskwierająca samotność i tęsknota sprawiły, że przysły obawy wielu osób z pokolenia cyfrowych imigrantów, związane z komunikacją za pomocą komputerów, urządzeń mobilnych i Internetu. Z drugiej strony cyfrowi tubylcy na samych sobie boleśnie doświadczali czym różni się komunikacja medialna od dialogu, a żywy i bezpośredni kontakt od realizowanego za pomocą smartfonu, laptopa czy tabletu. Obecne możliwości realizacji kształcenia zdalnego są jakościowo różne od stanu przed pandemią. Nadal jednak nie równoważą osobowych strat ponoszonych ze względu na niemożność tradycyjnej realizacji procesów edukacyjnych w szkole czy na uniwersytecie.

Jeszcze niedawno medialny dyskurs rozpałały spektakularne osiągnięcia w zakresie robotyki i sztucznej inteligencji. Powracały marzenia i znane już starożytnym obawy o niekończącą się wojnę rozumu z bezmyślną, okrutną siłą. Obawy te nabierały realnego kształtu nie tylko w bojowych robotach wyposażonych w tajemną broń oraz w zmyślnych dronach mogących roznieść biologiczną zarazę, ale też w tysiącach pytań. Pytań i wątpliwości o człowieczy los w świecie, w którym granica między użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnych dla dobra człowieka lub do jego kontroli, cenzury i eliminacji, wykorzystania i zniszczenia, jest tak delikatna i płynna.

Obecnie społeczna uwaga koncentruje się wokół kształcenia zdalnego. Powszechnie dostrzegana jest nagląca potrzeba permanentnych działań systemowych, a nie akcyjnych, incydentalnych, podejmowanych w sposób

nieprzemysłany i po czasie. Niezbędna jest rzetelna diagnoza istniejącego stanu. Nie chodzi tu o badania wycinkowe, fragmentaryczne, ułamne lecz takie, które bazują na reprezentatywnej próbie, a do tego są całościowe i podłużne.

Owa diagnoza powinna odsłonić wszelkie braki i niedomagania systemu. Z powodów ekonomicznych, jeśli już nie z głęboko humanistycznych, trzeba bowiem jak najszybciej odpowiedzieć na dwa podstawowe pytania: czy sygnalizowany społecznie stan rzeczy dowodzi, że szkoła masowa w obecnej, znanej nam postaci umarła, czy też można jeszcze znaleźć środki zastępcze i niezbędne lepsze, które pozwolą zachować istniejącą szkołę w znanej nam postaci, porządnie przygotować jej absolwentów do rosnącej konkurencji na rynku pracy i uratować przed życiowym niepowodzeniem.

Namiastka dobrej szkoły, jej substytut, pozorna imitacja oraz los człowieka – to dwie strony tego samego medalu. Im gorsza szkoła powszechna tym gorzej wykształceni jej absolwenci. To jest nieunikniony proces. Proces niebawem groźny dla ucznia i ludzkiej wspólnoty, ale też gospodarki i kultury kraju w którym ma on miejsce.

Oczywiście nauczanie zdalne nie może być rozumiane wyłącznie jako mniej czy bardziej udany przekaz informacji wraz z egzekwowaniem zapamiętanych treści i to jeszcze w sformułowaniach użytych w kopiowanym do sieci podręczniku. Nie wolno lekceważyć tego, że dzieci muszą mieć bezpośredni, a nie wyłącznie medialny kontakt z rówieśnikami oraz swoim nauczycielem. Trudno przecenić jego znaczenie, wzory zachowań, rolę osobistego przykładu, czy socjalizującą funkcję szkoły. Wprowadzaniu w świat kultury i wartości, kształtowaniu odpowiedzialności i odwagi osobistej dziecka, jego empatii, samodzielności intelektualnej, ale też umiejętności pracy w grupie, towarzyszyć musi pilne nabywanie kompetencji cyfrowych oraz informacyjnych i medialnych.

Proces nauczania-uczenia się nie może być zlepką przypadkowych, wymuszanych przez okoliczności zewnętrzne działań nauczyciela zastępowanego zbyt często przez rodziców dziecka. Jego niezbywalną cechą jest przecież świadomość intencjonalnych, systemowych działań własnych pedagoga, za którą stoi bogata wiedza merytoryczna i metodyczna. Niezbędny jest dialog i empatia, a nie jedynie przekaz przekopiowanych informacji w sieci internetu.

Kształcenie ograniczone do zdalnego przekazu treści oraz kontroli i oceny przyswojonej wiedzy za pomocą testów jest wypaczeniem pożądanego kształtu edukacji. Podobnie jak wymuszona przez pandemię koncentracja aktywności nauczycieli na aspektach technicznych, a nie na procesach kształcenia, wychowania i opieki.

Nie wolno traktować szkoły wyłącznie jako przechowalni dzieci, funkcjonującej tylko po to by umożliwić wykonywanie pracy przez ich rodziców. Przechowalnia nie sprawi, że dziecko otrzyma stosowny intelektualny posiłek i niezbędne, wychowawcze wsparcie, tak ważne dla jego rozwoju, codziennego życia i przyszłej pracy. Rodzące się społeczeństwo oparte na wiedzy (*knowledge based society*) jest przecież zbiorowością ludzką, której członkowie są dobrze wykształceni, przedsiębiorczy, zdolni do innowacji, ale też do współpracy, etycznego postępowania i obywatelskiej odwagi. Szkoła traktowana jak budynek czy pomieszczenie służące wyłącznie przechowaniu uczniów zaprzecza istocie edukacji oraz potrzebom gospodarczego rozwoju kraju.

Proces kształcenia nie może być rozumiany ułomnie jako działanie mieszane (tradycyjne i zdalne). Musi stać się działaniem komplementarnym, wykorzystującym zalety obu trybów kształcenia i niwelującym ich braki. Ci którzy lubią herbatę dobrze wiedzą, że blended po angielsku znaczy pomieszany w sposób szczególnie, skomponowany. Znaczenie ma barwa, smak oraz zapach kwiatów i liści herbacianych krzewów, a nie przypadkowe ruchy łopaty zagarniającej susz do worów. Ci, którzy gustują w whisky wiedzą, że przy produkcji odmian blended nie chodzi o bezmyślne zlewanie dowolnych resztek różnych gatunków do butelek. Potrzebni są kiperzy, będący mistrzami swego fachu. Posiadają nadzwyczaj wrażliwe zmysły powonienia i smaku, niezbędne do tworzenia i odtwarzania gatunków z ogromnej liczby pojedynczych odmian. Owo łączenie, zwane kupażowaniem, pozwala tworzyć różną gamę stylów oraz smaków i traktowane jest jak sztuka.

Kształcenie komplementarne rozumieć należy jako – intencjonalne wykorzystanie uzupełniających się rzeczywistości – realnej i cyfrowej – w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, w doborze i zastosowaniu metod, środków dydaktycznych oraz treści (włącznie z ich tworzeniem), jak również w zakresie rozwiązań programowych i organizacji kształcenia.

Podstawy teoretyczne tej koncepcji stanowią:

- *teoria kształcenia wielostronnego* Wincentego Okonia [9] (Okoń 1998);
- *koncepcja dydaktyki różnicowej* Tadeusza Lewowickiego [6];
- *koncepcja uczenia się przez przeżywanie* Władysława Piotra Zaczyńskiego [18];
- *ujęcie paradygmatów i wizji reform oświatowych* Czesława Kupisiewicza [5].

Pandemia odwróciła uwagę wielu osób od żywego do niedawna problemu zagrożeń w przestrzeni sieci informatycznych. Tymczasem cyberprzestępcy nadal zyskują coraz skuteczniejsze i prostsze w obsłudze narzędzia. W konsekwencji poważne zagrożenia powodować mogą osoby o mniejszej wiedzy technicznej. Dlatego zapewne rośnie też ich liczba.

Z raportu IOCTA 2020 (EUROPOL 2020), przedstawiającego wyniki diagnozy stanu i kierunków rozwoju cyberprzestępczości w Europie wydanego przez Europol w październiku ubiegłego roku wynika, że: „*stan pandemii spowodował wzmocnienie wszystkich wcześniej znanych problemów*”[7]. Atmosfera niepewności związana z nagłym

przejściem na pracę zdalną oraz edukację na odległość z pewnością sprzyjała przestępcom. W ostatnim okresie wzrosła zwłaszcza liczba oszustw i przestępstw socjotechnicznych, takich jak *smishing* (oszustwa socjotechniczne wykorzystujące sms-y), *oszustwa na inwestycje* – powiązane często z obietnicą szybkich zysków, *webowy skimming* (wprowadzanie na strony kodu wyłudającego dane kart z użyciem narzędzi takich jak np. Magecart), *ataki na bankomaty przy pomocy tzw. black-boksów* (zewnętrznych urządzeń umożliwiających wydobyć pieniądze bez autoryzacji) i inne.

Wstrząsającym przykładem masowych manipulacji, które odbywają się dzięki bezprawnemu wykorzystywaniu danych z portali społecznościowych jest książka Christophera Wylie'go o znamienym tytule: „Mindf*ck. Cambridge Analytica, czyli jak popsuć demokrację” [17], którą wydawnictwo Insignis opublikowało w Polsce rok po premierze brytyjskiej. Dodajmy, że „Mindf*ck” jest wulgarnym określeniem na „stan wyprowadzenia z równowagi, zmylenia lub manipulacji umysłem innej osoby” [8].

Media społecznościowe: Facebook, Instagram i inne – owe uzależniające nas okna na świat i prywatne życie znajomych czy celebrytów – okazują się być potężnym i destrukcyjnym dla spójności społeczeństwa narzędziem w rękach przestępców. Warto przywołać jedną z myśli zawartych w książce: „Udało nam się. Zrekonstruowaliśmy in silico życie kilkudziesięciu milionów Amerykanów, a już wkrótce mieliśmy zrobić to samo z życiem setek milionów ich współobywateli. To był historyczny moment /.../ dokonaliśmy czegoś, o czym będzie się mówiło przez kolejne dziesięciolecia” [8].

Wykorzystywaniu mediów społecznościowych i innym przestępstwom socjotechnicznym towarzyszą niezgodne z prawem działania powodujące duże straty finansowe *ransomware* (rodzaj złośliwego oprogramowania z kryptowirologii, które grozi opublikowaniem danych ofiary lub blokowaniem do nich dostępu, jeśli nie zostanie zapłacony okup). Ponownie wzrasta liczba ataków z użyciem *emotet* (szczep złośliwego oprogramowania, uzyskującego dostęp do systemu i umożliwiającego operatorom pobieranie dodatkowych ładunków z zainfekowanych komputerów). Narasta też *SIM swapping* (rodzaj oszustwa polegającego na przejściu konta). Przybywa również niestety *treści pedofilskich*, często udostępnianych na żywo w przekazie strumieniowym. Często komercjalizują się też serwisy udostępniających takie treści.

Słowem krótko, w okresie pandemii zagrożenia związane z cyberprzestępczością nie tylko nie wykazują tendencji zmniejszającej, ale wręcz przeciwnie – zwiększa się ich liczba i odmiany, powstają nowe, coraz atrakcyjniejsze dla przestępców narzędzia informatyczne. Sformułowanie, że żyjemy w „nowej normalności” jest przeto jedynie eufemizmem mającym oswoić rosnącą groźbę otaczającej nas rzeczywistości.

W Ropkach, tam gdzie serce Beskidu Niskiego i Łemkowszczyzny, w pięknej chacie z jodłowych pni, wręczałem we wrześniu 2020 roku Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu Medal Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk „Zasłużony dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki”. Przez otwarte okno napływało czyste, pachnące jodłami i bukowiną powietrze. Za oknem wartko szemrał strumień. Gdzieś od strony Krynicy czy słowackiego Bardiowa dobiegł krzyk orlika i jeleni pomruk.

Wręczenie Medalu odbyło się bardzo uroczystie. Artur – opiekun i pielęgniarz – zaparzył herbatę i ugościł ciastem. Siedliśmy przy dębowym stole. Profesor uważnie obracał otrzymane odznaczenie w dłoniach, usiłując dotykiem dostrzec to, czego nie mogły zobaczyć chore oczy.

Zdaniem wielu środowisk naukowych prof. dr hab. Andrzej Jaczewski był jednym z największych autorytetów naukowych w dziedzinie badań nad rozwojem seksualnym dzieci i młodzieży oraz wychowania człowieka. Był też i pozostał lekarzem ciała, umysłów i ducha dla swych ukochanych harcerzy i studentów. Przez dziesiątki lat wykorzystywał metodę harcerską, inspirował i tworzył warunki samorozwoju człowieka oraz budowania przezeń braterskich relacji, samorozwoju, stawania się... Harcerstwo miało dla Niego wymiar całościowy. Jego fenomenowi upatrywał [4] w:

- autorytacie organizacji, społecznym szacunku uzyskiwanym niezależnie od zewnętrznych form i treści harcerskich działań.
- patriotycznym nastawieniu, będącym odpowiedzią na społeczne zapotrzebowanie, a także istotnym czynnikiem odróżniającym harcerstwo od organizacji skautowych.
- realizacji potrzeb i oczekiwań młodzieży, związanych z grupowaniem się w „paczki” przyjaciół (zastępów), tworzeniem naturalnej hierarchii w grupie, potrzebie silnych wrażeń, przeżywaniu przygód (społecznie akceptowanych) i pokonywaniu trudności.
- skuteczności metody wychowawczej, szkoły życia, zaradności, pokonywania trudności i dzielności. Również: nauka umiejętności współpracy i kierowania zespołem, wyczuwania atmosfery grupy, umiejętności przemawiania, odwagi wyrażania myśli, prawdomówności, stawania się.
- wzorze osobowym jaki zdobywa w oczach harcerzy niewiele od nich starszy instruktor.
- treningu dorosłości, polegającym na zmniejszaniu dystansu między dojrzałością biologiczną a emocjonalną, psychologiczną, na kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za własne czyny.
- rozwinięta i kultywowana obrzędowość. Tworzące niezapomnianą atmosferę: tradycyjne pieśni, kręgi braterskie, wyróżnianie prawem podpalania ogniska, gawędy instruktorów, sprawności, harcerski krzyż...

Niekwestionowany, oryginalny i olbrzymi dorobek naukowy na pograniczu medycyny i pedagogiki, a także piękny przykład własnego życia i godne czyny, wyznaczyły nowe perspektywy naukom pedagogicznym oraz sprawiły, że Profesor zyskał olbrzymi, w pełni zasłużony szacunek swych uczniów, studentów i harcerzy. Budował głęboko humanistyczną wiedzę, całym sobą podejmował działania na rzecz dzieci i młodzieży oraz osób odrzuconych, z niepełnosprawnością, z zaburzeniami seksualnymi, z narkotycznym uzależnieniem.

Nie dziwi przeto podzielany w Polsce i poza jej granicami podziw dla pola działań społecznych Profesora, dla Jego prawdziwie humanistycznej postawy, dla owoców Jego racjonalnych i jakże skutecznych działań. Na odwiecznej drodze prawdy, dobra i piękna, którą świadomie wybrał i podążał, ujawnił mistrzostwo największych uczonych oraz przepiękne czyny, którymi przez lata tak obficie obdarzał wielu. Miałem szczęście być jednym z nich.

W kominku żywiej buchnął ogień. Posypały się skry. 92 letni Profesor podniósł zwolna niemal nie widzące oczy i rzekł do mnie cicho: „*Musimy wymyślić nową szkołę. Szkołę godną naszych marzeń oraz losu naszych dzieci i wnuków*”[4]. Owa prośba złożona u stóp Ostrego Wierchu i Lackowej przez wybitnego lekarza, seksuologa, harcerza i pedagoga, wnuka Artura Jaczewskiego – twórcy światowej mykologii [4,s.11-19], jest zadaniem dla każdego z nas...

Wracałem zwolna do samochodu z żoną oraz kolegą, z którym niegdyś prowadziłem stacjonarne i wędrowne obozy dla instruktorów harcerskich, słuchających wykładów Druha Andrzeja na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Nabierający kolorów, jesienny las, otulał ślady przeszłości: kamienie stawiane w narożu dla podtrzymania chyży, samotne piwniczki, przydrożny krzyż... Uparcie powracała myśl: szkoła masowa umarła. To jaka będzie – jest w naszych myślach i sercach... Pedagogika raz jeszcze musi sięgnąć do historycznych korzeni i z owej perspektywy wyłuskać skarby nauczycielskich doświadczeń, by znaleźć tak potrzebne dzisiaj odpowiedzi na pytania, jakie stawia przed edukacją cyfrowy świat.

Potrzeba uwzględnienia w polityce edukacyjnej wyzwania technologicznych i ich konsekwencji ma poważne uzasadnienie ekonomiczne i społeczne, szerzej cywilizacyjne. Równocześnie wynika ona z odwiecznego prawa człowieka do dziedziczenia wiedzy i kultury. Owo dziedziczenie odbywa się w trakcie realizowanego od zarania międzygeneracyjnego przekazu. W celu jego zapewnienia człowiek wymyślił przecież szkołę oraz gen wiedzy i kultury, nazywając go nauczycielem.

Wprowadzaniu w świat kultury i wartości, kształtowaniu odpowiedzialności i odwagi osobistej dziecka, jego empatii, samodzielności intelektualnej, ale też umiejętności pracy w grupie, towarzyszyć musi pilne nabywanie kompetencji cyfrowych oraz informacyjnych i medialnych.

Proces nauczania-uczenia się nie może być zlepką przypadkowych, wymuszanych przez okoliczności zewnętrzne działań nauczyciela zastępowanego w okresie pandemii zbyt często przez rodziców dziecka. Cechą kształcenia są przecież celowe, świadome działania pedagoga posiadającego bogatą wiedzę merytoryczną i metodyczną. Niezbędny jest dialog i empatia, a nie jedynie przekaz informacji przekopiowanych do internetu.

Kształcenie ograniczone do zdalnego przekazu treści oraz kontroli i oceny przyswojonej wiedzy wyłącznie za pomocą testów – jest wypaczeniem pożądanego kształtu edukacji. Podobnie jak wymuszona przez pandemię – koncentracja aktywności nauczycieli na aspektach technicznych, a nie na procesach kształcenia, wychowania i opieki.

Musimy wymyślić nową szkołę. Lepszą, godną naszych marzeń o ojczystej kulturze, o losie wnuków i prawnuków. Kto inny ma to zrobić jak nie pedagogdy?

Bibliografia

1. Duffy C., & Ryan B. 2020. Why are schools still open in Australia when coronavirus is prompting closures overseas? – ABC News (Australian Broadcasting Corporation). „ABC News”, 2020, March 19, <https://www.abc.net.au/news/2020-03-19/coronavirus-why-is-australia-keeping-schools-open/12070702>.
2. EUROPOL. 2020. Internet Organised Crime Threat Assessment (IOCTA). Strategic, policy and tactical updates on the fight against cybercrime 2020. Zob. <https://www.europol.europa.eu/iocta-report>.
3. Huber S. G., Günther P. S., Schneider N., Helm C., Schwander M., Schneider J. A., Pruitt J. 2020. COVID-19 aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxman Verlag GmbH. Münster.
4. Jaczewski A. 2018. Książka moich wspomnień, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom.
5. Kupisiewicz Cz. 1985. Paradygmaty reform oświatowych. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Wł. Spasowskiego. Warszawa.
6. Lewowicki T. 1977. Indywidualizacja kształcenia: dydaktyka różnicowa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa.
7. Maj M. 2020. „Niebezpiecznik.pl”, 6.10.2020, Cyberprzestępczość 2020: Lepsze narzędzia, smishing, sim swapping i co jeszcze?
8. Mindf*ck. Wstrząsająca i otwierająca oczy książka już w Polsce. 2020. Artykuł redakcyjny. „Niebezpiecznik.pl”, 6.10.2020, <https://b.imm.com.pl/EZRLPT/z/i>.
9. Okoń W. 1998. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wydawnictwo "Żak". Warszawa.
10. Nowak-Dziemianowicz M., Niepublikowany głos w dyskusji na posiedzeniu KNP PAN w dn. 14.07.2020 r.

11. Śliwerski B., Niepublikowane wystąpienie na XVI Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki medialnej” w Toruniu, dn. 18.09.2020 r.
12. Onyema E. M., Eucheria N.Ch., Obafemi F. A., Sen S., Atonye F.G., Sharma A., Alsayed A.O. 2020. Impact of Coronavirus Pandemic on Education. "Journal of Education and Practice", Vol.11, No.13, www.iiste.org.
13. Pyżalski J. 2020. Edukacja w czasach pandemii COVID 19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele. EduAkcja, Warszawa.
14. Tanaś M. 2020. Kształcenie komplementarne (po pandemii), [w:] Jakub J. Czarkowski, Mariusz Malinowski, Marcin Strzelec, Maciej Tanaś (red.): Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie epidemii. Wydawnictwo DIG. Warszawa, s. 277-297.
15. Ten million students told to stay home in Spain in bid to slow spread of coronavirus. 2020, „EL PAIS” 2020, March 13, https://english.elpais.com/society/2020-03-12/basque-country-galicia-and-murcia-closeschools-in-bid-to-slowcoronavirus.html?fbclid=IwAR11_sqr1YCerswbmRvnO7UgKr9quMVvehQ9tgKdxkwTlidamgPitwIIBNM.
16. UNESCO. 2020. 290 Million Students Stay Home due to Coronavirus. (2020, March 7). Learningenglish.voanews website: <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stayhome-due-to-coronavirus/5317148.html>.
17. Wylie Ch. 2019. Mind*ck: inside Cambridge Analytica's plot to break the world. London, United Kingdom: Profile Books.
18. Zaczyński W. P. 1990. Uczenie się przez przeżywanie : rzecz o teorii wielostronnego kształcenia. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.

УДК 378.147.091.33:004.92

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-24-33

ЕТАПИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ДИЗАЙН-ПРОЕКТУВАННІ

Швець О. А., orcid.org/0000-0003-4379-7737

Коломієць А. М., orcid.org/0000-0003-0536-0147

Коломієць Д. І., orcid.org/0000-0003-1966-0837

У статті уточнено особливості графічної діяльності на різних етапах дизайнерської творчості в сучасних умовах, визначено специфіку застосування традиційних графічних засобів і комп'ютерних технологій у підготовці майбутніх дизайнерів. Продемонстровано поетапне використання засобів комп'ютерної графіки на прикладі проектування кухні. Зроблено висновок, що комп'ютерна графіка в системі дизайн-освіти дозволяє оптимізувати та зробити більш ефективним освітній процес. Комп'ютерні технології розширюють спектр розвитку і застосування в дизайнерській діяльності творчих завдань, збагачують професійний світогляд студентів.

Ключові слова: дизайнерська діяльність, дизайн-освіта, дизайнер, етапи проектування, комп'ютерна графіка, проектування кухні, фотореалістична візуалізація.

STAGES OF USAGE COMPUTER GRAPHICS TOOLS IN EDUCATIONAL DESIGN

Shwets O., Kolomiets A., Kolomiets D.

The article clarifies the features of graphic activity at different stages of design creativity in modern conditions, and identifies the specifics of usage traditional graphic tools and computer technology in the training process of future designers. The step-by-step usage of computer graphics on the example of kitchen design is demonstrated. It is concluded that computer graphics in the system of design education allows to optimize and make the educational process more efficient. Computer technologies expand the range of development and application of creative tasks in design activities, and widen the students' professional outlook.

Keywords: design activity, design education, designer, stages of projecting, computer graphics, desing of a kitchen, photo-realistic visualization.

Упродовж останніх двох десятиків років однією з провідних тенденцій світового розвитку стає глобалізація, яка торкнулася не лише політики, економіки, а й освіти. Процеси глобалізації призвели до виникнення і розвитку світового ринку найбільш затребуваних професій, однією з яких є сфера дизайну. Щоб зайняти гідне місце на світовому ринку праці, вища школа ставить завдання випереджувальної підготовки дизайнерів, професійні та особистісні характеристики яких відповідають запитам роботодавців і тенденціям світового розвитку.

Аналіз вітчизняних і закордонних досліджень (Т. Агапова, Т. Козак, В. Прусак, І. Рижова та ін.) уможливив попередньо визначити такі завдання професійної підготовки сучасних дизайнерів:

- 1) формування потреби у професійному самовизначенні;
- 2) розвиток навичок і умінь дослідницької діяльності;
- 3) розвиток уяви, фантазії, асоціативного, просторового і образного мислення;
- 4) набуття умінь використання засобів комп'ютерної графіки для розроблення й представлення дизайнерської ідеї;
- 5) прагнення до новизни в ухваленні рішень;
- 6) розвиток готовності до самоосвіти.

Здійснений нами аналіз особливостей дизайнерської діяльності на сучасному етапі розвитку технологій дозволив також виокремити професійно важливі якості дизайнера: схильність до аналітичної та дослідницької роботи; здатність до прогнозування, уявного передбачення кінцевого результату; здатність розробляти оригінальні за художнім задумом проекти; здатність планувати свою діяльність і критично оцінювати її результати; наявність дизайнерського мислення; прагнення до самоствердження, честолобство, вміння переконувати; здатність нести відповідальність за виконану справу; здатність до спілкування з широким колом людей, зокрема й за допомогою малюнків, схем, креслень; володіння сучасними комп'ютерними технологіями; здатність впливати на формування громадського смаку та естетичної культури населення; наявність стійкого пізнавального інтересу [5; 7; 8].

Отже, одне з першочергових завдань, що стоять перед системою професійної дизайн-освіти, полягає в підготовці конкурентоспроможних фахівців. Конкурентоспроможність на сучасному ринку праці багато в чому залежить від здатності працівника набувати і розвивати вміння та навички, що можуть застосовуватися в різних незвичних ситуаціях. Іншими словами, в умовах ринкової економіки молодь повинна отримувати таку базову освіту, що дозволить їй відносно легко освоювати нові технології сьогодні і в майбутньому.

Наразі спостерігаємо активний процес розвитку інформатизації, для якого характерне, насамперед, широке впровадження сучасних інформаційних технологій в різні сфери людської діяльності. Інформатизація сучасного суспільства призвела до зміни характеру професійної діяльності на основі впровадження в неї інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), в зв'язку з цим змінився підхід до підготовки фахівців у різних сферах професійної діяльності [4; 6; 9].

Останнім часом спостерігаються певні перетворення і в сфері художньо-проектної діяльності (дизайну), пов'язані як з активною інтеграцією ІКТ в сформовану структуру професійної діяльності дизайнера, так і з появою нових видів дизайну, обумовлених сучасним рівнем розвитку ІКТ, таких, як дизайн інтерфейсу, web-дизайн та ін. Зміни в структурі професійної діяльності дизайнерів відповідно тягнуть за собою певні нові вимоги до системи професійної освіти в галузі дизайну. Йдеться, насамперед, про використання нових інформаційно-графічних технологій на базі Multimedia, які, на думку Т. Агапової, будуть впливати як на проектну діяльність, так і на особистість дизайнера [1, с.3].

На даний момент очевидна необхідність перегляду традиційних підходів, що тривалий час діяли в сфері вищої дизайн-освіти, але вже нездатні в умовах інформаційного суспільства забезпечити розв'язання всіх проблем професійної підготовки майбутнього дизайнера.

Спостереження за самостійною навчальною проектною діяльністю студентів уможливило виявити ряд труднощів, що виникають у них через неправильне використання графічних засобів і комп'ютерних технологій на початкових етапах формування творчого задуму. Відзначимо, що в 75% випадках студенти ігнорують стадію ескізування, відразу приступаючи до комп'ютерного моделювання об'єктів проектування. Йдеться, зазвичай, про студентів 2-3 курсу, тому в багатьох навчальних закладах заборонена на переглядах комп'ютерна графіка з дисципліни «Проектування». Застосування комп'ютерної графіки, на думку окремих викладачів, призводить до порушення процесів генерації ідей, гальмування формування варіативності мислення, акцентування уваги не на пошуку рішення проектних завдань, а на програмних функціях і командах. Пояснити таке намагання викладачів обмежити використання комп'ютерної графіки можна тим, що в студентів недостатні вміння малювати за уявою, робити швидкі начерки, використовувати різноманітні техніки (відмивки, колажу, тощо). Графічний пошук обмежується ще не цілком сформованими вміннями студентів використовувати можливості програмного забезпечення. У зв'язку з цим більшість викладачів вважає за необхідне скоригувати структуру проектною діяльності студентів, сформувавши у них розуміння специфіки і методології дизайн-проектування та професійне володіння навичками виконання зображень традиційними графічними засобами.

На п'ятому та шостому курсах уже біля 90% студентів володіють вміннями використовувати засоби комп'ютерної графіки, але більшість з них вимушені самостійно оволодівати ними на приватних курсах, з репетиторами тощо. Такий стан речей пов'язаний як з досить високою ціною технічного і програмного забезпечення, так і не розумінням зв'язку між вміннями з комп'ютерної графіки та конкурентоспроможністю дизайнера.

Отже, актуальність проблеми нашого дослідження визначається наступними факторами: недостатньою теоретичною вивченістю і відсутністю гнучкої організації професійної підготовки студентів-дизайнерів у процесі навчання комп'ютерній графіці; слабким зв'язком між наявними теоретичними розробками і практикою викладання комп'ютерних дисциплін; роз'єднаністю змісту, методів і засобів викладання комп'ютерної графіки.

Мета статті – уточнити особливості графічної діяльності на різних етапах дизайнерської творчості в сучасних умовах, визначити специфіку застосування традиційних графічних засобів і комп'ютерних технологій у підготовці майбутніх дизайнерів.

Результати здійсненого нами аналізу проблем дизайн-освіти показують, що програми підготовки фахівців у традиційних дизайнерських ЗВО орієнтовані на стереотипи, що склалися за багато років практичної діяльності. З іншого боку, сучасні організації, що з'являються і діють на ринку дизайнерських послуг, відчувають гостру потребу в кваліфікованих кадрах, які володіють інноваційними технологіями. Тому надзвичайно актуальними є пошуки інноваційних шляхів ефективного вирішення цих проблем, поява нових галузей дизайну вимагає перегляду підходів до організації дизайн-освіти. Особливо гостро постає питання пошуку нових концептуальних підходів до використання ІКТ в дизайн-освіті, створення відповідних вимогам нашого часу технологій викладання навчальних дисциплін, нових методів, прийомів і форм навчання.

Здійснений нами теоретичний і практичний аналіз дозволив виокремити такі суперечності:

- між високими вимогами, що пред'являються до професійних якостей дизайнера, і рівнем його компетентності в системі професійних ІКТ;
- між збільшеною соціальною потребою в фахівцях-дизайнерах з високим рівнем професіоналізму, здатних працювати з ІКТ, і відсутністю адекватних засобів, методів і форм навчання, за допомогою яких здійснюється їх професійна підготовка;
- між дедалі активнішим упровадженням в життя людини технологій комп'ютерної графіки і недостатньою розробленістю теоретичних і практичних засад використання їх у процесі професійної підготовки дизайнерів.

Розв'язання перерахованих вище суперечностей неможливе без використання сучасних ІКТ, серед яких нині провідну роль займає комп'ютерна графіка. Впровадження комп'ютерної графіки в професійну дизайн-освіту зумовлене гострою потребою у фахівцях, здатних працювати в умовах інформатизації суспільства.

Діяльність дизайнера – це, насамперед, проектна діяльність, спрямована на перетворення навколишнього світу. Спочатку перетворення відбувається в уяві дизайнера, потім реалізовується в проєкті, який виконується графічною мовою або в макеті. Сьогодні ж більшість графічних проєктів представляється в комп'ютерній обробці.

Сучасні комп'ютерні технології дозволяють легко маніпулювати створеним об'єктом, видозмінювати його. Вони містять можливості використання в роботі будь-яких матеріалів, застосування широкого діапазону кольорів, моделювання різних сцен і ситуацій, в яких може опинитися об'єкт проєктування. Комп'ютерна графіка є невід'ємною частиною знань сучасного дизайнера. Комп'ютерними технологіями дизайнерської діяльності ми називаємо ряд графічних редакторів, які забезпечують векторну й растрову графіку як сучасні способи розроблення та представлення дизайнерської ідеї.

Графічна діяльність – важлива складова частина дизайн-проєктування, оскільки креслення, малюнок, ескіз відносяться до основних засобів представлення результату та ідеї розв'язання творчого завдання. Тому зорові образи, виникаючи і перетворюючись в свідомості дизайнера, безперестанку конкретизуються і уточнюються відповідно до вимог завдань, що вирішуються в процесі дизайн-проєктування. Цей процес супроводжується уявною зміною положення образу об'єкта, що проєктується в просторі, його структурною трансформацією, масштабним і пропорційним перетворенням окремих конструктивних елементів.

У зв'язку з тим, що в навчальному процесі перед майбутніми дизайнерами завжди стоїть проблема вибору оптимального розв'язку художньо-проєктного завдання, виникає необхідність фіксування значної кількості варіантів конструкції об'єкта, що проєктується. Здійснити це на рівні свідомості вельми складно. Зоровий образ, утримуваний у свідомості, зазнає змін, втрачає ряд ознак, стає більш узагальненим і нестійким. Все це спонукає дизайнера до постійного перекодування образних уявлень у графічну форму. Як правило, в малюнку, ескізі, кресленні відображені більш-менш точні образи варіантів композиції або конструкції об'єкта, створених уявою. Уявна конструкція об'єкта (прогнозований образ) поєднує в собі сукупність усіх необхідних якостей, заданих вимогами художньо-проєктного завдання. Відображення образу об'єкта в графічній формі робить пошук оптимального рішення більш економічним, дає можливість сконцентрувати увагу на певних етапах проєктної дизайнерської діяльності. В цьому випадку розумові процеси, які супроводжують дизайнерську діяльність, будуть більш продуктивними.

Основними традиційними етапами художнього проєктування є: передпроєктне дослідження, художньо-конструкторський пошук (попереднє ескізування), розроблення ескізного проєкту, складання проєктно-

конструкторської документації, виготовлення дослідного зразка, його випробування і доопрацювання. Збереження переважної більшості вищевказаних етапів є доцільним і для навчального проектування. Кожен з цих етапів, поряд з традиційною формою подання матеріалу (виконання в класичних графічних техніках), може бути виконаний на комп'ютері. Кожному етапу відповідає своя методика навчання.

Нами були проаналізовані та відібрані програмні засоби (інструментальні засоби з області професійної комп'ютерної графіки), необхідні для здійснення комп'ютерного проектування.

Кожний етап художнього проектування в дизайні передбачає обов'язкові компоненти графічної діяльності, зумовлені певними графічними знаннями і вміннями. Наприклад, на першому етапі художнього проектування (вивчення умов проектного завдання і вимог до об'єкта) графічна діяльність включає: співвіднесення умови проектного завдання з кресленням і навпаки; перекодування умови (виникнення задуму вирішення проблеми), збір та аналіз аналогів, зображення варіантів конструкції об'єкта з урахуванням функціональних, ергономічних, естетичних і технологічних вимог. Ця діяльність забезпечується наявністю в студентів знань умов виконання зображень на кресленнях; вміннями читати креслення, що містять види, розрізи, перерізи; вміннями виконувати обміри, начерки, ескізи і технічні малюнки, малювати за уявою.

На другому етапі здійснюють розроблення загальної форми об'єкта. Для цього необхідні знання способів побудови аксонометричних і перспективних проєкцій, а також уміння виконувати начерки, ескізи, технічні рисунки різними графічними засобами, з використанням різноманітних технічних прийомів.

Третій етап – формування гіпотези рішення, уточнення задуму – передбачає вміння читати і виконувати креслення в ортогональних проєкціях (містять види, розрізи, перерізи), вміння будувати аксонометричні, перспективні зображення та ін.

Етапи дизайнерської діяльності та реалізовані на них графічні знання, вміння і способи побудови різних зображень співвідносяться з виявленими функціональними компонентами художнього проектування – інженерним і формотворчим. На цих етапах реалізуються не тільки технічні вимоги до виробу, а й за допомогою графічних знань і вмінь традиційними образотворчими засобами визначаються форма, конструкція, пропорційні співвідношення і розміри виробу.

На завершальних етапах дизайнерської діяльності на перший план виступають хроматичний і матеріалознавчий компоненти, що визначають колірне рішення, матеріали і технологічні особливості розроблювального виробу. Тому на цих етапах стає ще більш актуальним застосування комп'ютерних технологій.

Уточнимо особливості графічної діяльності на різних етапах дизайнерської творчості в сучасних умовах, визначивши специфіку застосування традиційних графічних засобів і комп'ютерних технологій у навчальному процесі ЗВО. Специфіка графічної мови дизайнера зумовлена як особливостями проєкту, так і істотним впливом на нього всіх видів образотворчого мистецтва. Проаналізуємо покрокове виконання проектування кухні в програмі 3D Max (рис. 1 – рис. 7).

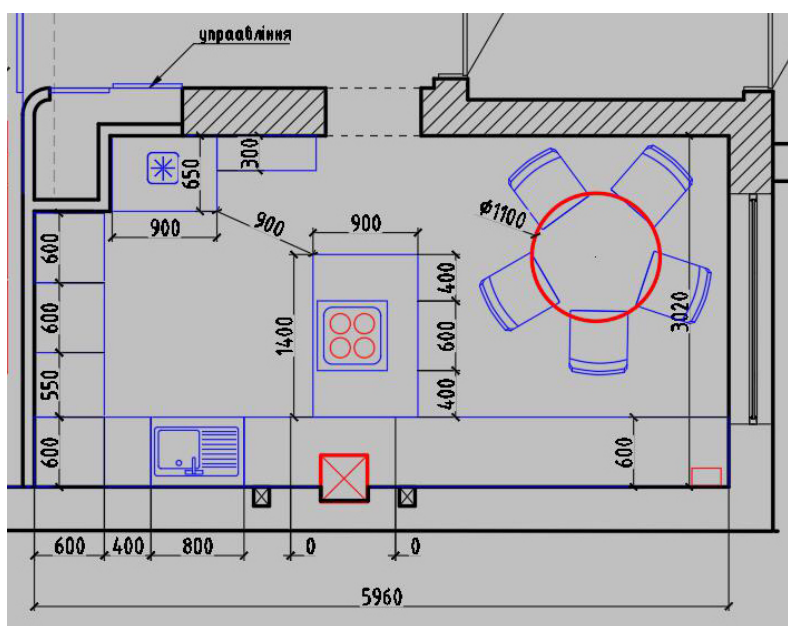


Рис.1. План кухні

На стадії вивчення прототипів проєктованого об'єкта, його аналогів виконують замальовки, начерки, знімають кальки, здійснюють збір фотозображень. На цьому етапі традиційні графічні засоби успішно доповнюються комп'ютерними технологіями: пошук інформації в Інтернет, бібліотеках фотозображень на CD, за допомогою сканування і цифрового фото (рис.2).

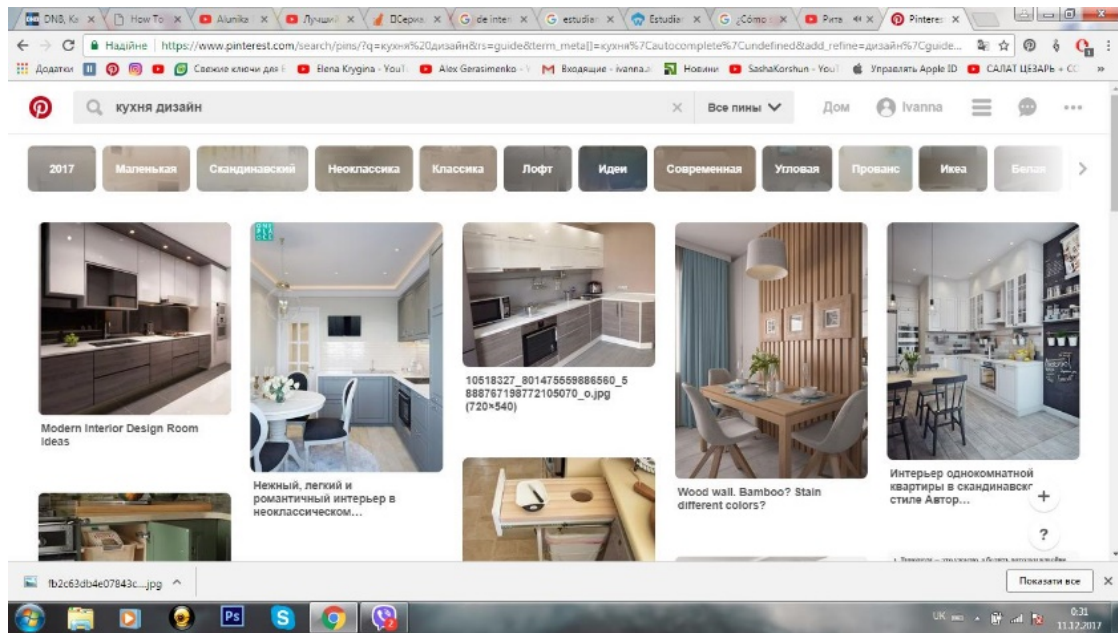


Рис. 2. Пошук стилю кухні

Паралельно можна здійснювати усебічний аналіз вихідних даних, в тому числі форм або функцій виробів. Кольором виділяють окремі конструктивні елементи (рис.3).

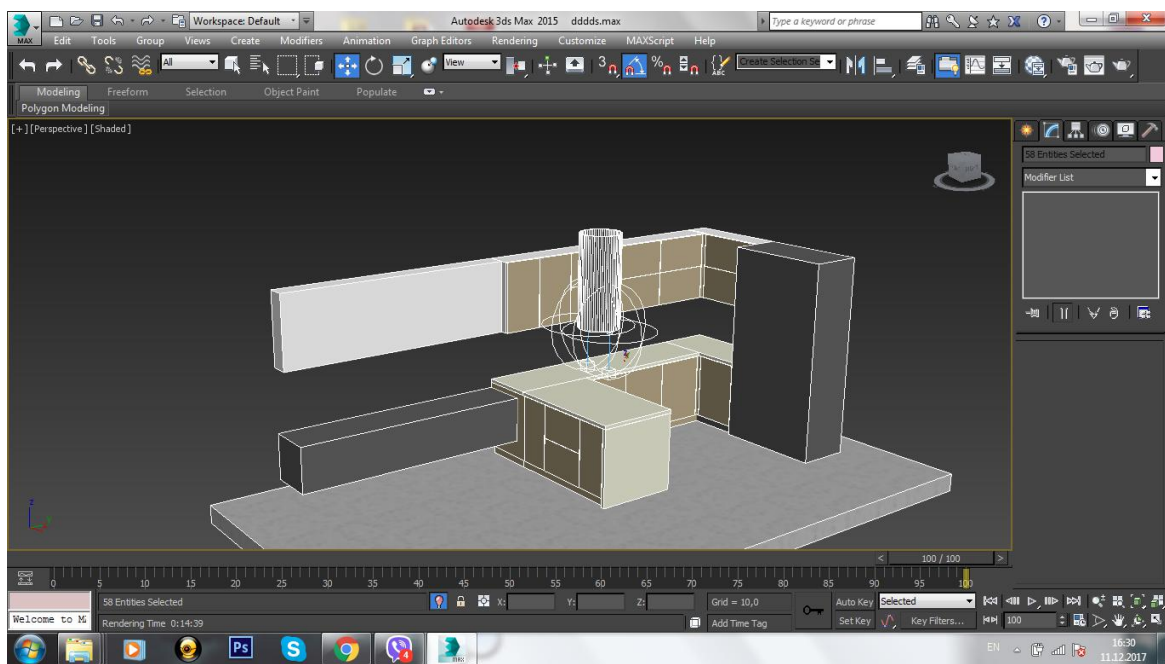


Рис. 3. Зонування та розташування меблів і обладнання

За стадією осмислення вихідної інформації слідує етап первинного ескізування, який фактично є виконанням начерків, технічних малюнків, ескізів з уяви. На цьому етапі дизайнер графічно показує свою ідею, загальну форму майбутнього виробу, створюючи основну ідею проекту, новий пластичний образ. Графічні пошуки форми об'єктів дизайнерської діяльності допомагають не лише подумки, а й візуально сприймати ідеї, представляти їх у вигляді ескізного варіанту, призначеного для «внутрішнього» використання. Зайва інформативність ескізу на цій стадії іноді заважає продукуванню ідей, оскільки відбувається конкретизація образу майбутнього об'єкта. Ескізи виконуються вільно, так, щоб їх сприйняття носило активний характер, щоб їх можна було «домалювати» за допомогою уяви. При цьому важливим є не тільки вибір графічного матеріалу, а й характер його накладення, різноманітність прийомів проектно графіки, фактури паперу. Засоби комп'ютерних технологій на цій стадії проектування можуть застосовуватися з метою пошуку композиції, пропорцій, узагальненої просторової структури проектованого об'єкта. Під час опрацювання форми, продумування конкретних деталей проекту для графіки характерні лінійне і світлотіньове виконання із застосуванням традиційних матеріалів. Вибір графічних засобів і використання кольору залежать від характеру об'єкта і завдань проектування.

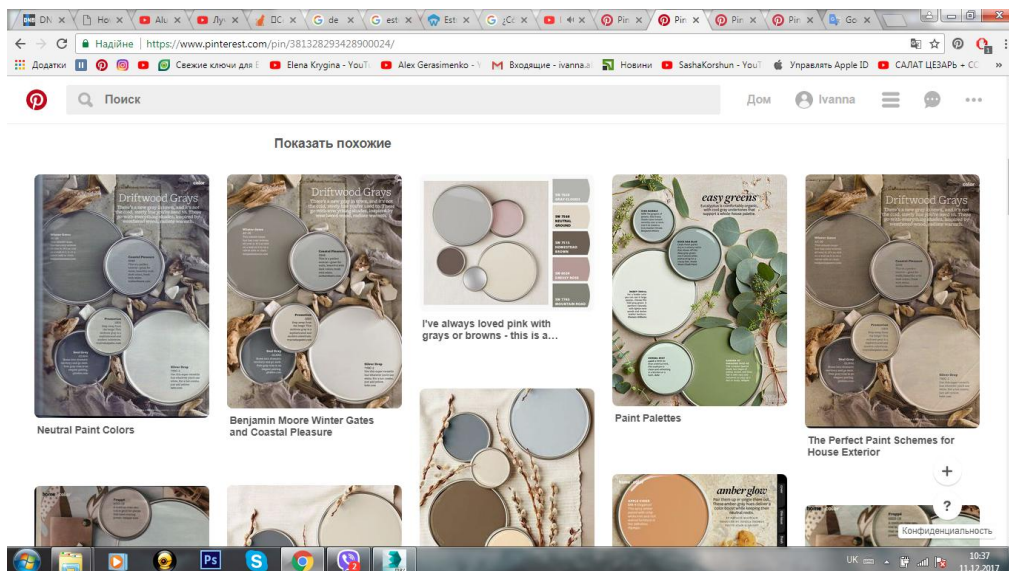


Рис. 4. Пошук кольорового рішення

Для відбору найбільш прийнятних варіантів форми проєктованого об'єкта потрібно поступове збільшення інформативності і наочності, міра яких відповідає ступеню закінченості роботи. При цьому креслення виконується в певному масштабі з дотриманням знайдених пропорцій, з показом основних конструктивних елементів, із застосуванням світлотіні, тону і кольору. Під час проєктування складних об'єктів, що складаються з різних за формою і обсягом частин, практично одночасно відбувається пошук внутрішньої і зовнішньої форми виробу. Внутрішня конструкція показується з використанням таких видів зображень, як розрізи і перетини.

Відзначимо, що засобами комп'ютерної графіки задачі навчального дизайн-проєктування вирішуються значно легше. З одного боку, зображення легко редагується. З іншого – для порівняння варіантів досить на цьому етапі роботи зберегти проєкт у різних файлах або в одному шляхом багаторазового дублювання об'єктів і внесення змін у кожний дублікат. Тут дизайнер одержує значну перевагу, оскільки абсолютно не обмежений площею аркуша паперу або робочого столу. Дизайнер за допомогою комп'ютерних графічних редакторів своїх ідей і варіантів проєкту може запропонувати набагато більше, ніж за використання традиційних графічних засобів, оскільки йому не доводиться кожен раз перемальовувати контур об'єкта. Його можна вільно видозмінювати, незначно уточнюючи форму або перетворюючи її в іншу. До переваг комп'ютерної графіки також можна віднести можливість представити проєкт у майже реальному вигляді, доопрацювавши будь-який з обраних варіантів до фотореалістичної якості. Наприклад, у візуалізації проєкту, що моделюється в тривимірній комп'ютерній графіці, багатоплановість досягається природним чином, оскільки об'єкти розташовуються у віртуальному просторі (в спеціально заданому середовищі).

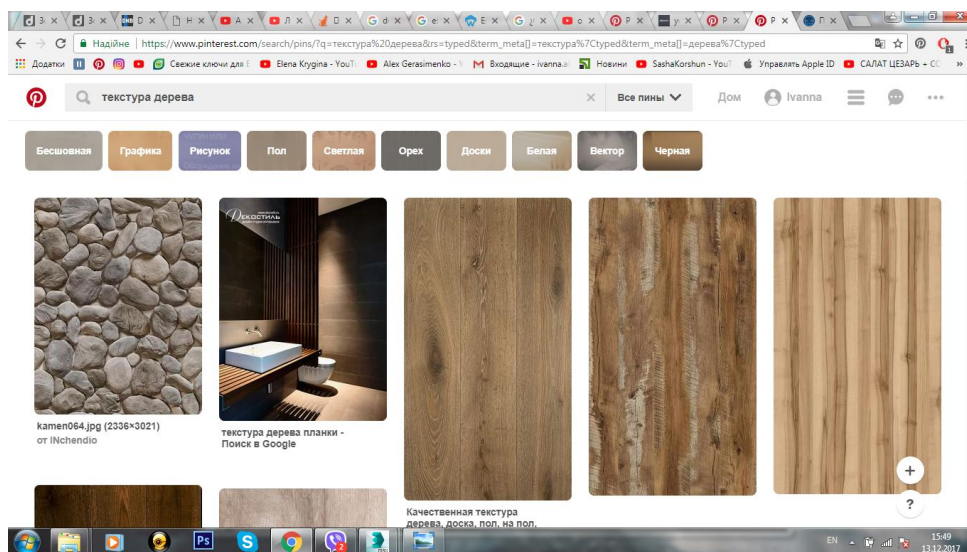


Рис. 5. Вибір матеріалів і текстур

На більш пізніх стадіях роботи результат дизайнерської діяльності являє собою підсумковий проєкт, який повинен мати максимальну інформацію про об'єкт проєктування і бути досить виразним для

сприйняття. У підсумковому проєкті в порівнянні з ескізом більшою мірою виражені образні й функціональні характеристики виробу: більш точно визначаються форма, розміри, пропорції та взаємні співвідношення конструктивних елементів, внутрішня конструкція, колір і фактура поверхні.

На ортогональних проєкціях і на наочних зображеннях предмета (в аксонометрії або в перспективі) конкретизується інформація про зовнішню та внутрішню будови виробу (рис.6).



Рис. 6. Внутрішній вигляд об'єкта

Внутрішня форма об'єкта в повній мірі виявляється за допомогою розрізів і перерізів. Застосування масштабів на кресленні умовне: на одному аркуші можуть перебувати зображення, виконані в різних масштабах. Вибір одного з традиційних видів креслення (лінійного, лінійно-тонального, світлотіньового, поліхромного) залежить від індивідуальності й творчого задуму дизайнера, а також від характерних особливостей проєктованого об'єкта. Застосування тривимірного комп'ютерного моделювання об'єкта в художньому проєктуванні значно полегшує роботу дизайнера, оскільки побудова тіней відбувається автоматично при виборі положення у віртуальному просторі і параметрів джерела освітлення.



Рис. 7. Тривимірне комп'ютерне моделювання об'єкта в художньому проєктуванні

Графічно зображення об'єкта може бути представлено і у вигляді клаузури – короткочасного естетично виразного завершеного проєкту, досить інформативного і наочного, виконаного з використанням тону і кольору.

Наголошуємо, що на етапі виконання підсумкового проєкту застосування засобів комп'ютерної графіки найбільш доцільне, оскільки пошукові завдання вже вирішені, а естетичні вимоги до якості високі. При цьому досягаються: гармонія колірної рішення і матеріальності; цілісність і графічна єдність зображень; наочність; оптимальне поєднання інформативності та декоративності проєктної графіки. Поряд з цим, використання технології комп'ютерної графіки передбачає збагачення зовнішнього вигляду дизайн-проєкту за рахунок різноманітних текстур, фактур, середовища, матеріалів, які неможливо отримати традиційними засобами.

Однак дизайнер повинен уміти користуватися традиційними матеріалами, володіти сформованим художньо-образним мисленням, поняттями про мальовничість і конструктивність. обов'язковими є знання основ нарисної геометрії, креслення і перспективи, які сприяють правильному формоутворенню, вибору точки зору на об'єкти сцени (положення камери), вільному оперуванню вікнами проєкцій у процесі тривимірного комп'ютерного проєктування. Ґрунтовна підготовка в області живопису і малюнка допомагають дизайнеру в підборі параметрів матеріальності, кольору і фактури, визначенні насиченості, спрямованості та відтінку джерела освітлення.

У комп'ютерних технологіях результати дизайнерської діяльності фіксуються у вигляді файлів з графічним розширенням. Вони можуть бути відображені на екрані в будь-який момент і є більш інформативними в порівнянні з ескізами і кресленнями, виконаними від руки або за допомогою креслярських інструментів. При цьому відносна легкість трансформації об'єктів дозволяє створювати за однакової кількості часу більшу кількість можливих варіантів. Спостерігаючи конкретні результати проєктної діяльності, дизайнер отримує можливість заздалегідь їх оцінити і внести необхідні корективи.

Значний сегмент ринку комп'ютерної графіки сьогодні займає так звана інтер'єрна та архітектурна візуалізація [2; 3; 10]. Зараз досить складно зустріти будівельну фірму, архітектурну або дизайнерську компанію, яка не використовує можливості комп'ютерних технологій. Можливість побачити майбутній будинок або квартиру в усіх деталях ще до початку будівництва надається замовнику повсюдно. Фотореалістична візуалізація фактично стала стандартом галузі.

Результат створення засобами комп'ютерної графіки архітектурних макетів може бути доповнений анімаційним обходом спроектованих приміщень. Це дозволяє оцінити проєкти інтер'єру з різних ракурсів.

На заключній стадії дизайнерської діяльності застосування комп'ютерних засобів іноді повністю вирішує завдання макетування. З їх допомогою дизайнер може здійснити найсміливіші задуми, з високим ступенем достовірності відобразити й існуючі, й неіснуючі в реальному світі об'єкти.

Вільне володіння комп'ютерними технологіями дозволить уяві дизайнера активно генерувати нові ідеї, а також моделювати складні процеси і ситуації, використовуючи весь різноманітний арсенал засобів мультимедіа. Так, наприклад, світловий дизайн, який став надзвичайно популярним за останні роки, можливо достовірно зобразити лише з використанням програм тривимірного комп'ютерного моделювання. Нижче наведені приклади деяких програмних продуктів, які рекомендуємо використовувати сучасним дизайнерам.

Autodesk 3DS Max (раніше 3D Studio MAX) – це повнофункціональне професійне програмне забезпечення, призначене для створення і редагування тривимірної графіки та анімації, розроблене компанією Autodesk. Програмне забезпечення містить найсучасніші засоби для художників і фахівців в сфері проєктування. На даний момент програма, завдяки своєму широкому функціоналу та набору інструментів і можливостей, є однією з найпопулярніших в сфері проєктування середовища. Саме тому в більшості ЗВО, які готують фахівців дизайнерського профілю, програма 3DS Max введена в програму навчання комп'ютерній графіці.

ArchiCAD – це графічний програмний пакет САПР для архітекторів, створений фірмою Graphisoft. Застосовується для проєктування архітектурно-будівельних конструкцій і рішень, а також елементів середовища екстер'єрів і інтер'єрів.

ArCon Eleco Professional – програма, призначена для професійного дизайну, проєктування і тривимірної візуалізації. Вона є інструментом для будівництва, який досить популярний серед тих, хто хоче створити, удосконалити або змінити навколишній простір, оскільки тепер є можливість побачити кінцевий результат вже на стадії проєктування, до того, як приступити безпосередньо до роботи. На відміну від інших САД-систем, програма ArCon розроблялася спочатку для вирішення архітекторами питань, пов'язаних з візуалізацією різних будівель і споруд.

AutoCAD – це дво- і тривимірна система, призначена для автоматизованого проєктування і креслення, яка була розроблена компанією Autodesk. AutoCAD і спеціалізовані програмні рішення на його основі знайшли широке застосування в різних сферах машинобудування, будівництва та архітектури.

Отже, комп'ютерні технології, системи автоматизованого проектування в наш час – це невід'ємна частина професійної діяльності дизайнера. Ці системи використовуються для виконання конкретних художньо-дизайнерських і конструкторсько-технологічних завдань в дизайн-проектуванні.

Виявивши особливості застосування та взаємного поєднання традиційних графічних засобів і комп'ютерних технологій у процесі дизайнерської діяльності, ми переконалися, що кожен з видів графічних засобів на певних етапах має свої переваги. Однак, у міру формування індивідуальної стратегії дизайнерської діяльності, порядок і способи застосування різних видів графічних засобів стають все більш суб'єктивними.

Висновок. Комп'ютерна графіка в системі дизайн-освіти дозволяє оптимізувати та зробити більш ефективним освітній процес, найбільш успішно здійснювати міжпредметні зв'язки, навчати студентів роботи з сучасним обладнанням, розвивати абстрактне і логічне мислення. Комп'ютерні технології розширюють спектр розвитку і застосування в дизайнерській діяльності творчих завдань, дозволяють поглибити професійний світогляд студентів.

Використовуючи інструменти комп'ютерних технологій, майбутні дизайнери можуть швидко й точно підготувати проект, використовуючи спеціальне програмне забезпечення, швидко внести в проект будь-які виправлення, підготувати необхідну технічну й проектну документацію, а також опублікувати свій проект і результати роботи над ним у мережі Інтернет, презентувати проект перед широкою громадськістю.

І в підсумку також можна сказати, що дизайнерам потрібно вивчати і освоювати різні нові програми систем автоматизованого проектування та інші суміжні комп'ютерні програми, що дозволить їм стати більш компетентними і конкурентоспроможними на ринку праці, прискорювати і робити більш ефективним процес своєї роботи, бути на хвилі нових технологій.

Комп'ютерні технології, які допомагають у вирішенні концептуальних, функціональних і технічних завдань, можуть стати ретранслятором творчості дизайнера, що підсилює емоційний вплив дизайнерського задуму на споживача і сприяє комерційній успішності проекту.

Література

1. Агапова Т. П. Інформаційно-графічні технології як засіб формування професіоналізму майбутніх дизайнерів / Агапова Т. П. // Професіоналізм педагога в конкурентоспроможності майбутнього фахівця: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (22-24 вересня 2011 року). – Ялта: РВНЗ КГУ, 2011. – Ч. 1. – 232 с. – С.3-6.
2. Бабчук Ю. М. Використання майбутніми вчителями трудового навчання та майстрами виробничого навчання комп'ютерних програм для проектування виробів / Бабчук Ю. М., Коломієць Д. І. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип.24. – Київ-Вінниця, 2010. – С. 216–221.
3. Бабчук Ю. М. Навчання майбутніх учителів технологій проектуванню та виготовленню меблів / Бабчук Ю. М., Коломієць Д. І., Макар З. Ю. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип. 44. – Київ-Вінниця, 2016. – С. 270-276.
4. Биков В. Ю. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти / Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). – 2017. – С.191-198.
5. Козак Т. С. Модернізація системи дизайн-освіти в контексті формування дизайн-мислення / Козак Т. С., Швець О. А., Коломієць Д. І. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2020. – Вип. 58. – С. 99-108.
6. Коломієць А. М. Проблеми інформатизації освіти / Коломієць А. М. // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. – С.134-139.
7. Прусак В. Ф. Теоретичні та методичні основи системи неперервної екологічної підготовки фахівців з дизайну: дис...докт.пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Прусак В. Ф. – К., 2020. – 664 с.
8. Рижова І. С. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Рижова І. С. – Київ, 2008. – 32 с.
9. Шишкіна М. П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ / Шишкіна М. П., Спірін О. М., Запорожченко Ю. Г. // Інформаційні технології і засоби навчання, 2012. Т.27. №1.
10. Kolomiets D.I. STEAM-projects in designer's activity of students and teachers / Kolomiets D.I., Brovchak L.S., Shvets O.A., Babchuk Y. M. // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 25th-26th. 2018. – P. 248–258.

References

1. Ahapova T. P. Informatsiino-hrafichni tekhnologii yak zasib formuvannya profesionalizmu maibutnix dizaineriv / Ahapova T. P. // Profesionalizm pedahoha v konkurentospromozhnosti maibutnoho fakhivtsia: Materialy mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii, Yalta (22-24 veresnia 2011 roku). – Yalta: RVNZ KHU, 2011. – Ch. 1. – 232 s. – S.3-6.
2. Babchuk Yu. M. Vykorystannia maibutnimy vchyteliamy trudovoho navchannia ta maistramy vyrobnychoho navchannia kompiuternykh proqram dlia proektuvannia vyrobiv / Babchuk Yu. M., Kolomiets D. I. // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vyp.24. – Kyiv-Vinnytsia, 2010. – S. 216–221.

3. Babchuk Yu. M. Navchannia maibutnikh uchyteliv tekhnolohii proektuvanniu ta vyhotovlenniu mebliv / Babchuk Yu. M., Kolomiets D. I., Makar Z. Yu. // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vyp. 44. – Kyiv-Vinnytsia, 2016. – S. 270-276.
4. Bykov V. Yu. Problemy ta zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity / Bykov V. Yu., Spirin O. M., Pinchuk O. P. // Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy). – 2017. – S.191-198.
5. Kozak T. S. Modernizatsiia systemy dyzain-osvity v konteksti formuvannia dyzain-myslennia / Kozak T. S., Shvets O. A., Kolomiets D. I. // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. – 2020. – Vyp. 58. – S. 99-108.
6. Kolomiets A. M. Problemy informatyzatsii osvity / Kolomiets A. M. // Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity. – 2010. – S.134-139.
7. Prusak V. F. Teoretychni ta metodychni osnovy systemy nepererвної ekolohichnoi pidhotovky fakhivtsiv z dyzainu: dys. ...dokt.ped. nauk. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity / Prusak V. F. – K., 2020. – 664 s.
8. Ryzhova I. S. Dyizain yak faktor harmonizatsii vidnosyn suspilstva i osobystosti: metodolohichni zasady: avtoref. dys. ... d-ra filoz. nauk: 09.00.03 / Ryzhova I. S. – Kyiv, 2008. – 32 s.
9. Shyshkina M. P. Problemy informatyzatsii osvity Ukrainy v konteksti rozvytku doslidzhen otsiniuvannia yakosti zasobiv IKT / Shyshkina M. P., Spirin O. M., Zaporozhchenko Yu. H. // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 2012. T.27. #1.
10. Kolomiets D.I. STEAM-proekty v dyzainerskoi deiatelnosti uchenykov y studentov / Kolomiets D.I., Brovchak L.S., Shvets O.A., Babchuk Y. M. // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 25th-26th. 2018. – P. 248–258.

УДК 373.2.016:37.091.33-027.22(477.82)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-34-38

СТВОРЕННЯ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Замелюк М. І., orcid.org/0000-0001-6352-7908

У статті викладений теоретичний аспект структурованої та неструктурованої діяльності дітей дошкільного віку; визначені психологічні особливості впливу гри на розвиток дітей дошкільного віку. Уточнено, що неструктурована гра дає змогу маленьким дітям учитися через співпрацю, здобувати знання та досвід шляхом наслідування, а також отримати нові знання шляхом спроб і помилок.

Ключові слова: діти дошкільного віку, структурована діяльність, неструктурована діяльність, середовище для діяльності дітей, вільна гра, стратегія гри.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF STRUCTURED AND UNSTRUCTURED ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Zameliuk M.

The article presents the theoretical aspect of structured and unstructured activities of preschool children; identified psychological features of the impact of play on the development of preschool children. Using the methods of analysis, generalization and systematization of information about children's play activities, the component of game models of unstructured game is analyzed, its main types, forms and functions are indicated. The review of psychological and pedagogical research reveals the mechanisms of children's play and the impact of play activities on child development, cognition of reality, acquisition of knowledge, skills and abilities, organization of movements. In particular, the game affects: the development of imagination and fantasy, stimulated by various affective tendencies; development of thinking; manifestation of creative abilities. At the theoretical level, the possibilities of using structured and unstructured activities in the formation of free play of preschool children were identified. The priority tasks to be solved by educators to create a favorable play environment for preschool children are outlined. It is clarified that unstructured play allows young children to learn through cooperation, gain knowledge and experience through imitation, as well as gain new knowledge through trial and error. If most parents, teachers, and caregivers are aware of this, they can provide a comfortable environment for children to play, develop physically, mentally, and psychologically.

Keywords: preschool children, structured activity, unstructured activity, environment for children's activity, free game, strategy game.

Існує значний обсяг досліджень, які стосуються гри та її аспектів щодо навчання та розвитку дитини дошкільного віку, що включають наукові розвідки у галузі психології та розвитку дитини, антропології, неврології та ін. Однак, поки дослідники в цих галузях висувають гіпотезу про те, як гра може розвивати дитину, більшість цих доказів лише встановлюють асоціації, а не переконливі, причинно-наслідкові зв'язки. Насправді, мало переконливих доказів щодо пояснення можливих механізмів цього розвитку, однак, психологи (Л. Божович, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Ф. Фрадкін та ін.) розглядали можливі пояснювальні механізми дитячої гри для вирішення вікових психологічних процесів.

Теорія ігрової діяльності в наукових дослідженнях із педагогіки має методологічне значення: вплив ігрової діяльності на розвиток дитини (Л. Виготський, С. Логачевська, А. Макаренко, В. Мухіна, Н. Огаркова, С. Рубінштейн, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепігата ін.), мотиви ігрової діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн), психологія гри дітей різного віку (Л. Божович, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Ф. Фрадкін та ін.), гра як засіб пізнання дійсності (П. Підкасистий, Ж. Хайдаров та ін.), як засіб засвоєння знань, умінь і навичок (П. Лєсгафт, В. Сухомлинський та ін.), як засіб педагогічного впливу (А. Макаренко, К. Ушинський та ін.), гра як мовна вправа (О. Сергєєва, М. Сухолуцька та ін.), значення гри для організації рухів (Т. Гіневська, О. Запорожець), гра як прояв уяви та фантазії, що стимулюються різноманітними афективними тенденціями (К. Бюлер, Дж. Стенлі, В. Штерн, К. Ушинський), пов'язували гру з розвитком мислення (А. Сікорський, Дж. Дьюї); прояв творчих здібностей в іграх (О. Усова); взаємозв'язок гри та спілкування (Н. Анікєєва, М. Лісіна та ін.).

Методологія педагогіки постійно розвивається й збагачується описом наукових теорій, зокрема теорією ігрової діяльності. Теоретичні дослідження ігрової діяльності започатковані психологічною наукою та пояснюють гру із застосуванням біологічних або соціальних факторів. Пізніше на тлі означених концепцій формується культурно-історична теорія ігрової діяльності дітей, що є, на наш погляд, найбільш об'єктивно виправданою й водночас плідною, з огляду на розробку педагогічної теорії ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Зазначимо, що наукові розвідки щодо ігор мають як накопичувальний, так і трансформаційний аспекти.

Заклад дошкільної освіти виступає осередком розвитку дитини. Розглянемо який ігровий простір буде цікавим для дітей дошкільного віку. Діти від природи грайливі. Зокрема, за допомогою органів чуття діти спочатку граються самі, а потім з іншими. У міру розвитку дітей їхня гра стає все більш досконалою.

До 2 років дитина грається сама та мало взаємодіє з іншими. Незабаром після цього вона починає спостерігати, як інші діти граються, але може не приєднуватися. Це особливо стосується дітей у різновікових групах, де молодші діти можуть дивитись та вчитися у старших дошкільнят, які граються неподалік [2].

Приблизно від 2 до 3 років дошкільник починає гратися, сидячи поруч із іншою дитиною, яка має подібні інтереси. Це, природно, переходить через використання мови до початку спільної гри. Дорослий може полегшити цей процес, створивши місце для двох або більше маленьких дітей і допомагає дітям знаходити слова, щоб висловити свої запитання чи потреби [2].

Між 4 і 5 роками дошкільнята виявляють, що вони поділяють схожі інтереси, та шукають таких дітей, як вони. Можуть обговорювати, вести переговори та розробляти стратегію для створення складних ігрових сцен по черзі та працювати разом для досягнення спільних завдань [2].

Роль вихователя закладу дошкільної освіти щодо розвитку гри є невизначеною, оскільки освітнє середовище виступає системою впливів і умов формування особистості за заданим зразком (В. Ясвін), що носить структурований спосіб навчання. За допомогою гри діти розвивають навички, якими вони користуватимуться у подальшому. Отже, граючись, дошкільнята розвиваються, щоб бути готовими до успішного навчання.

Розглянемо, що таке гра та як може дитина самостійно розгорнути її сюжет. Зокрема, діти в закладі дошкільної освіти розвивають: *дрібну моторику*: вирізання за допомогою ножиць, використання кольорових олівців, ложки, перетягування стрічок на рамці та інші завдання; *навички слухання*: найкращий спосіб навчити дитину слухати вас – це слухати її; основні потреби: улаштувати обіди, одягати власну куртку та, зрештою, зав'язувати власне взуття; *соціальні навички та вирішення конфліктів* [3]. Тому заклад дошкільної освіти виступає ідеальним середовищем, щоб допомогти дітям навчитися співпрацювати з іншими, ділитися, змінювати по черзі свою діяльність та мирно залагоджувати конфлікти.

Щодо ігрової діяльності, то варто зупинитися на визначенні структурованої та неструктурованої гри, що дозволяють самовиражатися та звільнятися дітям від меж повсякденного життя. Зокрема, структурована гра поєднує формат й відповідні правила (наприклад, настільна гра). Неструктурована гра відкрита та не потребує матеріальних затрат. Порожнє поле на дитячому майданчику може стати командним центром для дошкільнят, які роблять вигляд, що будують село в майбутньому, де кожен має літаючу машину. Аркуш паперу та художній набір можуть стати шедевром русалок, які плавають в океані, шукаючи загублену, чарівну перлинку. Обидва ці приклади є з реального досвіду дошкільників, яким надавали вільно гратися та використовувати різні художні матеріали [1].

Ще діти люблять досліджувати без обмежень, які дорослі іноді встановлюють під час організованої ігрової діяльності. По можливості, тримайте руки за спиною, відкиньте спокусу керувати кожною окремою діяльністю й нехай вони, діти, вільно розвивають сюжет, пізнають життя та здобувають свій досвід. І тоді вас завжди будуть дивувати уява та фантазія вихованців.

Як ви думаєте, яке ігрове середовище буде цікавим для дитини дошкільного віку? Середовище повинно впливати на дитину так, щоб вона відчула себе дослідником взаємодіючи з живим і неживим світом.

Створення цікавого, ігрового середовища для дітей надихає їх: бути цілеспрямованими; набувати життєвого досвіду через ігрові враження; цінувати те, що вони мають; допомогти організовано підтримувати простір; на міркування, ким вони стають у процесі ігрового перевтілення.

Цікава дитяча література, журнали, каталоги, брошури, фотоальбоми спонукають дитину дивитись, аналізувати, робити висновки та розмовляти з дорослими на різні теми, які її цікавлять. Творчі матеріали дають дітям можливість висловити свої знання, ідеї, теорії та почуття про світ. Наявність локацій для використання та зберігання олівців, фарб, клею, ножиць тощо зробить використання та прибирання простішим та ефективнішим, що потрібно кожній матері.

Природні кольори та фактури таких матеріалів, як каміння, насіння, шишки, колоди дерев та шерсть, приємно змінюють світобачення дитини, дають безпосередньо доторкнутися до природи. Діти використовують ці матеріали креативно: насіннячко стає «їжею» у їхній кухні, а шишки перетворюються на

– «сім'ю», яка насолоджується вихідним днем. Більшість іграшок є «відкритими», що дозволяє дитині активно досліджувати та гратись у різні ігри.

Рослини, фотографії в рамках, продумано виставлені твори мистецтва, подушки – усе це створює відчуття домашньої атмосфери. Дітям потрібні час і простір, щоб грати як наодинці, так і з іншими дітьми. Дорослий повинен знати, що гра ще не закінчилася, і тоді не так важливо збирати речі, можна з дітьми скласти перелік важливих незавершених робіт, щоб потім їх із натхненням завершити. Сьогодні дітям дорослі дають багато іграшок, що їм просто все це не потрібно, особливо не всім відразу. Важливо створити спеціальні місця для іграшок якими дитина не грається. І такі, які справді цікавлять її на даний момент.

Таким чином, чистий та організований простір дає дітям можливість легко отримати доступ до того, що їм потрібно, для гри та легко допомогтися підтримувати порядок навколо.

Так само, як і дорослі, діти розчаровуються, коли вони не можуть легко пересуватися навколишнім середовищем або знайти те, що їм потрібно. Робота вихователів – переконатись, що групова кімната комфортна зона для гри та життя дитини. Однак, проектуючи або переоформлюючи простір у групі, також важливо враховувати логіку, естетичність, організацію та потреби всіх дітей у просторі.

Кроки, які ви використовуєте для організації незалежності та простоти використання предметів, також допоможуть вам тримати простір у порядку, запобігати небезпеці та забезпечувати чіткі шляхи до виходу з надзвичайних ситуацій. Діти будуть знати, де лежать матеріали для гри, і їм не доведеться нести матеріали далеко від своїх місць зберігання. Крім того, ці стратегії допомагають дітям підтримувати порядок у групі та не псувати іграшки.

Незважаючи на те, що діти вчаться в основному через гру, важливо також планувати зони для зустрічей чи заходів великих груп. Ранкові зустрічі та час розповідей формують спільноту в групі та навички грамотності. Визначивши локації для цих занять та спроектувавши їх, щоб звести до мінімуму відволікаючі фактори, можна допомогтися використати цей час та простір максимально. Частина групи може бути ідеальним місцем для активних занять великих груп та індивідуальної діяльності дітей. Бібліотека чи локація для музики та рухливої діяльності є природним простором для активних занять великої групи дітей.

Групові кімнати – це місця з високим енергоспоживанням. Подібно до дорослих, дітям іноді потрібні час і простір, щоб самостійно відпочити. Ви можете допомогти дітям задовольнити цю потребу, пропонуючи місця для однієї чи двох дітей. Затишний куточок, тихі ігри чи інші приміщення вашої кімнати можуть допомогти дітям заспокоїтися.

Навчання дошкільників вимагає багато матеріалів. Іграшки, книги, ігри та інші ресурси регулярно обертаються та виходять із активного використання. Важливо запланувати щонайменше три види зберігання: відкрите сховище для доступу дітей, закрите сховище матеріалів для вихователя та зберігання особистих речей. Також важливо спланувати зберігання та демонстрацію виставкових матеріалів дітей та творів мистецтва.

Одним з найкращих способів повідомити дітям, що наша група – це «ваша група», є маленькі штрихи, які ви робите по всій кімнаті, що виражають мікроклімат цієї групи. Спонукаючи дітей до розкриття того, що вони знають та змусити їх творчо мислити та уявляти вихователь використовує різноманітні творчі провокації, чудовий спосіб змусити ваших дітей «розкрити» очікування. Однак варто пам'ятати: якщо ви створили зону, яка спровокує навчання, будьте готові, що ваші дошкільники можуть розвивати її в іншому напрямку, ніж ви спочатку думали. Якщо це трапиться, то спостерігайте й слухайте міркування дітей. Наприклад, можливо, ви влаштували реквізити ресторану сцену з відповідним реквізитом в ігровому просторі групі, але сьогодні діти використовують її як домашню кухню. Це добре, не кожна провокація зацікавить кожну дитину. Якщо діти постійно ігнорують певні провокації, які можуть бути ознакою, вони більше не цікавляться цією конкретною концепцією чи ідеєю.

Як зазначалося вище, з концепцією провокацій ви можете організувати свій простір, щоб створювати інтерактиви, враховуючи інтереси дітей. Можна організувати вітрини (наприклад, картинки, плакати або настінні вивіски), які допоможуть дітям дослідити ідеї або спробувати нові речі із відповідними матеріалами поблизу. Дисплеї повинні знаходитись на рівні очей дітей і містити власні роботи, фотографії, що відповідають їхнім інтересам, або картинки, призначені для сприяння подальшого дослідження з урахуванням досвіду, знань. Також бажано запропонувати дітям організувати свій простір до своїх уподобань, що означає забезпечення матеріалів із навчання грамотності, логіко-математичного розвитку, природничих наук та соціальних досліджень. Таким чином, важливо організувати в закладі дошкільної освіти простір та матеріали для самостійності, простоти використання та навчання.

Гра – це не просто розвага, це запорука здорового розвитку дитини дошкільного віку. Одна з найбільших радостей батьківства – бачити, як дитина росте та розвивається, спостерігаючи, як вона грається, захоплюється та оволодіває новими навичками, здобуває нових друзів під час гри. Насправді, згідно з дослідженнями розвитку мозку, гра насправді формує структурний дизайн мозку, тобто створює мозок, який збільшує гнучкість і покращує потенціал для навчання в подальшому житті. Однак, у чому ж різниця між структурованою та неструктурованою грою?

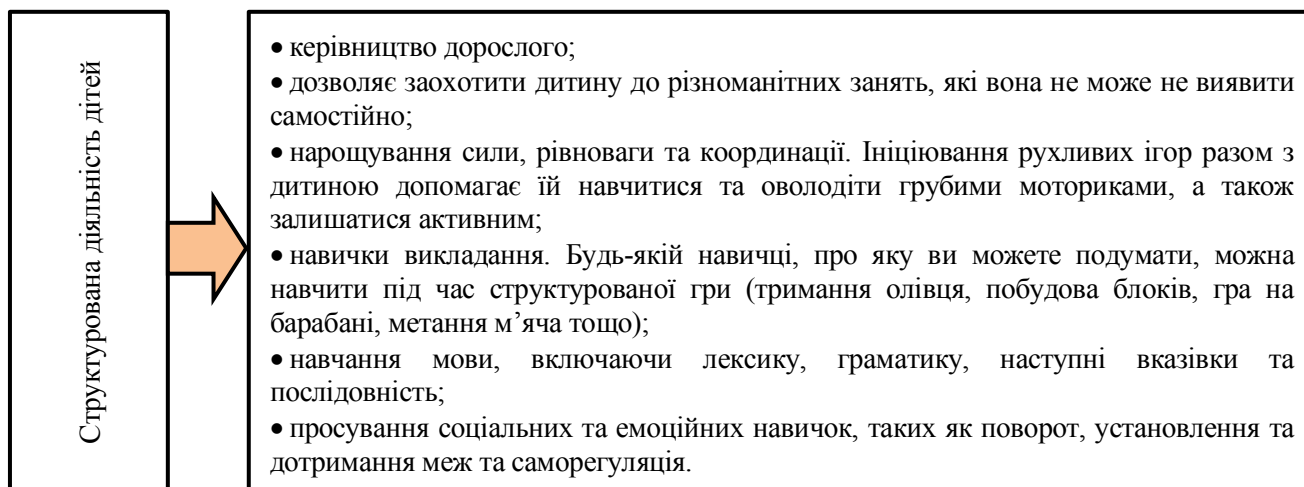


Рис. 1. Особливості структурованої гри

Структурована гра – це, як правило, керована діяльність (фізична або пізнавальна (мозкова майстерність)), що забезпечує керівництво та конкретне завдання для того, щоб дитина змогла опанувати нові навички, нові ідеї та можливості, посилюючи їхні розвиваючі та навчальні здібності, такі як установлення основ для навчання, щоб зосередитись, звертати увагу, по черзі та виконувати вказівки [4].

Неструктурована гра означає відкриту, або творчу вільну гру з безмежними можливостями [1]. Це дитяче керівництво, що не вимагає результату чи продукту – гра дома; будівництво матеріалами, які є на території простору ігрової діяльності, розпис на чистому аркуші або творчість із різним залишковими матеріалами. Неструктурована гра надає дітям досвід у творчості, уяві, прийнятті рішень та розвитку загальних емоційних та соціальних навичок. Діти схильні концентруватися й наполегливо працювати довго, коли вони контролюють своє навчання. Рівень мотивації в них вищий, оскільки вони обрали те, що їх приваблює.

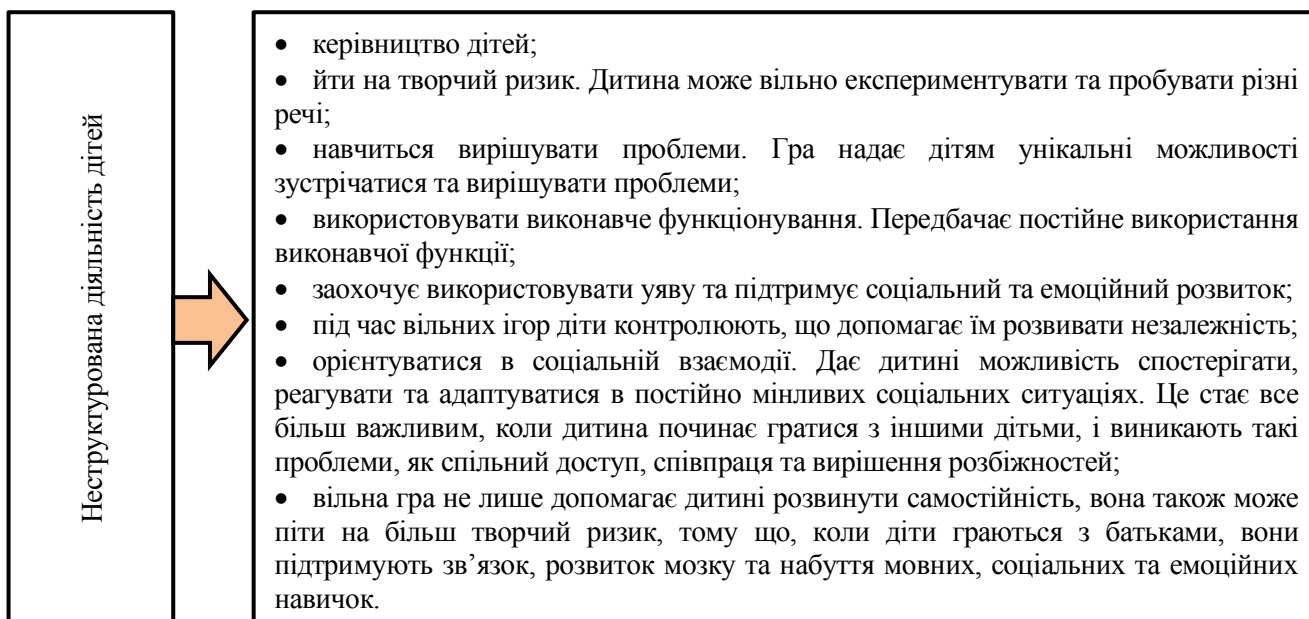


Рис. 2. Особливості неструктурованої гри

Ігрова кімната виступає чудовим простором для дітей, щоб випробувати як структуровану, так і неструктуровану гру. Груповий час для музики, певних ремесел чи ігор на свіжому повітрі – це всі приклади структурованої гри в дії. Дітям дають ідеї та / або ресурси, такі як одягання одягу, цікаві ігри самостійні, ігри

на воді та безладні ігри, але потім заохочують досліджувати ці заходи по-своєму. При цьому діти самі обирають обладнання, щоб розвивати власну цікавість за допомогою неструктурованої гри.

Спробуйте знайти трохи часу, щоб погратися та поспілкуватися з дитиною, але також заохочуйте її грати самостійно. Найголовніше, власне, отримуйте задоволення. Гра – це чудовий спосіб порозумітися зі своєю дитиною та спостерігати, як вона вчиться та росте.

Вищезазначене дає підстави зробити узагальнення, що діти більше обирають неструктуровану діяльність. Неструктурована гра – це категорія гри (на відміну від типу гри), в якій діти беруть участь у відкритій грі, яка не має певної мети навчання. На відміну від структурованої гри, неструктурована гра не керується інструкторами, тому батьки, вчителі та інші дорослі не дають указівок, та не має певної стратегії за собою. Неструктуровану гру часто неофіційно називають просто «дозволяти дітям бути дітьми» або «просто гратися»; «вільна гра» або «самогра». Замість того, щоб мати певну мету, гра та заходи проводяться під керівництвом дитини, які часто ведуть до творчої та імпровізованої гри. Неструктурована гра не обов'язково означає, що дитина грається сама. Ігрові партнери (однолітки, брати, сестри й навіть батьки) однозначно можуть узяти участь у неструктурованій грі з дошкільником.

Література

1. Крутій К. Редукція дитячої гри [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=9lak85RbWDY> (дата звернення: 31.03.2021). – Назва з екрана.
2. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. / К. Крутій. – К.: Освіта, 2009. – Ч. 1. – 302 с.
3. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність у початковій освіті / Н.В. Кудикіна // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід : Освітнянський науково-методичний журнал. – 2006. – №5/6. – С. 27-32
4. Тарасенко Г.С. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / За ред. Г. С. Тарасенко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.
5. Пантюк Т.І. Організація ігрової діяльності в дошкільному віці :навч.-метод. посіб. / Т.І. Пантюк, М.П. Пантюк. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені І. Франка, 2011. – 146 с. (Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1/11-11280 від 01.12.2011 року)).
6. Puyau MR, Adolph AL, Liu Y, Wilson TA, Zakeri IF, Butte NF (2016). Energy Cost of Activities in Preschool-Aged Children. *Journal of Physical Activity and Health*. Jun;13(6 Suppl 1):S11-6. doi: 10.1123/jpah.2015-0711. PMID: 27392370

References

1. Krutii K. Reduktsiia dytiachoi hry [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=9lak85RbWDY> (data zvernennia: 31.03.2021). – Nazvanie s jekrana.
2. Krutii K. Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia: u 2 ch. / K. Krutii. – K.: Osvita, 2009. – Ch. 1. – 302 s.
3. Kudykina N.V. Ihrova diialnist u pochatkovii osviti / N.V. Kudykina // Vidkryti urok: Rozrobky. Tekhnolohii, Dosvid : Osvitianskyi naukovo-metodychnyi zhurnal. – 2006. – №5/6. – S. 27-32
4. Tarasenko H.S. Orhanizatsiia dytiachoi ihrovoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity. Navchalno-metodychnyi posibnyk / Za red. H. S. Tarasenko. – K.: Vydavnychiy Dim «Slovo», 2010. – 320 s.
5. Pantiuk T.I. Orhanizatsiia ihrovoi diialnosti v doshkilnomu vitsi :navch.-metod. posib. / T.I. Pantiuk, M.P. Pantiuk. – Drohobych : Red.-vyd. viddil DDPU imeni I. Franka, 2011. – 146 s. (Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy yak navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv (lyst № 1/11-11280 vid 01.12.2011 roku)).
6. Puyau MR, Adolph AL, Liu Y, Wilson TA, Zakeri IF, Butte NF (2016). Energy Cost of Activities in Preschool-Aged Children, *Journal of Physical Activity and Health*. Jun;13(6 Suppl 1): Pp.11-6. doi: 10.1123/jpah.2015-0711. PMID: 27392370

УДК 37.013.75

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-39-44

РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Губіна С. І., orcid.org/0000-0001-5743-350X

Степанчук Ю. С., orcid.org/0000-0001-6693-1463

Першим принципом менеджменту якості, покладеним в основу стандартів, є орієнтація на споживача. До споживачів діяльності закладу вищої освіти відносять як зовнішніх (роботодавці, держава і суспільство в цілому), так і внутрішніх (студенти, викладачі, керівництво ЗВО). Визначення ступеня задоволеності внутрішніх споживачів є одним із головних завдань менеджменту якості. Така оцінка необхідна для коригування дій в освітніх процесах ЗВО та внесення змін до управління організацією, освітніх програм і технологій навчання. У статті представлено аналіз результатів опитування студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Центром внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що функціонує в закладі.

Ключові слова: моніторинг, ЗВО, якість освіти, анкетування, результати опитування, студенти, освітні програми, освітні послуги.

THE RESULTS OF THE SURVEY OF THE STUDENTS ON THE PROVIDING A QUALITY OF QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Hubina S. I., Stepanchuk Y. S.

The main principle of quality management lying at the basis of the standards is consumers' orientation. The consumers of the activity of higher educational institution include both external (employers, the state and society in general), and internal consumers (students, teachers, management of HEE). One of the main tasks of quality management is determining the degree of satisfaction of internal consumers. This kind of assessment is necessary to adjust the actions taken in HEE educational process and to make changes in the management, educational programmes and teaching technologies. Information about current needs and expectations of VSPU consumers is obtained through the survey conducted at certain time intervals or on completion of certain disciplines. Implementing a questionnaire, as one of the monitoring mechanisms, is a rather complicated process. This is due to the fact that the human factor plays a decisive role in questionnaires. This means that a person acts as a "sensor" in the measurement, and quite often the object which is assessed is a person himself. In this case the results should be evaluated very carefully and thoroughly. The article presents the analysis of the results of the survey of the students of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University conducted by the Center of internal quality assurance system of education, which operates in the institution. The article is devoted to the study of the state and problems of education quality and educational activity management. The authors, based on the results of surveys, show a real picture of education quality and educational activity management, which enables to identify problems and outline the necessary ways to solve them.

Keywords: monitoring, HEE, quality of education, questionnaire, results of the survey, students, educational programmes, educational services.

Якість освіти є основою забезпечення й підвищення якості життя людини як головної мети існування держави. Цей критерій є базовим, посідає особливе місце у процесі реформування українського суспільства та є складовою соціальної функції державного управління, яка розглядає освіту в рамках механізму соціального відтворення населення через створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, забезпечення соціального середовища, яке генерує потребу в якісній освіті для громадян та надає можливості в її отриманні.

У сучасному світі управління якістю освіти виступає в якості центрального напрямку лідерства в освіті. У цьому процесі суб'єктами є органи державного управління якістю освіти, вони складають лише частину відповідного механізму державного управління, а об'єктом є система освіти з точки зору її якості, а керуючий ефект спрямований на різні компоненти цієї системи: матеріали та технології, наука і методологія, фінанси і людські ресурси [5, с. 620-621]. Промислово розвинені країни світу активно залучають громадськість до контролю якості освіти, зокрема, беручи участь в освітніх вимогах до якості освіти, визначаючи перспективні напрямки державної політики в галузі освіти в цьому напрямку і відстежуючи

результати, досягнуті в функціонуванні сектору освіти. Тому в сучасному світі вважається обов'язковим наявність внутрішніх та зовнішніх державних і громадських систем контролю якості в освіті [7, с. 3].

У країнах Європейського Союзу існують різні системи забезпечення якості освіти, які були створені в умовах, коли прямі користувачі освітніх послуг – здобувачі, вчені, підприємці і суспільство – висували вимоги до якості освіти.

Актуальність дослідження стану і проблеми з впровадженням менеджменту якості освіти та освітньої діяльності в Україні полягає в прагненні країни реформувати всі сфери соціальної діяльності і знаходиться в пошуках більш ефективних методів досягнення національної конкурентоспроможності на глобальному рівні. У цьому контексті проблема якості, яка вважається досить складною, є актуальною для всіх верств суспільства. Крім того, актуальність проблеми забезпечення якості і прозорості у вищій освіті підтверджується інтенсивною увагою викладачів і вчених як в Європі, так і в Україні. В Україні зараз існує Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке було засноване в 2015 році. Агентство є постійною колегіальною установою в сфері забезпечення якості вищої освіти. Компонентами цієї системи відповідно до національного законодавства є: система забезпечення якості в освітніх установах (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості діяльності органів управління та установ, що займаються зовнішньою гарантією якості освіти [8].

Дослідженню питань освіти, розвитку, оцінки та тенденцій зміни різних компонентів організаційної культури присвячено роботи О. Тихомирової, Г. Зінченко, А. Зубкової, Е. Капітонова, Л. Семова, М. Шаповал та інших. В. Андрущенко та В. Вікторов у своїх дослідженнях визначили детермінанти впливу на якість освіти та обґрунтували умови підготовки конкурентоспроможного фахівця, Ю.Бех і М.Михайліченко – проблеми управління освітою та напрями їх можливого вирішення, Л. Сушенцева та Н. Житник – методологічні засади управління якістю освіти та напрями її державно-громадського оцінювання, І.Тавлуй – особливості функціонування системи управління якістю вищої освіти на університетському рівні.

Водночас більш детального розгляду потребує така складова організаційної культури, як культура якості, її взаємозв'язок із професійним розвитком та вплив на ефективність організації системи освіти.

Наразі в рамках національного проекту ДОВІРА/TRUST група вчених на чолі з Т. Добко [1; 4] представила думки експертів проекту, створила процедури забезпечення якості та концептуальний підхід до створення культури якості. О. Єршова і Т. Бабина [3] проаналізували культуру якості і прозорості вищої освіти в контексті європейських стандартів для України. Культура якості освіти розуміється вченими як сукупність цінностей, принципів, норм і кодексів поведінки, завдяки яким університет гарантує безперервний процес забезпечення якості освіти і самовдосконалення, до якого залучено всіх учасників освітнього процесу.

Метою статті є аналіз ролі та стану забезпечення якості вищої освіти й освітньої діяльності закладу на основі онлайн-опитування студентів ОП Дошкільна освіта Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Відповідно до національного законодавства виділяються наступні складові системи забезпечення якості освіти: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [8].

Більшість закладів вищої освіти впровадили і активно використовують внутрішні системи забезпечення якості, які мають такі компоненти: стратегія (політика) і процедури забезпечення якості; система і механізми забезпечення академічної чесності; опубліковані критерії, правила і процедури оцінки здобувачів освіти; критерії, правила і процедури оцінки освітньої (науково-педагогічної) діяльності педагогічного і науково-педагогічного персоналу та управлінської діяльності керівників освітнього закладу. Забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи тих, хто здобуває освіту; забезпечення доступності інформаційних систем для ефективного управління освітніми установами; створення інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну і відповідної адаптації в освітньому закладі; інші процедури і заходи, визначені спеціальними законами або документами навчального закладу.

Відповідно до пункту 2 статті 16 Закону України «Про вищу освіту», система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає здійснення процедур і заходів, до яких включено здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм. Проте процедура та механізми забезпечення якості освіти лише починають налагоджуватись у закладах вищої освіти, про що свідчить вкрай рідкісні наукові публікації з метою аналізу діяльності таких систем в закладах вищої освіти, мало описані та поясненні проблеми, які зустрічаються на цьому шляху, способи перегляду та удосконалення освітніх програм.

Принцип студентоцентризму вдало реалізовується через можливості студентів виступати у ролі експертів щодо надання якісних освітніх послуг та управління діяльністю закладу освіти [6, с. 52]. Як

правило, результати анкетування студентів використовуються адміністрацією ЗВО в якості джерела інформації для поліпшення змісту навчання і якості його реалізації, а також якості вищої освіти в цілому.

Ураховуючи все вищезазначене, Центр внутрішньої системи забезпечення якості освіти університету регулярно проводить онлайн опитування здобувачів вищої освіти, які навчаються за різними освітніми програмами, стосовно якості викладання й навчання та якості роботи різних структурних підрозділів, які забезпечують комфортні умови життя та навчання студентів.

У 2019 р. Центром проводилось анонімне онлайн-опитування студентів, які навчаються за освітньою програмою першого рівня ступеня вищої освіти бакалавра «Дошкільна освіта». У дослідженні брали участь 103 здобувачі вищої освіти денної форми навчання.

Анкета сформована блоками питань, відповіді на які відображають різні аспекти освітнього процесу:

- залучення здобувачів вищої освіти до періодичного перегляду освітньої програми, обговорення структурних компонентів та інших процедур забезпечення її якості;
- рівень задоволеності здобувачів вищої освіти методами навчання і викладання за освітньою програмою;
- рівень здобуття компетентностей під час практичної підготовки;
- надання інформації щодо цілей, змісту та очікуваних результатів навчання, порядку та критеріїв оцінювання;
- надання інформації про форми контрольних заходів та критерії оцінювання;
- рівень професіоналізму викладачів під час конкурсного добору;
- залучення до аудиторних занять професіоналів-практиків, експертів галузі, представників роботодавців;
- задоволеність потреб та інтересів здобувачів вищої освіти та безпечність освітнього середовища для життя і здоров'я;
- механізм освітньої, організаційної, інформаційної, консультативної та соціальної підтримки здобувачів вищої освіти;
- процедури проведення контрольних заходів, процедури запобігання та врегулювання конфлікту інтересів;
- політика та процедури врегулювання конфліктних ситуацій.

Анонімна анкета структурно поділялась на три блоки запитань: закриті, відкриті та критеріальне оцінювання, складені на основі методичних рекомендацій [2] з основ педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти.

Закриті запитання. Визначаючи, чи сформована культура якості освіти в університеті, студенти, орієнтувалися на реалізацію таких принципів: довіра, прозорість, партнерство, об'єктивність, академічна чесність, академічна свобода, комунікація та запобігання корупції. Серед 103 респондентів 86,4% відповіли «так», 10,6% – «ні», по 1% – «50/50», «недостатньо», «частково». Статистика відповідей відображена на рис. 1.

7. Чи сформована культура якості вищої освіти у ВДПУ?

103 ответа

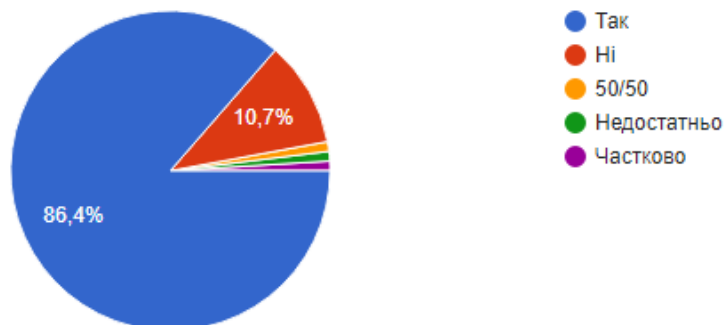


Рис. 1. Відповіді студентів щодо сформованості культури якості освіти в університеті

На питання «Чи забезпечено Вам можливість здобути у теоретичному навчанні компетентності, потрібні для подальшої професійної діяльності?» отримано 95,1% позитивних відповідей, 2,9% – негативних, по 1,0% набрали варіанти «50/50» та «частково», що зображено на рис. 2.

9. Чи забезпечено Вам можливість здобути компетентності, потрібні для подальшої професійної діяльності у теоретичному навчанні?

103 ответа

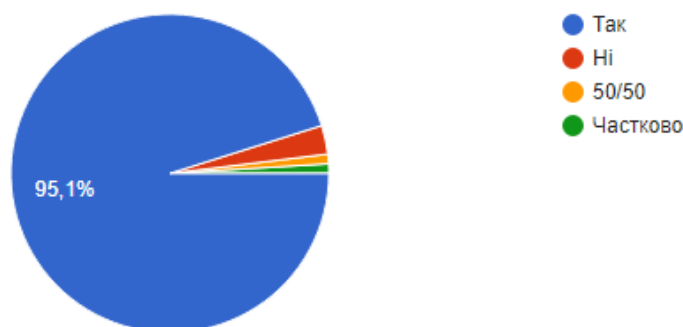


Рис. 2. Відповіді студентів щодо забезпеченості можливості здобути у теоретичному навчанні компетентності, потрібні для подальшої професійної діяльності

З 96 респондентів на питання анкети «Які, на Вашу думку, причини академічної недоброчесності існують в університеті?» 54,2% – на необхідність виконання великого обсягу письмових робіт, 35,4% – на звичку використовувати чужі праці без посилань, 22,9% вказали на обмежений доступ до необхідної інформації, 6,3% – на відсутність покарання за плагіат.

Щодо оцінювання знань в університеті студенти могли обрати декілька варіантів відповідей. Частково об'єктивним його назвали 47,6 %, повністю об'єктивним – 43,8%, частково необ'єктивним – 9,7 %, повною мірою необ'єктивним – 1,0 %, важко відповісти на це питання було для 15,5 % респондентів.

Також студенти вказали найбільш розповсюджені проблеми в університеті: невпевненість студентів у майбутньому працевлаштуванні (72%), падіння мотивації щодо успішного навчання (59%), недостатня взаємодія з роботодавцями (18%), непоінформованість викладацького складу щодо проблем студентства (16%), незадовільне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу (11%). Графічно відповіді на це питання представлені на рис. 3.

41. Які проблеми, на Ваш погляд, сьогодні існують у ВДПУ?

100 ответов

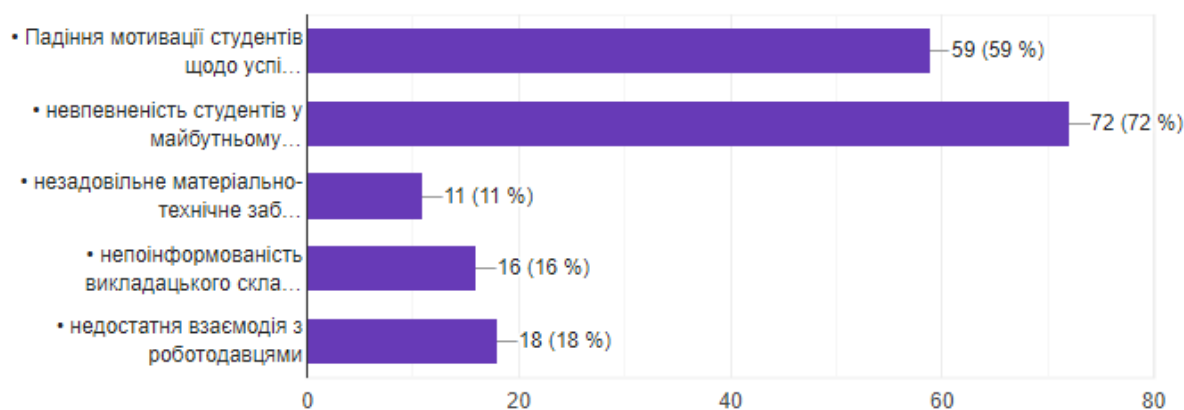


Рис. 3. Відповіді студентів щодо проблем в університеті

Відкриті запитання. У відкритих запитаннях анкети студентам надавалась можливість запропонувати дисципліни, якими вони бажали б доповнити освітню програму. Респонденти назвали такі дисципліни: здоров'я і фізична культура, дизайн, етика та естетика, методика викладання математики, організація роботи в НУШ, право, музичне мистецтво (гра на музичних інструментах, співи).

Пропозиції щодо змін в освітній програмі для підвищення якості підготовки можна узагальнити наступними позиціями: використовувати більше практики у різних освітніх закладах, ніж теорії; збільшити кількість вивчення практичних методик; змінити розклад занять, систему оцінювання, форми навчання, підхід (більше креативних, неординарних занять, тренінгів); мінімум домашнього завдання, максимум

практичних вмінь та інноваційних технік, прийомів, методів для кращого засвоєння теорії під час занять, щоб менше теоретичного матеріалу виносилося на самостійне опрацювання; розпочати вивчення логопедії з першого курсу, додавши у межах дисципліни більше практичної діяльності, підібрати більш кваліфікованих і компетентних викладачів-практиків, здатних до впровадження інноваційних технологій і нестандартних методів навчання студентів.

На питання «Що, на Вашу думку, важливо для успішної педагогічної діяльності викладачів?» студенти вказали: знання і досвід; професіоналізм; бути завжди відповідальним, уміти зацікавити навчальним матеріалом; практична діяльність; стажування за кордоном; вміти доступно та творчо, інноваційно викладати дисципліни; самореалізація; матеріальне забезпечення; обладнання аудиторій інтерактивними дошками, телевізорами, проекторами; зменшення кількості «паперової роботи»; емоційний комфорт; повна взаємодія зі студентами; знання студента, його потреб і проблем; віддача студентів у навчанні; підвищення мотивації студентів до навчання.

Критеріальне оцінювання. Запитання анкети, призначені для критеріального оцінювання студентами, супроводжувались 5-бальною шкалою, де 1 – зовсім не задоволений, а 5 – повністю задоволений. Результати критеріального оцінювання студентами за 5-бальною шкалою задоволеності якістю навчально-методичного забезпечення в університеті подано у рис. 4.

23. Наскільки Ви задоволені якістю навчально-методичного забезпечення (забезпечення навчальною літературою) у ВДПУ?

103 ответа

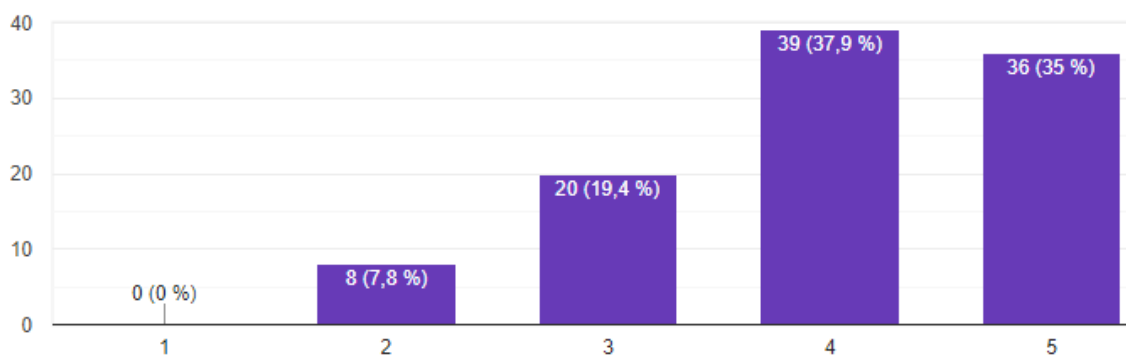


Рис 4. Результати критеріального оцінювання студентами за 5-бальною шкалою задоволеності якістю навчально-методичного забезпечення в університеті

Як бачимо на рис. 4, більшість студентів (37,9%) якість навчально-методичного забезпечення в університеті оцінили на «4», 35% – на «5», 20% – на «3» і лише 7,8% – на «2».

У відкритих запитаннях студенти також оцінили рівень організації практики в університеті й ступінь власного задоволення цим процесом. Отримані результати показано на рисунку 5.

35. Наскільки Ви задоволені організацією та місцем проходження практики у ВДПУ?

102 ответа

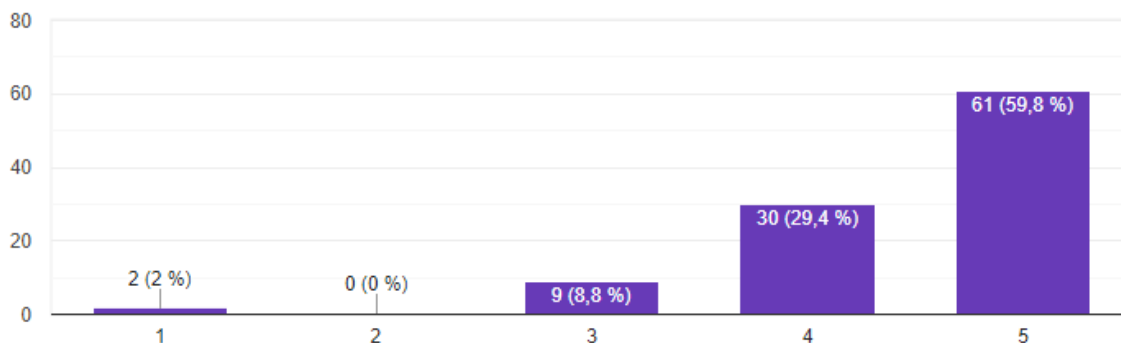


Рис 5. Результати критеріального оцінювання студентами за 5-бальною шкалою задоволеності організацією та місцем проходження практики

Як бачимо на рис. 5, більшість студентів задоволені організацією та місцем проходження практики, оскільки 61 студент (59,8%) обрав оцінку «5», а 30 опитаних (29,4%) – оцінку «4». Лише окремі студенти оцінили організацію практики на «3» (9 опитаних (8,8%)), а 2 респонденти (2,0%) – на «1».

Загалом ефективність онлайн-опитування здобувачів вищої освіти полягає в тому, що своєю думкою студенти можуть позитивно вплинути на якість викладання. Їхня думка важлива для закладу вищої освіти, оскільки студенти мають реальну можливість підвищити якість навчальних занять, запропонувати бажані зміни та висловити власні думки щодо відвіданих занять у відповідях на відкриті запитання.

Висновок. Таким чином, на основі проведеного онлайн-опитування можемо стверджувати, що воно виявилось ефективним кількісним методом збору інформації щодо забезпечення якості освітнього процесу в педагогічному університеті. У рамках проведеного дослідження ми мали змогу отримати відповіді на низку важливих запитань, що стосуються реального стану здійснення управління освітою та якістю освітньої діяльності в педагогічному університеті.

Звісно, отримані дані можна оцінювати та інтерпретувати по-різному. Наведений у цій публікації аналіз містить лише узагальнені висновки й порушує лише деякі проблемні питання, що стосуються здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності, у той час як проблема є значно глибшою.

Між тим отримані дані – це змога побачити стан здійснення управління освітою та освітньої діяльності очима тих, хто безпосередньо бере участь у цьому процесі, їхнє розуміння цього процесу, їхнє бачення найбільших викликів, що залишаються поза увагою держави як неважливі чи незрозумілі. Але найголовніше – у ході цього опитування ми отримали ту інформацію, що може слугувати основою, дороговказом у розробленні подальших стратегічних планів, необхідних освітніх змін, спрямованих на підвищення ефективності процесу управління якістю освіти й освітньої діяльності та на вирішення конкретних проблем, що заважають освітянам працювати на якісний результат.

Література

1. Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі: практич. посіб. / За ред. С. Гришко, Т. Добка, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіихонена. – Львів: Видавництво «Компанія "Манускрипт"», 2014. – 168 с.
2. Губіна С. І. Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти: методичні рекомендації / С.І.Губіна. – Вінниця: Нілан ЛТД. – 2018. – 56 с.
3. Єршова О. П. Проблеми збереження національної ідентичності і освітніх цінностей в процесі європеїзації і глобалізації України / О.П.Єршова, Т.Г.Бабина // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди». – 2011. – Вип. 21. – С.86-91.
4. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіихонена. – Львів: Видавництво «Компанія "Манускрипт"», 2014. – 572 с.
5. Лукіна Т. О. Управління якістю. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президенті України; наук.-ред. колегія: Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. Т. 4: Галузеве управління / наук.-ред. колегія: М. М. Іжа (співголова), В. Г. Бодров (співголова) та ін. – Київ: НАДУ, 2011. – С. 620–622.
6. Нікуліна О. Захист прав студентів в Україні: кейс КНУпротест / О.Нікуліна. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.kas.de/wf/doc/kas_49848-1522-13-30.pdf?170911150030. Дата звернення: Трав. 11, 2018.
7. Поступна О. В. Університетська освіта: навч. посіб. і термінол. слов. для студ. вищ. навч. закладів екон. спрямування. / О.В. Поступна. – Харків: НУЦЗУ; Міська друкарня, 2011. – 310 с.
8. Про освіту: Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

References

1. Vid kontroliu do kultury yakosti: perezavantazhennia protsesiv zabezpechennia yakosti v ukrainiskii vyshchii shkoli: prakt. posib. / Za red. S. Hryshko, T. Dobka, O. Kaikovoï, V. Terziiana, T. Tiikhonena. – Lviv: Vydavnytstvo «Kompaniia "Manuskrypt"», 2014. – 168 s.
2. Hubina S. I. Osnovy pedahohichnykh vymiriuvan i monitorynhu yakosti osvity: metodychni rekomendatsii / S.I.Hubina. – Vinnytsia : Nilan LTD. – 2018. – 56 s.
3. Yershova O. P. Problemy zberezhennia natsionalnoi identychnosti i osvitianskykh tsinnosti v protsesi yevropeizatsii i hlobalizatsii Ukrainy / O.P.Yershova, T.H.Babyna // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi DPU imeni Hryhoriia Skovorody». – 2011. – Vyp. 21. – S.86-91.
4. Imperativ yakosti: vchymosia tsinuvaty i otsiniuvaty vyshchu osvitu: navch. posib. / Za red. T. Dobka, M. Holovianko, O. Kaikovoï, V. Terziiana, T. Tiikhonena. – Lviv: Vydavnytstvo «Kompaniia "Manuskrypt"», 2014. – 572 s.
5. Lukina T. O. Upravlinnia yakistiu. Entsyklopediia derzhavnoho upravlinnia: u 8 t. / Nats. akad. derzh. upr. pry Prezydentovi Ukrainy; nauk.-red. kolehiia: Yu. V. Kovbasiuk (holova) ta in. T. 4: Haluzeve upravlinnia / nauk.-red. kolehiia: M. M. Yizha (spivholova), V. H. Bodrov (spivholova) ta in. – Kyiv: NADU, 2011. – S. 620–622.
6. Nikulina O. Zakhyst prav studentiv v Ukraini: keis KNUprotest / O.Nikulina. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://www.kas.de/wf/doc/kas_49848-1522-13-30.pdf?170911150030. Data zvernennia: Trav. 11, 2018.
7. Postupna O. V. Universytetska osvita: navch. posib. i terminol. slov. dlia stud. vyshch. navch. zakladiv ekon. spriamuvannia. / O.V. Postupna. – Kharkiv: NUTsZU; Miska drukarnia, 2011. – 310 s.
8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veres. 2017 r. # 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ І ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Гуревич Р. С., orcid.org/0000-0003-1304-3870

Опушко Н. Р., orcid.org/0000-0002-3013-2675

Хамська Н. Б., orcid.org/0000-0001-5567-9266

У статті розглянуто актуальні проблеми розвитку сучасної педагогічної освіти. Використовуючи низку теоретичних та емпіричних методів дослідження авторами з'ясовано бар'єри розвитку педагогічної освіти в Україні, наведено їх об'єктивні причини, що виникли внаслідок її університетизації. Здійснено аналіз фактів, котрі були одержані в результаті порівняльного аналізу навчальних планів закладів вищої освіти, що забезпечують професійну підготовку педагогічних кадрів; опрацьовано проведене у 2019/2021 н.р. опитування молодих учителів закладів загальної середньої освіти Вінниці й Вінницької області; узагальнено відомості, одержані в процесі спостереження й аналізу уроків, що проводились студентами-практикантами Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації та факультету математики, фізики та технологій Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Установлено, що виявлені у процесі дослідження недоліки розвитку сучасної педагогічної освіти в Україні, сприяють мобілізації зусиль суб'єктів на їх подолання за умов адекватного осмислення і розуміння складності та суперечності ситуації. Проведене дослідження дозволило констатувати незбалансованість теоретичної і практичної підготовки педагогічних кадрів в університеті, що відбивається на реальній готовності випускників до роботи в сучасній школі. Визначено, що шляхи подолання кризи університетизації педагогічної освіти полягають не в обмеженні фундаменталізації, а в посиленні методологічної і технологічної складової реалізації фундаментальних знань в педагогічному процесі, що, в свою чергу, дозволяє досягти практико-орієнтованості університетської підготовки вчителів за рахунок модернізації змісту освіти і процесу його засвоєння на всіх ступенях і рівнях. Одержані під час дослідження результати можна використати в процесі розроблення навчальних планів у педагогічних і класичних університетах.

Ключові слова: педагогічна освіта, університетизація, заклади вищої освіти, педагогічні кадри, майбутні учителі, студенти-практиканти.

DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION: SOME PROBLEMS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Gurevych R. S., Opushko N. R., Hamska N. B.

The article considers the current problems of development of modern pedagogical education, gives rational ways to overcome them. Using a number of theoretical and empirical research methods, the authors clarified the barriers to the development of pedagogical education in Ukraine, their objective reasons that arose as a result of its university. The analysis of the facts which have been received as a result of the comparative analysis of curricula of the institutions of higher education providing professional preparation of pedagogical shots is carried out; processed conducted in 2019/2021 academic year. survey of young teachers of secondary schools in Vinnytsia and Vinnytsia region; generalized information obtained in the process of observation and analysis of lessons conducted by students-interns of the Educational and Scientific Institute of Pedagogy, Psychology, training of highly qualified specialists and the Faculty of Mathematics, Physics and Technology of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. It is established that the shortcomings of the development of modern pedagogical education in Ukraine revealed in the course of the research contribute to the mobilization of the subjects' efforts to overcome them, provided that the complexity and contradictions of the situation are adequately understood and understood. The study allowed to state the imbalance of theoretical and practical training of teachers at the university, which affects the real readiness of graduates to work in a modern school. The authors of the article determined that the ways to overcome the crisis of universalization of pedagogical education are not to limit fundamentalization, but to strengthen the methodological and technological component of the implementation of fundamental knowledge in the pedagogical process, which in turn allows to achieve practical orientation of university training the process of its assimilation at all stages and levels. The results obtained during the study can be used in the process of curriculum development in pedagogical and classical universities.

Keywords: pedagogical education, university, higher education institutions, pedagogical staff, future teachers, trainee students.

Діяльність закладів вищої освіти (ЗВО) нині проходить в умовах непростих викликів, що постали перед країною. Насамперед, це пандемія COVID-19, тотальна цифровізація суспільного життя, прискорена пандемією коронавірусу, посилення конкуренції ЗВО в умовах інноваційного типу процесу, проблеми

сталого розвитку та ін. Це робить ще більш актуальним зміцнення єдності української нації, здатної ефективно протистояти негараздам, увійти в річище стійкого соціально-економічного розвитку, реалізації конституційних норм щодо європейської та євроатлантичної інтеграції. Пошук відповідей на ці питання та інші виклики вимагають подальшого розвитку науки, зокрема педагогічної освіти, їх ролі в людському житті, розвитку кожної людини.

У період розроблення в Україні нової парадигми педагогічної освіти, що визначає її розвиток на період до 2027 року, важливо проаналізувати актуальний стан системи підготовки педагогічних кадрів, виявити й охарактеризувати деякі бар'єри, перепони, що перешкоджають подальшому стійкому розвитку розглядуваної системи. Серед сучасних науковців ведуться активні обговорення і дискусії, розробляються та обґрунтовуються нові стратегії стосовно реформування освіти України, рівень якої повинен відповідати європейським та світовим стандартам. Це стосується всіх ланок освіти, її методологічних засад, цільових, змістових, операційно-дійових, контрольних-регулювальних компонентів тощо.

Провідні вітчизняні науковці В.Кремень, О.Ляшенко, О.Локшина [6] на основі компаративного аналізу структури національної освіти України і освітніх систем 28 країн-членів ЄС, розробили пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу вітчизняних закладів загальної середньої освіти в контексті інновацій, що відповідають сучасним трендам європейської освіти.

А.Сбруєва, І.Єременко [10] розкривають теоретичні, нормативні, організаційні та змістово-процесуальні засади формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору, що охоплює міжнародну мобільність студентів і персоналу, інтернаціоналізацію й удосконалення навчальних програм та цифрового навчання, стратегічну кооперацію, партнерство і зміцнення свого потенціалу.

Колектив науковців, зокрема, В.Бахрушин, М.Вербовий, В.Гапон, О.Герасименко та ін. висвітлюють актуальні проблеми реалізації освітньої реформи в Україні на всіх етапах її здобуття [1].

І.Ханін, В.Білозубенко [13] розглядають освіту крізь призму інноваційного сектора, що відображається в низці моделей: «Потрійна спіраль», «Третя місія», «Розумна спеціалізація» і виокремлюють групи функцій сектора освіти в національній інноваційній системі. Серед них: підготовка фахівців; генерування нових знань; організація інноваційного процесу; підтримка інноваційної діяльності; комерціалізація інновацій; забезпечення відносин із зовнішнім середовищем.

Науковці Н.Горбаль, С.Романишин в рамках дослідження Європейських орієнтирів української освіти аналізують міжнародні освітні та наукові програми «подвійних дипломів», програми ЄС – «Горизонт 2020», «Темпус», «Еразмус+» та ін. Акцентують увагу на необхідності створення економічних, соціальних умов, що забезпечать подолання негативних тенденцій міжнародної мобільності та міграції («відтік мізків», виснаження робочої сили, неналежне використання знань) для збереження людських ресурсів на теренах України [4]. Є.Хриков [14] розвиває ідею створення цілісної системи вітчизняної педагогічної науки на основі аналізу наук про освіту інших країн. Л.Хоружа [11] обґрунтовує необхідність трансформації змісту педагогічної освіти відповідно до нових викликів розвитку суспільства. Автор визначає основні стратегії оновлення змісту освіти: аксіологічну, андрагогічну, акмеологічну та технологічну. Шляхи розвитку комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України розробляють науковці В.Биков [3], А.Гуржій [5], Л.Карташова [5] та ін. Зокрема, В.Биков [3] обґрунтовує принципи побудови інформаційно-освітнього середовища, пропонує заходи, що б забезпечили удосконалення цифрової трансформації суспільства і розвитку комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України.

Метою дослідження, результати якого представлені в цій статті, є з'ясування бар'єрів розвитку педагогічної освіти в Україні, пов'язаних з її університетизацією, і визначення обґрунтованих шляхів їх подолання. Одержані під час дослідження результати можна використати в процесі розроблення навчальних планів педагогічних і класичних університетів і в освітній діяльності.

Результати аналізу відповідної літератури та досвіду діяльності ЗВО свідчать про те, що проблеми молодого вчителя фіксуються на методологічному та технологічному рівнях. Методологічний рівень характеризується світоглядним вакуумом, нездатністю опертися на педагогічну антропологію та герменевтику в процесі створення умов розвитку підростаючого покоління, орієнтацією на рольову, а не на концептуальну поведінку. Технологічний рівень характеризується неготовністю забезпечувати здобувачам можливість вільного та відповідального вибору, необізнаність у володінні методами організації навчання в співпраці з демократичними процедурами прийняття рішень, невмінням перефразувати індиферентне для студента середовище в оптимальний простір його розвитку.

Причини, що склались в розглядуваній ситуації, різноманітні. Одна з них – наслідки університетизації педагогічної освіти. За першу чверть XXI століття кількість педагогічних ЗВО, в яких підготовка вчителів є основним завданням, значно скоротилась. Низка педагогічних інститутів (Житомирський, Волинський, Ніжинський, Кам'янець-Подільський, Глухівський та ін.) свого часу були реорганізовані в класичні університети, Київський, Вінницький, Дрогобицький, Уманський, Тернопільський, Чернігівський та ін. – у

педагогічні університети. Університетизація вищої педагогічної освіти позначилась на посиленні фундаментальної наукової підготовки фахівців освіти і послабленні професійної психолого-педагогічної підготовки. Це відзначають багато фахівців педагогічних університетів.

Емпіричну базу дослідження складають: факти, одержані в процесі порівняльного аналізу навчальних планів ЗВО, що забезпечують професійну підготовку педагогічних кадрів; результати проведених під керівництвом авторів у 2020/2021 навчальному році опитувань молодих учителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) Вінниці й Вінницької області; відомості, одержані в процесі спостереження й аналізу уроків, що проводились студентами-практикантами Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації та факультету математики, фізики та технологій Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Одержані факти піддавались в подальшому аналізу в контексті тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні та Європейських країнах, результатом чого є моделювання науково обґрунтованих шляхів подолання недоліків університетизації педагогічної освіти.

Аналіз навчальних планів деяких педагогічних ЗВО України свідчить, що за останнє десятиліття загальна кількість навчальних годин на різних факультетах збільшилась майже вдвічі. В той час, як кількість навчальних годин з педагогіки, психології, методики викладання предмету – лише зменшувалася. Фактично кількість годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін майбутніми вчителями значно скоротилась. Відповідно строки вивчення педагогічних дисциплін скоротилися з трьох до одного року п'яти місяців. На багатьох факультетах педагогічних ЗВО вивчення психолого-педагогічних дисциплін завершується в п'ятому семестрі. Кількість годин, що відводяться на методику викладання предмета, суттєво відрізняється на різних спеціальностях, не дивлячись на те, що всім присвоюється однакова кваліфікація «Вчитель».

У педагогічних ЗВО переважає надмірна теоретизація курсів, що вивчаються з відривом від реальних процесів, котрі відбуваються в ЗЗСО. Так, наприклад, із загального обсягу годин з педагогіки (220 год) і психології (160 год.) на різних факультетах лекційні години складають більше половини освітнього часу, в той час, як на лабораторні заняття відводиться в середньому лише 6 годин.

Уяву про це надає порівняльна таблиця, котру ми склали за архівними даними, включивши розподіл навчальних годин з педагогічних дисциплін (з 2000 по 2020 рр.).

Таблиця 1

Розподіл годин з педагогічних дисциплін

| Педагогічні дисципліни | 2000 р | | 2005 р | | 2010 р | | 2015 р | | 2020 р | |
|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------------|
| | Заг. к-сть год. | К-сть ауд. Год | Заг. к-сть год | К-сть ауд. год | Заг. к-сть год | К-сть ауд. год | Заг. к-сть год | К-сть ауд. год | Заг. к-сть год | К-сть ауд. год |
| Педагогіка | 108 | 72 | 108 | 72 | 108 | 72 | 90 | 28 | 90 | 28 |
| Методика виховної роботи | 72 | 36 | 72 | 36 | 72 | 36 | 60 | 28 | 60 | 28 |
| Основи педагогічної майстерності (каф. педагогіки) | 54 | 40 | 54 | 36 | 54 | 28 | 90 | 22 | 90 | 22 |
| Основи педагогічної майстерності (фахова каф.) | 108 | 64 | - | - | 90 | 44 | | 20 | | 20 |
| Спецкурс із психолого-педагог. дисциплін | 42 | | 42 | - | - | - | - | - | - | - |
| Історія педагогіки | 54 | 36 | 54 | 36 | 54 | 26 | 60 | 28 | 60 | 28 |
| Пропедевтична практика | 72 | 32 | 72 | 32 | 72 | 32 | 60 | 16 | 60 | 16 |
| Інструктивно-методична практика | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 30 | 16 | 30 | 16 |
| Позашкільна практика | 144 | | 108 | | 108 | | 90 | 8 | 90 | 8 |
| Педагогічна практика | 216 | 1 | 216 | 1 | 216 | 1 год. на одно го студ. | 180 | 0,5 | 180 | 0,5 год. на одно го студ. |

Нами було проаналізовано навчальні плани підготовки спеціалістів, нині бакалаврів різних педагогічних спеціальностей з присвоєнням кваліфікації: вчитель української мови, вчитель математики, вчитель історії, вчитель хімії, біології щодо відведених годин на вивчення педагогічних дисциплін і педагогічної практики й узагальнено дані за 2000 р, 2005 р, 2010 р, 2015 р, 2020 р. Варто зазначити, що впродовж цього періоду спостерігається тенденція щодо зменшення кількості годин з окреслених дисциплін. Так, якщо з 2000 року по 2005 рік на вивчення «Педагогіки» було відведено 108 год. із них 72 год. – лекції, практичні, лабораторні, що становить 66,7% від загальної кількості годин, то в навчальних планах 2015, 2020 рр. кількість годин відповідно зменшено (загальна кількість 90 год, і лише 28 год. – лекції, практичні лабораторні заняття, що становить 31,1% від усього обсягу).

Зменшено кількість годин на таку навчальну дисципліну в педагогічному ЗВО як «Основи педагогічної майстерності». У 2000 р. за навчальним планом на цю навчальну дисципліну виділено години кафедри педагогіки або фаховій кафедрі. Проте кількість годин зменшено із 162 год., що передбачено навчальним планом 2000 р. до 90 год – 2020 р. Відповідно, кількість годин, відведених на лекції, практичні, лабораторні заняття зменшено із 104 год. до 44 год.

У навчальному плані 2000 року на різні види практики виділено 468 год, тоді як у навчальних планах 2015-2020 років зазначений обсяг зменшено на 108 год.

Зменшення кількості годин на вивчення педагогічних дисциплін, практики у педагогічному ЗВО негативно впливає на якість підготовки майбутнього вчителя. І, як наслідок, у школах непоодинокі випадки виникнення ситуацій в яких учителі окремих предметів виявляють професійну незрілість, некомпетентність, низький рівень моральної культури тощо. Адаже упускаються з поля зору майбутнього фахівця обговорення ключових питань сучасної дидактики, теорії виховання, розвитку, соціалізації і виховання особистості, освітнього менеджменту, що є підґрунтям у формуванні його загальнопедагогічної компетентності. Робота педагога з особистістю дитини, вплив на її розум, почуття є складною справою і потребує величезних зусиль, спеціальних знань, умінь, відповідних особистісних характеристик, що мають формуватися під час навчання у педагогічних ЗВО.

Для порівняння: в 1985 році в загальному обсязі годин з педагогіки (200 год.) 28 годин відводилося на лабораторні заняття, 18 – на практичні. У порівнянні з 1985 р. кількість годин, що відводяться на теоретичну підготовку з психолого-педагогічних дисциплін, невпинно зростає, на відміну від практичної складової. Це негативно відображається на формуванні в студентів професійної мотивації, умінь та навичок, педагогічних компетенцій.

У подальші роки значно знизилась кількість годин на організацію педагогічної практики студентів. Це виявляється в скороченні її термінів, формальним керівництвом, відсутністю постійного моніторингу процесу і результатів роботи студентів-практикантів. У більшості педагогічних ЗВО активна психолого-педагогічна практика студентів починається, як правило, на третьому курсі в літніх оздоровчих таборах. Відсутність педагогічної практики на першому та другому курсах навчання в університеті призводить до того, що студенти із значним запізненням починають уявляти про ситуацію в сучасній реформованій школі, особливостях нинішнього покоління школярів.

За останні десять-п'ятнадцять років кількість тижнів, що відводиться на всі види педагогічної практики студентів, скоротилась, в середньому на 7. У той час, як вимоги до змісту практики залишилися без змін. Це призводить до формалізму в її організації, значно ускладнює ознайомлення студентів з реаліями педагогічної професії, негативно впливає на мотивацію педагогічної діяльності і готовність до її компетентної реалізації. У чинних навчальних планах на всі види практики відводиться від 8 до 17% навчального часу. В той час, коли навчальний план підготовки вчителів початкової школи Франції, наприклад, включає 1000-1200 годин теорії і 500 годин шкільної практики (тобто 50% навчального часу). У низці країн (Німеччина, Франція, США та ін.) два останні роки навчання в педагогічному ЗВО присвячені спеціалізації, тобто педагогічній практиці як учителя-стажера, а також заняттям у системі дидактичного семінару безпосередньо в школі під керівництвом досвідчених шкільних учителів.

Недоліки університетизації вищої освіти в Україні – не поодинокі явище в історії світової освітньої практики. В країнах Західної Європи цей феномен був зафіксований в 60-х рр. ХХ ст., і вже наприкінці 70-х років стали очевидними перші ознаки кризи університетської підготовки фахівців освітньої та соціальної галузі. Традиційний академізм університетів призвів до того, що виробнича практика або зовсім не включалась в програму професійної підготовки педагогів, або займала в неї незначне місце, хоча всі університети вимагали від студентів самостійного набуття практичного досвіду.

У результаті випускники університетів виявились неготовими до здійснення педагогічної діяльності з низки показників: не усвідомлювали місію педагогічної професії в розвитку особистості та культури, ототожнювали предмет, що викладали, з його дисципліною; не забезпечували умов для вияву самобутності окремого учня, його індивідуальності; недостатньо оволоділи професійно-комунікативними компетентностями; не розуміли дитячої психології, актуальних потреб учнів, не могли створити позитивний

емоційний фон навчання й організувати продуктивну педагогічну взаємодію. Іншими словами, зміщення акценту на дисциплінарну підготовку майбутнього вчителя в ущерб професійно-педагогічній складовій залишає випускників університетів, навіть і педагогічних університетів, мотиваційно, особистісно, методологічно і технічно не готовими керувати природними механізмами саморозвитку підростаючого покоління.

Крім того, статистичні відомості, надані провідними інформаційними центрами з проблем вищої освіти США, Великої Британії, Німеччини, Франції свідчать про те, що університетизація вищої педагогічної освіти блокує успішну самореалізацію особистості в процесі професійної діяльності, відображає помітне зростання невдоволення вчителів своєю професією, відмову від педагогічної сфери і масовий перехід в інші галузі професійної активності.

Шляхи подолання зазначених недоречностей університетизації педагогічної освіти, на наш погляд, мають бути пов'язаними з відновленням його культуротворчої функції, інтеграцією фундаментального знання зі способами самореалізації особистості в професійній діяльності, посиленням методологічного і технологічного аспектів реалізації фундаментальних знань в педагогічному процесі.

Фундаменталізація педагогічної освіти – вимога часу. Звісно, школі не потрібні вчителі філології, які пишуть на дошці з помилками, або вчителі історії, котрі плутаються в датах і подіях, мають обмежений кругозір. Але школі не потрібні й вчителі, які не можуть в доступній формі донести думку до учня, не можуть його зрозуміти, поважливо поставитись до його проблеми, надати допомогу в його вирішенні.

Наші тривалі дослідження індивідуального стилю педагогічної діяльності, зокрема, продемонстрували, що вчитель залишає слід в душі учня на все життя. Цей слід позитивний, якщо педагогічна взаємодія була сприятлива для дитини і викликала в його душі позитивний емоційний резонанс. І негативний, якщо педагогічна взаємодія була неприємною і викликала негативний емоційний резонанс. В есе, що пишуть студенти на заняттях, є такі, наприклад, кардинально протилежні висновки: « Це людина, яка мене дійсно виховала», «Він розписався в моїй душі. Я його просто ненавиджу».

Основний шлях подолання кризи університетизації педагогічної освіти в теорії та практиці зарубіжної та вітчизняної педагогіки вищої школи пов'язують з посиленням практико орієнтованості університетської підготовки педагога, що виявляється як на рівні структурування змісту освіти, так і на рівні організації педагогічного процесу (яскравий приклад «дуальна форма» організації педагогічного процесу), котру треба всіляко підтримувати.

Що ми пропонуємо? Ось деякі шляхи:

1. Коригування навчальних планів: приведення у відповідність співвідношення фундаментального (загальноосвітніх і спеціальних предметів) і професійного (психолого-педагогічного) блоків змісту педагогічної освіти; встановлення оптимального балансу між дисциплінами теоретичного і практичного циклів у психолого-педагогічній компоненті змісту освіти; збільшення кількості практичних, лабораторних занять і самостійної роботи студентів відповідно до лекційних занять; посилення варіативного компоненту змісту педагогічної освіти, що забезпечує професіоналізацію особистості у відповідності з індивідуальним навчанням запитом і на різних рівнях складності.

2. Поступове введення багатопрофільної спеціалізації через модульну систему педагогічної підготовки студентів на елективній основі. Максимальне розширення тематики курсів із педагогічних спеціальностей і їх викладання у вигляді незалежних один від іншого модулів. При цьому групи студентів мають формуватися за їхнім індивідуальним вибором. Така система дозволяє індивідуалізувати професійну підготовку майбутнього вчителя, підготувати вчителів для різних типів шкіл, фахівців у галузі освіти для роботи з дітьми різних вікових категорій, які мають особливості психічного та фізичного розвитку (робота з обдарованими дітьми, педагогічна підтримка невстигаючих, робота з учнями з низьким соціальним статусом тощо).

3. Посилення в змісті психолого-педагогічних дисциплін праксеологічного компоненту, що має бути представлений процедурним знанням ефективної педагогічної діяльності. Забезпечення професійної спрямованості навчальних дисциплін, що викладаються для здобувачів освіти на педагогічних спеціальностях.

4. Орієнтація навчальних програм і самостійної роботи студентів на формування метакогнітивних здібностей, що дозволяють самостійно працювати зі знаннями, здобувати й опрацьовувати інформацію, безперервно забезпечувати своє професійне зростання.

Удосконалення педагогічного процесу:

1. В організації освітнього процесу в ЗВО було б доречно надати пріоритет активним формам і методам навчання, сучасним освітнім технологіям у тому числі цифровим ІКТ, інтерактивним технологіям тощо; формувати навички роботи в співробітництві, вміння продуктивної міжособистісної взаємодії засобами технологій інтерактивного, кооперативного, проєктного та інших видів навчання. В змісті технологічної (методичної) підготовки провідними мають стати проєктна та експертна форми і методи засвоєння педагогічної культури. Обов'язковим елементом атестації здобувача освіти за рік має бути мікророзкладання (як групове, так й індивідуальне).

2. Удосконалення змісту й організації всіх видів практик, докорінно якісне реформування цього виду професійної підготовки педагога й надання йому значущості на рівні державного іспиту, а також експериментальну базу для виконання курсових і дипломних проєктів. Збільшення навчального часу на проведення педагогічної практики в різних її формах з першого курсу по випускний (форма поодиноких відвідувань, серійна практика – виокремлення одного дня для проходження практики кожного тижня, блочна практика – до 14-16 тижнів), поступовий перехід на дуальну форму навчання. Доцільно проаналізувати можливість виокремлення спеціального часу на адаптацію молодого фахівця як педагога-стажера або помічника вчителя від 1 до 3 років. Професійна адаптація вчителя, як і лікаря, в світовому освітньому просторі здійснюється в різних формах: у Великій Британії – випробувальний рік; в США – менторінг; в Японії – наставництво і т.д. Загальна оцінка з педагогічної підготовки фахівців освіти має виставлятися за результатами екзамену з педагогічної практики і державного іспиту з педагогіки.

3. Убачаємо за необхідне введення тьюторської системи в новому форматі. Тьютор відслідковує професійне зростання прикріпленого до нього студента, проводить з ним індивідуальні консультації і заняття, допомагає скласти особистісно орієнтовану програму дій, активізує його пізнавальну активність в галузях професійно-педагогічного знання, що відповідає індивідуальним інтересам і здібностям. Успішність такого досвіду також підтверджена провідними університетами світу.

Висновки. Отже, передумовою визначення шляхів розвитку педагогічної освіти є виявлення недоліків університетизації педагогічної освіти як основної тенденції модернізації системи підготовки педагогічних кадрів в Україні. Ці недоліки становлять бар'єри, позитивна функція яких полягає в мобілізації зусиль суб'єктів на їх подолання за умови адекватного осмислення і розуміння складності та суперечності ситуації. Здійсненні дослідження дозволили констатувати незбалансованість теоретичної і практичної підготовки педагогічних кадрів в університеті, що відбивається на реальній готовності випускників до роботи в сучасній школі. Шляхи подолання кризи університетизації педагогічної освіти вбачаємо не в обмеженні фундаменталізації, а в посиленні методологічної і технологічної складової реалізації фундаментальних знань в педагогічному процесі. Це дозволяє досягти практико-орієнтованості університетської підготовки вчителів за рахунок модернізації змісту освіти і процесу його засвоєння на всіх ступенях і рівнях.

Література

1. Актуальні питання реформування освіти в Україні : монографія / за ред. С.Л.Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». – Київ, 2018. – 246 с.
2. Антонюк В.П. Вища освіта України на шляху модернізації / В.П. Антонюк // Бізнес Інформ. – №4. – 2019. – С.198-204.
3. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Матеріали методологічного семінару НАПН України «Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку» – 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г.Кременя, О.І. Ляшенка. – Київ, 2019. – С.20-26.
4. Горбаль Н.І. Європейські орієнтири української освіти / Н.І.Горбаль, С.І.Наумчук, С.Б.Романишин, К.О.Сікорська // Бізнес Інформ. – №2. – 2018. – С.75-80.
5. Карташова Л.А. Цифровий освітній простір: концептуальні засади формування; організація та підтримка діяльності учасників освітнього процесу / Л.А. Карташова, А.М. Гуржій // Освіта майбутнього : концепції, методи, підходи : кол. монографія / за заг. ред. В.В.Любарець, Н.В.Бахмат. – Київ : Міленіум, 2020. – 381 с.
6. Кремень В.Г. Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи : тривалість і структура / В.Г.Кремень, О.І.Ляшенко, О.І.Локшина // Вісник національної академії педагогічних наук України. – №2(2). – 2020.
7. Луговий В.І. Поточний стан вищої освіти в Україні: проблеми, причини, перспективи: аналіз поточного стану системи вищої освіти України з розроблення проєкту Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки / В.І.Луговий // Вісник національної академії педагогічних наук України. – №2(2). – 2020.
8. Радкевич В.О. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід : монографія / В.О.Радкевич, Л.П.Пухова, О.В.Бородієнко, О.П. Радкевич. – Київ: ПТОО НАПН України, 2018. – 223 с.
9. Сидоренко В.В. Розвиток педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах формальної і неформальної післядипломної освіти / В.В.Сидоренко // Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / автор. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. Пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – С.177-257 (516 с.).
10. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору : монографія / за заг. ред. А.А.Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. – 254 с.
11. Хоружа Л.Л. Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти. / Л.Л.Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – №33 (1). – 2020. – С.8-15.
12. Лупаренко С.Є. Аксиологічні засади системи освіти країн Західної Європи / С.Є.Лупаренко // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Вип. 63. – Харків, 2020. – С.103-111.
13. Ханін І.Г. Роль освіти в національній інноваційній системі / І.Г.Ханін, В.С. Білозубенко // Бізнес Інформ. – №12. – 2019. – С.95-101.
14. Хриков Є.М. Стан та напрями розвитку педагогічної науки в Україні / Є.М.Хриков // Український педагогічний журнал. – №2. – 2018. – С.99-115.

References

1. Aktualni pytannia reformuvannia osvity v Ukraini : monohrafiia / za red. S.L.Londara ; DNU «Instytut osvitnoi analityky». – Kyiv, 2018. – 246 s.
2. Antoniuk V.P. Vyscha osvita Ukrainy na shliakhu modernizatsii / V.P. Antoniuk // Biznes Inform. – #4. – 2019. – S.198-204.
3. Bykov V.Yu. Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnologichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy. Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy «Informatsiino-tsyfrovyi osvitnii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku» – 4 kvitnia 2019 r. / Za red. V.H.Kremen, O.I. Liashenka. – Kyiv, 2019. – S.20-26.
4. Horbal N.I. Yevropeiski oriientyry ukrainskoi osvity / N.I.Horbal, S.I.Naumchuk, S.B.Romanyshyn, K.O.Sikorska // Biznes Inform. – #2. – 2018. – S.75-80.
5. Kartashova L.A. Tsyfrovyi osvitnii prostir: kontseptualni zasady formuvannia; orhanizatsiia ta pidtrymka diialnosti uchasnykiv osvitnoho protsesu / L.A. Kartashova, A.M. Hurzhii // Osvita maibutnoho : kontseptsii, metody, pidkhody : kol. monohrafiia / za zah. red. V.V.Liubarets, N.V.Bakhmat. – Kyiv : Milenium, 2020. – 381 s.
6. Kremen V.H. Zahalna serednia osvita Ukrainy v konteksti osvity krain Yevropy : tryvalist i struktura / V.H.Kremen, O.I.Liashenko, O.I.Lokshyna // Visnyk natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. – #2(2). – 2020.
7. Luhovyi V.I. Potochnyi stan vyshchoi osvity v Ukraini: problemy, prychny, perspektyvy: analiz potochnoho stanu systemy vyshchoi osvity Ukrainy z rozroblennia proiektu Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukrainy na 2021-2031 roky / V.I.Luhovyi // Visnyk natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. – #2(2). – 2020.
8. Radkevych V.O. Suchasni modeli profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi dosvid : monohrafiia / V.O.Radkevych, L.P.Pukhovska, O.V.Borodiienko, O.P. Radkevych. – Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy, 2018. – 223 s.
9. Sydorenko V.V. Rozvytok pedahohichnoho akmeprofesiohenezu v umovakh formalnoi i neformalnoi pisliadyplomnoi osvity / V.V.Sydorenko // Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitiatskykh kadrov: akmeolohichni aspekty: monohrafiia / avtor. kol. N.V.Huzii; Min-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. Ped. un-t imeni M.P.Drahomanova. – Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2018. – S.177-257 (516 s.).
10. Formuvannia yevropeiskoho vymiru zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v konteksti internatsionalizatsii osvitnoho prostoru : monohrafiia / za zah. red. A.A.Sbruievoi. – Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A.S.Makarenka, 2019. – 254 s.
11. Khoruzha L.L. Suchasni stratehii transformatsii zmistu pedahohichnoi osvity. / L.L.Khoruzha // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. – #33 (1). – 2020. – S.8-15.
12. Luparenko S.Ye. Aksiolohichni zasady systemy osvity krain Zakhidnoi Yevropy / S.Ye.Luparenko // Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika ta psykholohiia». – Vyp. 63. – Kharkiv, 2020. – S.103-111.
13. Khanin I.H. Rol osvity v natsionalnii innovatsiinii systemi / I.H.Khanin, V.S. Bilozubenko // Biznes Inform. – #12. – 2019. – S.95-101.
14. Khrykov Ye.M. Stan ta napriamy rozvytku pedahohichnoi nauky v Ukraini / Ye.M.Khrykov // Ukrainskyi pedahohichnykh zhurnal. – #2. – 2018. – S.99-115.

УДК 811. 111 : 378. 147 (045)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-51-57

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Дудікова Л. В., Макодай І. І., Манжос Е. О.

У статті з'ясовуються можливості застосування навчальних рольових ігор у процесі викладання іноземної мови у медичному закладі вищої освіти. Визначено три типи рольових ігор, які доцільно застосовувати під час викладання іноземної мови в медичному університеті: ігрові етюди, ситуативні і ділові ігри. Визначені типи ігор відповідають різним етапам і стратегіям навчання: репродуктивній, продуктивній, стратегії комбінування та творчій (евристичній). Ігрові етюди передбачають драматизацію певної професійної ситуації і сприяють формуванню у студентів навичок професійного спілкування, засвоєнню елементів культури спілкування, оволодінню емоційно-ціннісним досвідом міжособистісної взаємодії. Ситуативні ігри мають сценарій, що складається з комплексу комунікативних ситуацій професійного спрямування, які динамічно розвиваються. Ділові рольові ігри є полілогом, під час якого розширюється та поглиблюється розуміння студентами певної професійної проблеми. Вони забезпечують найвищий рівень комунікативної активності студентів за рахунок розв'язання творчих проблем і складних професійних ситуацій. Розглянуті типи рольових ігор відрізняються за завданнями, складністю моделювання професійних ситуацій і часом проведення, однак спільною для них є професійна спрямованість і значний мотиваційний потенціал. Ефективне застосування навчальних рольових ігор професійної спрямованості потребує їх поступового ускладнення на кожному наступному етапі навчання.

Ключові слова: гра, навчально-рольова гра, іноземна мова, підготовка медичних працівників, моделювання професійних ситуацій.

THE USE OF ROLE GAMES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT MEDICAL UNIVERSITY

Dudikova L. V., Makodai I. I., Manzhos E. O.

The article investigates the possibilities of the use of educational role-playing games in the process of teaching a foreign language at medical university. There are three types of educational role-playing games that should be used while teaching a foreign language at medical university: game sketches, situational and business games. Certain types of games correspond to different stages and learning strategies: reproductive, productive, combining strategies and creative (heuristic). Game sketches provide dramatization of a certain professional situation and contribute to the formation of students' skills of professional communication, mastering of the elements of communication culture, mastering the emotional and value experience of interpersonal interaction. Situational games have a scenario consisting of a set of professional dynamically developing communicative situations. Business learning-role games are the polylogue, during which students' understanding of a certain professional problem expands and deepens. Business learning-role games provide the highest level of communicative activity of students by solving creative problems and complex professional situations. The considered types of educational role-playing games differ in tasks, complexity of modeling of professional situations and the time of carrying out, however the common for them is professional orientation and considerable motivational potential. Effective use of professional role-playing educational games requires their gradual complication at each subsequent stage of training.

Keywords: game, role game, foreign language, training of medical workers, modeling of professional situations.

Розширення міжнародних зв'язків, інтеграція України у світове співтовариство актуалізує потребу у підготовці фахівців, які володіють іноземними мовами. У зв'язку з цим одним із основних завдань підготовки медичних працівників стає формування у них іншомовної комунікативної компетентності, необхідної для ефективного виконання професійних функцій у міжнародному контексті. Це, у свою чергу, потребує пошуку ефективних дидактичних підходів і методів підготовки студентів до іншомовної комунікації.

Перспективний напрям удосконалення викладання іноземної мови у медичному університеті полягає, на наш погляд, у посиленні професійної спрямованості навчального процесу. Студенти мають усвідомлювати важливе значення іноземної мови не тільки для загального культурного розвитку, але й для досягнення успіху у майбутній професійній діяльності. Реалізації цього завдання може сприяти використання ігрових методів навчання, що дають змогу безпосередньо включити навчання іноземної мови у контекст майбутньої діяльності студентів (О. Вербицький, Ю. Друзь, І. Драгомирецький, Б. Качан, М. Кравчук, В. Лопатка, Є. Пасов, О. Штепа, П. Щербань, Л. Якубовська та ін.).

Ігрові методи «найбільш повно відповідають завданню формування професійно-орієнтованих мовленнєвих вмінь» [8, с. 58], створюють умови для «активізації творчих можливостей студентів: виявлення ініціативи, кмітливості, винахідливості та самостійності у прийнятті рішень, не зважаючи на уявний характер гри та умовність ситуації» [10, с. 21].

Рольові ігри (симуляції) є надзвичайно цінним методом навчання іноземної мови, вони стимулюють розвиток мислення і творчих здібностей студентів, дають їм змогу розвивати мовленнєві навички і практикуватися у використанні іноземної мови в обстановці, максимально наближеній до реального життя [15].

Рольова гра дає змогу створити на занятті обстановку реального спілкування, яка потребує використання іноземної мови в природних умовах, суттєво активізує мовленнєву діяльність студентів, оскільки «занурює» їх у ситуації, в яких необхідно щось сказати, запитати, довести, обговорити. В процесі рольової гри увага постійно сфокусована на розвитку мовленнєвих умінь і навичок, причому це стосується не лише того, хто говорить, але й того, хто слухає, оскільки йому необхідно реагувати на репліки співрозмовника. У процесі гри збагачується словниковий запас, відбувається автоматизація розмовних кліше, розвиваються комунікативні навички, тренується пам'ять, виховується повага до культури мови, що вивчається [1].

Більшість дослідників [4; 5; 6] зазначає, що рольова гра як форма квазіпрофесійної діяльності суттєво активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, оскільки дає змогу відтворити функціональні ланки майбутньої професійної діяльності в ігровій моделі, забезпечує комплексний вплив на особистісно-професійне становлення студентів, формування їх професійної спрямованості [3].

Разом з тим аналіз науково-методичної літератури і практики підготовки медичних працівників свідчить про недостатню розробленість професійно орієнтованих сценаріїв ігор та матеріалів, які б могли використовуватися у процесі вивчення іноземної мови. Крім того навіть за наявності відповідних матеріалів викладачі не завжди можуть кваліфіковано провести дидактичну гру.

Ігри, які використовуються у закладах вищої освіти, не достатньою мірою сприяють формуванню у майбутніх медичних працівників професійно важливих якостей і вмінь, зокрема вміння прогнозувати та приймати рішення (в тому числі в нестандартних життєвих і професійних ситуаціях), долати труднощі, які можуть виникати в реальному житті та під час виконання професійних функцій. Причину цих недоліків ми

вбачаємо у недостатньому висвітленні сутності навчальної рольової гри, її дидактичних можливостей щодо активізації пізнавальної діяльності студентів медичних закладів вищої освіти та підвищенні ефективності засвоєння ними іноземної мови.

У зв'язку з цим виникла необхідність у проектуванні рольових ігор, які моделюють предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності медичних працівників і сприяють підвищенню їх пізнавальної активності, формуванню іншомовної комунікативної компетентності.

Розв'язання проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і розвитку їх іншомовної комунікативної компетентності потребує розроблення професійно орієнтованих навчальних рольових ігор, які б застосовувалися на різних етапах вивчення іноземної мови.

Мета нашої статті полягає у з'ясуванні типів навчальних рольових ігор і можливостей їх використання під час викладання іноземної мови у медичному закладі вищої освіти.

Практична спрямованість рольових ігор набуває особливого значення в медичному закладі вищої освіти, де іноземна мова вивчається у контексті майбутньої професії. Завдання рольових ігор, пов'язані з професійною діяльністю студентів, стимулюють їх інтерес до вивчення іноземної мови, посилюють особистісну значущість навчання, наближають процес навчання до реального спілкування.

Використання рольової гри в навчанні професійного іншомовного спілкування студентів медичного ЗВО передбачає:

- створення ігрової ситуації, яка моделює професійну діяльність медичних фахівців;
- визначення ролей, необхідних для вирішення професійних проблем;
- дотримання правил професійної поведінки, закладених у ролі;
- визначення логіки дій під час виконання ролі;
- критичне ставлення учасників гри до виконання узятих на себе ролей;
- включення власних елементів рольової поведінки;
- виведення гри за межі контексту однієї професійної ситуації;
- концентрацію уваги учасників гри на комунікативному використанні одиниць мовлення, а не на звичайній практиці їх закріплення.

На думку більшості методистів, у процесі навчальної рольової гри доцільно виокремлювати три етапи: підготовчий, власне ігровий і завершальний. Підготовчий етап передбачає ознайомлення студентів з рольовою ситуацією, поділ учасників на підгрупи, розподіл ролей і рольових карток. На завершальному етапі відбувається обговорення гри (оцінка викладачем комунікативної діяльності кожного учасника) або ж дискусія з приводу представленої у рольовій грі проблеми.

Рольова гра, будучи комунікативною вправою, зазвичай гармонійно вписується в заняття з іноземної мови в медичному ЗВО. Рольові ігри медичної спрямованості сприяють зануренню студентів в атмосферу інтелектуальної й комунікативної діяльності, близьку до професійного контексту практичної роботи лікаря, забезпечують формування готовності до створення оптимального психологічного клімату спілкування з хворими і колегами по роботі. Під час навчальних ігор студентам можна запропонувати змодельовані ситуації, де вони виконують ролі лікарів, пацієнтів, працівників реєстрації тощо: «На прийомі у лікаря», «В поліклініці», «Виклик лікаря додому», «Обговорення діагнозу двома лікарями» тощо. Ситуації, які моделюються в рольовій грі, дають змогу наблизити мовленнєву діяльність студентів на заняттях до реального професійного спілкування, що відповідає основному принципу комунікативного підходу до навчання іноземних мов.

У педагогіці й методиці відсутній єдиний підхід до класифікації навчальних ігор. Так, О. Торічний, описуючи педагогічні ігри, класифікує їх на ділові та індивідуально-орієнтовані відповідно до імітації умов і форм професійної діяльності [14]. Залежно від функціональної спрямованості він поділяє педагогічні ігри на шість груп: дослідницькі, дидактичні, рефлексивно-оцінні, діагностичні, мотиваційно-спонукальні, психотехнічні.

Т. Олійник, характеризуючи можливості використання рольових ігор на заняттях з англійської мови, класифікує їх за трьома критеріями: навчальною метою, кількістю учасників, рівнем самостійності [8]. За першим критерієм виокремлюються рольові ігри, спрямовані на засвоєння основних видів діалогічних висловлювань, мікродіалогів та основних функціональних типів діалогів. За критерієм кількості учасників рольові ігри поділяються на парні і групові. За рівнем самостійності – на керовані, спрямовані та вільні рольові ігри.

М. Стронін також розглядає навчальні ігри з англійської мови, поділяючи їх на підготовчі та творчі [13]. До підготовчих він відносить граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні ігри, які сприяють формуванню мовленнєвих навичок. «Багаторазове повторення, – зазначає дослідник, – втомлює одноманітністю і не приносить задоволення, а саме підготовчі ігри допомагають зробити його цікавим і захоплюючим» [13, с.9]. Творчими є ігри, в яких проявляється самостійність студентів під час розв'язання мовленнєво-мислительних

завдань. Вони проводяться з метою закріплення вивченого матеріалу, сприяють подальшому розвитку мовленнєвих умінь і навичок.

Е. Маслико, П. Бабінська, А. Будько та ін. розрізняють мовленнєві ігри та ділові ігри [7]. Мовленнєві ігри застосовуються для формування навичок вимови, лексичних, граматичних навичок і тренування у вживанні мовних явищ на підготовчому та передкомунікативному етапі оволодіння іноземною мовою. До цього типу ігор автори відносять: ігрові вправи для мовленнєвої розминки, ігри-інтерв'ю для активізації формування навичок і умінь у системі «діалог – монолог в діалозі», ігри на здогадку та ігри на комунікативну взаємодію (рольові). Ділова гра, на думку авторів, – це практичне заняття, яке моделює різні аспекти майбутньої професійної діяльності студентів і забезпечує умови для комплексного застосування набутих знань, вдосконалення іншомовного мовлення, а також глибшого оволодіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування.

О. Потемінський класифікує навчальні ігри за характером рішень, які приймаються їх учасниками, поділяючи їх на змагальні, компромісні, конфліктні [10].

Нам імпонує підхід до класифікації навчальних ігор, запропонований О. Вербицьким, який вважає, що тип гри визначається об'єктом імітації [2]. Такий підхід видається доцільним, оскільки саме об'єкт комунікативного моделювання (ситуація або комплекс ситуацій) визначає тип гри, рівень проблемності, кількість і складність ролей, широту ігрового поля.

Психологічною основою класифікації навчальних рольових ігор може виступати обґрунтована С. Рубінштейном концепція аналізу через синтез, згідно з якою об'єкт вивчення необхідно розглядати з різних позицій, включаючи його щоразу у нову систему зв'язків і відношень [11]. У практичному плані це відбувається у вигляді актуалізації специфічних для кожного типу ігор логічних операцій, які поступово ускладнюються. Кожен тип гри відповідає певному рівню пізнавальної активності студентів і певній стратегії навчання: репродуктивній, продуктивній, стратегії комбінування, творчій.

Вважаємо за доцільне в основу класифікації рольових ігор, які використовуються під час навчання іноземної мови в медичному ЗВО, покласти такі критерії: дидактична доцільність рольової гри; стратегія навчання; відповідність гри темі та рівню підготовленості студентів; відповідність ігрової ситуації змісту професійної діяльності; проблемність, інтелектуальна складність прийняття рішень під час гри; особливості взаємодії викладача і студентів у процесі інтеграції індивідуальної, групової та колективної форм навчальної діяльності.

Під час визначення стратегій навчання і відповідних їм типів рольових ігор ми враховували виокремлені Є. Пассовим психофізичні механізми продуктивності мовлення: репродукцію, комбінування та трансформацію [9]. Механізм репродукції функціонує на основі пам'яті: у процесі мовлення студент відтворює головним чином різні словоформи, фрази. Комбінування здійснюється за умови постійного створення нових комунікативних ситуацій у навчанні і відбувається на рівні словосполучень, фраз, надфразових одиниць. За допомогою механізму трансформації мовець видозмінює фразу, яку почув від іншого, або сформулював самостійно. Цей механізм актуалізується, коли засвоєні мовцем фрази виявляються неадекватними умовам нової комунікативної ситуації.

Орієнтуючись на обґрунтовані у педагогічній літературі підходи [2; 5; 6; 16] та враховуючи власний педагогічний досвід, ми пропонуємо використовувати у процесі викладання іноземної мови в медичному університеті три типи рольових ігор: ігрові етюди, ситуативні ігри та ділові ігри. Вказані типи рольових ігор поступово ускладнюються і забезпечують цілеспрямоване набуття студентами комунікативних знань, умінь і навичок, що послідовно засвоюються від нижчого рівня до вищого.

Перший тип навчальних рольових ігор (ігрові етюди) доцільно застосовувати здебільшого для формування у студентів репродуктивних умінь іншомовної комунікації. Для проведення ігрових етюдів навчальна підгрупа з іноземної мови може ділитися на декілька підгруп. За формою ігровий етюд може бути бесідою на задану тему або ж передбачати драматизацію певної стандартної професійної ситуації. У цьому випадку студенти розігрують різні ролі, обмінюючись репліками. Студентам можна запропонувати таке, наприклад, завдання:

1. Work in pairs. Write the first half of a conversation between a doctor and a patient. Write about the patient's symptoms only.

Hello, Mr. Brown. What seems to be the problem?

Well, I haven't been feeling very well recently. I've got...

2. Swap papers with another pair. Write the rest of the conversation. Suggest treatment for the patient's symptoms.

3. Practise the conversation in pairs until you can remember it.

4. Work in groups of four. Take turns to role-play the conversation for the students who wrote the beginning. Do you agree with the other pair's suggestions for treatment?

Використання ігрових етюдів дає змогу диференціювати завдання для різних підгруп студентів, розподілити обов'язки всередині кожної підгрупи, оцінити діяльність кожного учасника гри. Модель комунікативної поведінки студентів під час ігрового етюду задається відповідними ролями: лікаря, медсестри, пацієнта, родича пацієнта та ін. Ключовим елементом ігрових етюдів є моделювання мовленнєвої поведінки студентів у різноманітних професійних ситуаціях. Проведення ігрових етюдів дає змогу створити під час занять психологічну атмосферу, яка сприяє вдосконаленню умінь і навичок аудіювання, монологічного мовлення та ведення діалогу.

Ігрові етюди використовуються переважно на репродуктивній стадії навчання. При цьому комунікативна функція рольових ігор реалізується не повною мірою: вона обмежується, з одного боку, фазою навчання, а з іншого – фрагментарністю комунікативних ситуацій. Однак такі ігри сприяють формуванню у студентів навичок професійного спілкування, засвоєнню елементів культури спілкування, оволодінню емоційно-ціннісним досвідом міжособистісної взаємодії. Цінність ігрових етюдів полягає у тому, що вони готують студентів до переходу на наступну, продуктивну, фазу навчання, яка передбачає застосування більш складних (сценарних) рольових ігор другого типу.

Ситуативні ігри, на відміну від ігрових етюдів, організуються на продуктивній стадії навчання, яка спрямована на поглиблення змістового аспекту іншомовної комунікації і передбачає більшу самостійність, проблемність і динамічність. Такі ігри мають сценарій, що містить серію комунікативних ситуацій професійного спрямування, які динамічно розгортаються. В ігрових етюдах зазвичай моделюється одна професійна ситуація. На відміну від цього, ситуативна гра може складатися з трьох-п'яти ситуацій. Динамічний розвиток ситуацій забезпечується шляхом розгортання послідовного комплексу проблемних завдань. Правила гри задають спрямованість і характер поведінки дійових осіб. Ситуативні ігри передбачають виконання комплексу комунікативних вправ, спрямованих на формування у студентів умінь аналізу комунікативної задачі. Вони більш повно, ніж ігрові етюди, реалізують комунікативну функцію, оскільки розширення й ускладнення комунікативних ситуацій підвищує потребу студентів у професійно орієнтованому іншомовному спілкуванні.

Study this extract from a case history. Then work in pairs.

Case 1: Miss Taylor is 45-year-old school teacher, who came to the clinic because of a persistent headache. Physical examination revealed the BP to be 200/100. The funduscopic examination showed arterial spasm, old hemorrhages and exudates. Lungs were clear. Liver is not palpable. Femoral arteries were normal. Systolic murmur was noted at the apex. She also had done ECG investigation.

A: Play the part of the patient. Base your replies on the information given in this extract.

B: Play the part of the doctor. Find out what the patient is complaining of.

Структура ситуативних ігор досить чітко окреслена. Текст сценарію продукується учасниками гри самостійно. Студенти виступають у ролі акторів і режисерів; викладач – рівноправний учасник гри. Під час підготовки та проведення сценарних рольових ігор у студентів розвивається здатність швидко орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування й обирати адекватні засоби і прийоми іншомовної комунікації.

Ситуативні ігри готують студентів до більш складних професійно-орієнтованих рольових ігор третього типу, які можна умовно вважати діловими, оскільки студенти грають у них не «самих себе» як це прийнято у власне ділових іграх, а себе «майбутніх». Не зважаючи на те, що ролі гравців є умовними, їхні переживання цілком реальні та справжні. Ігри цього типу називаються діловими, тому що вони зорієнтовані на досягнення певних результатів модельованої професійної діяльності.

Навчальні ігри третього типу використовуються на третій і четвертій стадіях навчання. Вони організуються за завчасно підготовленим сценарієм, який містить завдання вищої складності, що досягається збільшенням кількості завдань, проблем, ролей, ігрових ситуацій. Ігри цього типу максимально реалізують комунікативну функцію іноземної мови і забезпечують найвищий рівень напруженості іншомовної комунікації. За формою навчальні рольові ігри цього типу є полілогом, під час якого розширюється та поглиблюється розуміння студентами певної професійної проблеми. Такі ігри максимально наближені до реальних умов професійної діяльності. Вони дають змогу імітувати процеси, явища і події, характерні для роботи лікаря в поліклініці, в автомобілі швидкої допомоги, в приймальню відділенні, в палаті тощо. Під час такої гри студенти можуть проявити себе у ролі медичного фахівця, котрий приймає рішення в різних професійних ситуаціях.

Структура ігор третього типу обумовлюється логікою розгортання сценарію, який розробляється студентами при допомозі викладача. Спілкування студентів під час гри мотивується змагальністю, прагненням якомога більш точно, конкретно, оригінально й швидко висловити свою думку. Завдяки цьому такі ігри стимулюють розвиток професійного мислення студентів, умінь і навичок міжособистісної комунікації.

Ділові рольові ігри забезпечують високий рівень пізнавальної активності студентів за рахунок виконання творчих проблем і розв'язання складних професійних ситуацій. Ігри цього типу

використовуються на найвищій, евристичній стадії навчання, яка характеризується високим рівнем комунікативної активності на завершальному етапі вивчення іноземної мови. Вони мають яскраво виражену професійну спрямованість, стимулюють творчу активність студентів і сприяють розвитку їх мотиваційно-ціннісної сфери та професійної самосвідомості.

Ділові рольові ігри спрямовані на формування у студентів професійно орієнтованих комунікативних умінь у процесі вирішення різних проблемних ситуацій. Рольова гра може бути етапом на шляху підготовки студентів до ділової гри на більш високому рівні (медична конференція, проведення екстреної наради в кабінеті головного лікаря, дискусія з актуальних проблем конкретної галузі медицини тощо).

Метод ділової рольової гри, спрямованої на формування у студентів умінь професійного іншомовного спілкування, має ряд особливостей: ділова рольова гра повинна базуватися на лексичному матеріалі, що відображає конкретну ситуацію спілкування в професійній сфері; в ній процес самонавчання домінує над власне навчанням; суттєвою характеристикою ділової гри є проблемність. Провідними у діловій грі є принципи спільної діяльності і діалогічного спілкування учасників, послідовна реалізація яких забезпечує динамічне розгортання змісту гри. При цьому учасники гри самостверджуються не лише як особистості, а, передусім, як фахівці у відповідній галузі трудової діяльності [12].

Прикладом ділової рольової гри може бути гра «Міжнародна співпраця»: досягнення домовленості між українською і зарубіжною клінікою про спільний проект у галузі телемедицини. Участь студентів в організації та проведенні такої ділової гри активізує їх пізнавальну і комунікативну діяльність, оскільки дає змогу на практиці застосувати свої знання з іноземної мови. Досягнення успіху в такій грі значною мірою залежить від знання іноземної мови, що стимулює інтерес студентів до її вивчення, сприяє виникненню бажання розширити свої можливості в використанні іноземної мови як засобу професійної комунікації.

Розглянуті типи навчальних рольових ігор поступово ускладнюються й утворюють цілісну систему. Хоча різні типи ігор відрізняються за завданнями, складністю моделювання професійних ситуацій і часом проведення, спільною для них є професійна спрямованість і значний мотиваційний потенціал.

Наш досвід свідчить, що ефективне застосування навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі вивчення іноземної мови студентами медичного закладу вищої освіти потребує дотримання певних дидактичних вимог:

- професійна спрямованість навчально-рольових ігор, їх зорієнтованість на застосування студентами набутих знань, умінь та навичок іншомовного спілкування у відповідним чином змодельованих ситуаціях майбутньої професійної діяльності;
- поетапна підготовка студентів до побудови іншомовного висловлювання з виходом у спілкування спочатку в навчально-комунікативній ситуації, а згодом у рольовій грі;
- відповідність навчальних рольових ігор конкретним дидактичним завданням;
- системне застосування рольових ігор, забезпечення органічного взаємозв'язку ігор першого, другого і третього типів;
- врахування під час ігор індивідуальних особливостей та рівня підготовленості студентів;
- відповідність системи рольових ігор принципам комунікативності, кооперативності та діалогічності навчання.

Важливо поступово ускладнювати ігри на кожному наступному етапі навчального процесу. Кожен тип навчальної рольової гри містить два блоки: дидактичний, який охоплює собою всі види навчальної взаємодії, та технологічний, який складають комунікативні ігрові дії студентів в умовах колективної пізнавальної діяльності, яка відбувається з використанням професійно зорієнтованої наочності.

За рахунок використання наочних засобів та моделювання проблемних ситуацій професійної спрямованості система навчальних рольових ігор дає змогу суттєво підвищити ефективність професійно орієнтованого навчання майбутніх медичних працівників іноземної мови.

Висновки. Отже, під час викладання іноземної мови в медичному університеті доцільно застосовувати три типи дидактичних рольових ігор: ігрові етюди, ситуативні та ділові ігри. Рольові ігри є тим педагогічним інструментом, за допомогою якого можна зняти мовленнєвий бар'єр і суттєво інтенсифікувати навчання, зробити його активним, наближеним до природного процесу комунікації на іноземній мові. Ефективне застосування навчальних рольових ігор професійної спрямованості потребує їх поступового ускладнення на кожному наступному етапі навчання. Кожна навчальна рольова гра характеризується складною внутрішньою структурою і може мати ряд похідних ігор. Основу цієї системи складають два блоки: дидактичний, який охоплює собою всі види навчальної взаємодії, та технологічний, який складають комунікативні ігрові дії студентів в умовах групової пізнавальної діяльності, що відбувається в професійно зорієнтованому контексті з використанням активних методів навчання. За рахунок моделювання проблемних ситуацій професійної спрямованості система навчальних рольових ігор дає змогу суттєво підвищити ефективність навчання іноземної мови студентів медичних закладів вищої освіти.

Література

1. Белкина Е.П. Использование ролевых игр при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки / Е. П. Белкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6-1 (24). – С. 36-39.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.
3. Галузьяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузьяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 228 с.
4. Годованець Н. Рольова гра як один з активних методів навчання іноземної мови / Н.Годованець, В.Леган // Сучасні дослідження з іноземної філології. – 2019. – Вип. 17. – С. 223-230.
5. Друзь Ю.М. Організація та проведення ділової гри в навчальному процесі при підготовці студентів до іншомовної комунікації / Ю.М.Друзь // Рідна школа. – 1999. – №9. – С.43-44.
6. Качан Б.М. Гейміфікація в системі новітніх технологій навчання іншомовної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів / Б.М. Качан // Народна освіта. – 2017. – Випуск №2(32). – С. 55-59.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др. – Минск: Высшейшая школа, 1992. – 445с.
8. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови у 6-8 класах / Т. І. Олійник. – К.: Освіта, 1992. – 128 с.
9. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 213с.
10. Потеминский О. В. О применении игровых ситуаций в обучении слушателей академии / О. В. Потеминский. – М.: ВПА, 1980. – 190 с.
11. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 168 с.
12. Солдатов Б. Г. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции: современные технологии и методы обучения / Б.Г. Солдатов, Н.В. Солдатова // Актуальные проблемы современного профессионального образования: материалы конференции. – Екатеринбург, 2014. – С. 60-68.
13. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка: Пособие для учителя / М. Ф.Стронин. – М.: Просвещение, 1981. – 58 с.
14. Торічний О. В. Удосконалення педагогічної підготовки слухачів вищої військової школи на основі сучасних освітніх технологій (ігрові технології): автореф. дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук / О.В.Торічний.– Хмельницький, 1999.– 18 с.
15. Чудайкина Г. М. Рольовые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика // Чудайкина Г. М., Логинова Н. Ю., Костоварова В. В. // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – Том. 11. – №4. – С. 82-92.
16. Якубовська Л. П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. П. Якубовська. – Хмельницький, 2002. – 23 с.

References

1. Belkina E.P. Ispol'zovanie rolevykh igr pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh napravleniy podgotovki / E. P. Belkina // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2013. – № 6-1 (24). – S. 36-39.
2. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod / A.A.Verbickij.– M.: Vysshaya shkola, 1991.– 240 s.
3. Haluziak V. M. Rozvytok profesiinoi spriamovanosti studentiv vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia / V. M. Haluziak, S.I. Tykholaz. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. – 228 s.
4. Hodovanets N. Rolova hra yak odyz z aktivnykh metodiv navchannia inozemnoi movy / N.Hodovanets, V.Lehan // Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii. – 2019. – Vyp. 17. – S. 223-230.
5. Druz Yu.M. Orhanizatsiia ta provedennia dilovoi hry v navchalnomu protsesi pry pidhotovtsi studentiv do inshomovnoi komunikatsii / Yu.M.Druz // Ridna shkola. – 1999. – #9. – S.43-44.
6. Kachan B.M. Heimifikatsiia v systemi novitnikh tekhnolohii navchannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv medychnykh vyshchyykh navchalnykh zakladiv / B.M. Kachan // Narodna osvita. – 2017. – Vypusk #2(32). – S. 55-59.
7. Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka: Spravochnoe posobie / E. A. Maslyko, P. K. Babinskaya, A. F. Bud'ko i dr. – Minsk: Vysheishaya shkola, 1992. – 445s.
8. Oliinyk T.I. Rolova hra u navchanni anhliskoi movy u 6-8 klasakh / T.I.Oliinyk.– K.: Osvita, 1992. – 128 s.
9. Passov E. I. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam / E. I. Passov. – M.: Russkij yazyk, 1977. – 213s.
10. Poteminskij O.V. O primenenii igrovyykh situacij v obuchenii slushatelej akademii / O.V.Poteminskij.– M.: VPA, 1980.– 190 s.
11. Rubinshtejn S.L. O myshlenii i putyah ego issledovaniya / S.L. Rubinshtejn. – M., 1958. – 168 s.
12. Soldatov B. G. Formirovanie professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii: sovremennye tekhnologii i metody obucheniya / B.G. Soldatov, N.V. Soldatova // Aktual'nye problemy sovremennogo professional'nogo obrazovaniya: materialy konferencii. – Ekaterinburg, 2014. – S. 60-68.
13. Stronin M. F. Obuchayushchie igry na uroках anglijskogo yazyka: Posobie dlya uchitelya / M. F.Stronin. – M.: Prosveshchenie, 1981. – 58 s.
14. Torichnyi O. V. Udoskonalennia pedahohichnoi pidhotovky slukhachiv vyshchoi viiskovoi shkoly na osnovi suchasnykh osvitnikh tekhnolohii (ihrovi tekhnolohii): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk / O. V. Torichnyi. – Khmelnytskyi, 1999. – 18 s.
15. Chudajkina G. M. Rolevye igry v obuchenii inostrannym yazykam: teoriya i praktika // Chudajkina G. M., Loginova N. YU., Kostovarova V. V. // Vestnik asociacii vuzov turizma i servisa. – 2017. – Tom. 11. – №4. – S. 82-92.
16. Yakubovska L. P. Vykorystannia navchalno-rolovykh ihor profesiinoi spriamovanosti u protsesi navchannia inozemnoi movy maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk / L. P. Yakubovska. – Khmelnytskyi, 2002. – 23 s.

УДК 378. 015. 31

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-58-65

РОЛЬ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН В ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Каплінський В. В., Тетерук Р. О.

У статті обґрунтовується один з важливих чинників ефективності особистісного і професійного становлення майбутнього вчителя, що полягає в забезпеченні суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та здобувачем вищої освіти. Його успіх залежить перш за все від особистості викладача, його прагнення задіювати мотиваційні ресурси майбутніх учителів, умінь переконувати, підводячи до власних висновків, встановлювати доброзичливі стосунки, визнавати досягнення, поважати і підтримувати студента в різних життєвих ситуаціях, викликати віру в себе і в успішність формування особистісних і професійних якостей, забезпечувати активність та ініціативність, а в цілому детермінувати поведінку майбутнього вчителя. Успіх впливу на майбутнього вчителя і його подальше самовдосконалення детермінується правильно побудованою взаємодією, вмінням спілкуватись на рівних за розумної дистанції, повагою, визнанням і безумовним позитивним ставленням до кожного студента. В цьому процесі викладач виступає не лише як джерело знань, а як наставник, функція якого полягає у педагогічній підтримці студента на шляху його становлення як особистості і як професіонала. Суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «викладач-студент», сприяючи розвитку професійної самосвідомості, потреби в особистісному зростанні і мотиваційній готовності до професійного становлення майбутнього вчителя, дають початок розгортанню цього процесу, відкривають нові перспективи реалізації потенціалу особистості кожного студента, роблять його здатним свідомо виробляти власну стратегію професійного становлення. Основою суб'єкт-суб'єктних взаємин є діалогічна взаємодія, оскільки вона сприяє забезпеченню взаємного контакту зі студентами, що створює сприятливі умови для ефективного впливу з метою їх включення в процес становлення та зміцнення мотивації. Взаємний контакт базується на емоційній єдності та взаємосприйнятті суб'єктів педагогічної взаємодії.

Ключові слова. Особистісно-професійне становлення, взаємодія, суб'єкт-суб'єктні відносини, діалогічні відносини, взаємний контакт, педагогічний авторитет.

THE ROLE OF TEACHER-STUDENT RELATIONS IN THE PERSONAL-PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS

Kaplinsky V. V., Teteruk R. O.

The article substantiates one of the important factors in the effectiveness of personal and professional development of the future teacher, which is to ensure the relationship between a university teacher and his students. Its success depends primarily on the personality of the teacher, his desire to use the motivational resources of future teachers, the ability to persuade, to lead students to making their own conclusions, to establish friendly relations, recognize achievements, respect and support students in various life situations, to inspire confidence in themselves and in successful formation of their personal and professional qualities, to provide activity and initiative, and in general to determine the behavior of the future teacher. The success of the influence on the future teachers and their further self-improvement is determined by properly constructed interaction, the ability to communicate on equal terms at a reasonable distance, with respect, recognition and unconditional positive attitude towards each student. In this process, the teacher acts not only as a source of knowledge, but as a mentor, whose function is to provide pedagogical support to the student on the path of his development as a person and as a professional. The relations in the system "teacher-student", promoting the development of professional self-awareness, the need for personal growth and motivational readiness for professional development of the future teacher, give rise to this process, open new prospects for the potential of each student, make them able to consciously develop their own strategy of professional development. The basis of the teacher-student relationships is dialogic interaction, as it helps to ensure mutual contact with students, which creates favorable conditions for effective influence in order to involve them in the process of formation and strengthening motivation. Mutual contact is based on emotional unity and mutual perception of the participants of pedagogical interaction.

Keywords: personal-professional formation, interaction, teacher-student relations, dialogical relations, mutual contact, pedagogical authority.

Дані вікової психології та педагогіки свідчать, що юнацький вік (17-20 р.) є періодом активного як особистісного, так і професійного становлення майбутнього фахівця під час навчання у вищій школі. Істотною особливістю цього періоду – усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності, формування «Я – образу». Саме цей час є сприятливим і продуктивним щодо створення можливостей для самоактуалізації і самореалізації.

Специфіка цього періоду, як відмічають дослідники, в особливій чутливості до моделювання свого особистісного і професійного майбутнього, активності в пошуках сенсу існування, потреби в різноманітності

соціальних відносин і взаємодій. Особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя насамперед пов'язано з мотивуванням цієї діяльності, усвідомленням її необхідності та корисності, з регулюванням і зміцненням позитивних мотивів як в особистісному, так і в професійному плані.

Мотивація до педагогічної професії починається вироблятися у студентів вже під час перших лекцій і продовжуються до останніх днів навчання. Але практика показує, що перші навчальні заняття або запалюють інтерес до предмета, або відвертають від нього. Причиною останнього часто стає звичний для багатьох викладачів лише інформаційний, повідомляючий підхід замість мотиваційного, спонукального. Навчальні дисципліни нерідко вивчаються на чисто термінологічному рівні, у вигляді стандартного набору готових знань і схем, внаслідок чого формується байдуже або ж негативне ставлення до них. Натомість

головна мета перших зустрічей зі студентами – викликати інтерес до професійно-педагогічної діяльності, дати емоційний поштовх до самовиховання, поставити запитання, на які хотілось би шукати відповіді, викликати допитливість і бажання педагогічного пошуку. «В перші роки навчання в душі студента, – писав О. Чаянов, – повинен бути запалений Прометеїв вогонь жаги до знань. Чим яскравіші враження, тим барвистіші образи перших курсів, тим більший вогонь запалюється в студентській душі, тим спритнішим стає його розум для подальшої роботи, тим сильніший слід залишить його перебування у вищій школі» [19, с.354].

Висвітлення проблеми педагогічної взаємодії на основі положень гуманістичної й когнітивної психології, зокрема суб'єкт-суб'єктних відносин та їх ролі у вирішенні різноманітних проблем, пов'язаних з професійною підготовкою педагога, знайшло відображення в працях В. Галузяка, О. Глузмана, Л. Ковальчук, Я. Коломинського, Є. Коротаєвої, Є. Кролевецької, І. Микитюк, М. Подберезського, О. Радула, Р. Селмана, Е. Унтілової, А. Хоменко та ін. Емоційно-комунікативний аспект педагогічної взаємодії та її особливості, важливі в контексті зміцнення мотиваційної основи професійного становлення майбутнього вчителя, аналізують О. Грейліх, В. Гузєєв, С. Зінченко, Л. Савенкова, Н. Старовойтенко, Б. Фішман, І. Холковська та ін. Проте питання про роль взаємодії викладача і студента в професійному становленні останнього, зокрема в зміцненні мотиваційної основи його особистості, залишається недостатньо дослідженим. У той час багаторічний практичний досвід свідчить, що відносини «викладач-студент», опосередковані навчально-професійною діяльністю, істотно впливають як на професійне, так і особистісне становлення.

Мета статті полягає в дослідженні ролі суб'єкт-суб'єктних відносин, зокрема особистості і авторитету викладача вищої школи в особистісно-професійному становленні здобувачів вищої освіти.

Успіх особистісно-професійного становлення студентів залежить від багатьох умов, але перш за все від особистості викладача, який вмів використовувати ці умови. Формування професійних навичок у студентів визначається ерудицією, захопленістю, творчістю, особистісними якостями і стилем діяльності викладача. В цьому плані велике значення мають яскраві приклади з життя і педагогічної діяльності майстрів своєї справи. Недаремно ще Петро I радив тим, хто навчається, регулярно читати «повісті про мужів, що засяяли в науці, бо слухання таких повістей є солодким і до наслідування мудрих цих людей заохочує». Герой роману І. Грекової «Кафедра» професор педагогіки звертається на лекції до студентів з такими словами: «За роки викладання у вищій школі я прийшов до наступного переконання: важливо, *чому вчити*, не менш важливо, *як вчити*, але найважливіше, *хто вчить*. Особистість, захопленість роботою, любов викладача до свого предмету виховує більше, ніж будь-яка повідомлювана ним інформація.

Мотивованість студентів до активної роботи над собою значною мірою залежить від прагнення до цього викладача, завдання якого полягає в тому, щоб створити сприятливі умови і задіяти мотиваційні ресурси майбутніх учителів. Слабкому мотиватору не під силу запустити механізм особистісно-професійного становлення студента. Психологами доведено, що ефект мотивуючих впливів у першу чергу визначається особистістю актуалізатора (за К. Роджерсом – фасилітатора, педагога, що сприяє і полегшує процес професійного зростання) [15], ясністю і конкретністю його намірів, умінням переконувати, підводячи до власних висновків, встановлювати доброзичливі стосунки, визнавати досягнення, поважати і підтримувати студента в різних життєвих ситуаціях, викликати віру в себе і в успішність формування особистісних і професійних якостей, реалізовувати свої можливості, забезпечувати активність та ініціативність, а в цілому детермінувати поведінку майбутнього вчителя.

На стартовому етапі особистісно-професійного становлення найбільшого значення набуває «образ викладача-професіонала», в якого професіоналізм поєднується з загальним світоглядом і високим рівнем внутрішньої культури. Успіх впливу на майбутнього вчителя і його подальше самовдосконалення детермінується правильно побудованою взаємодією, вмінням спілкуватись на рівних за розумної дистанції, повагою, визнанням і безумовним позитивним ставленням до кожного студента. Досить доречним у цьому контексті є твердження К. Ушинського про те, що на розвиток і визначення особистості може впливати тільки особистість, а «причини її магнетизму приховані глибоко в природі людини» [17, с. 23].

Саме особистість викладача є, на наш погляд, найважливішим джерелом професійної мотивації, оскільки саме він впливає на зміни в системі поглядів і оцінок майбутніх учителів, на формування нових цілей, завдань та інтересів, у деякій мірі персоналізуючись у них і стаючи новим смисловим джерелом та діяльним початком професійного становлення. Дослідження свідчать, що намагання окремих педагогів компенсувати індивідуально-специфічний вплив функціонально-рольовим обмежує взаємодію викладачів і студентів, призводить до однобічності їх відносин, породжує проблеми і внутрішні конфлікти, що відкладає негативний відбиток на процес професійного становлення, гальмуючи його.

Високий професіоналізм викладача, який проявляється в читанні лекцій, проведенні практичних занять, організації самостійної роботи, є невід'ємним компонентом функціонально-рольового впливу на студентів, особливо на початковому етапі професійного становлення, оскільки його основі лежать психологічні механізми ідентифікації та наслідування. Тому важливо, щоб сам викладач дотримувався у своїй освітній діяльності декларованих ним педагогічних цінностей.

Доречно зауважити, що викладач виступає не лише як джерело знань, а як наставник, функція якого полягає у педагогічній підтримці студентів на шляху їх становлення як особистості і як професіонала. Викладачеві недостатньо володіти технологіями організації освітньої діяльності, він має бути спроможним зорієнтувати студентів на цей шлях, допомогти визначитись щодо своїх можливостей, підтримувати і педагогічно грамотно сприяти їх успіху.

Ознаки феномену *педагогічна підтримка* були схарактеризовані О. Газманом [4], з поміж яких особливого значення набувають визнання права людини на інтелектуальну, моральну, економічну свободу і соціальну суверенність, яка поєднується з індивідуальною, етичною і соціальною відповідальністю за свої рішення, дії та вчинки. Опираючись на його ідеї, можна стверджувати, що основними завданнями педагогічної підтримки студента в його професійному становленні є допомога в засвоєнні ключових компетентностей педагогічної професії; підтримка роботи над собою; допомога в самовираженні та самоствердженні; забезпечення активного включення в самостійну навчальну і науково-педагогічну діяльність [4].

О. Бондаревська [2] виокремлює два види педагогічної підтримки, які в контексті професійного становлення можуть бути трансформовані як: а) загальна підтримка всіх студентів на основі діалогічного спілкування, взаєморозуміння і співробітництва, залучення до творчості; б) індивідуально-особистісна підтримка через виявлення особистісних проблем і створення ситуацій успіху, підвищення статусу студента у групі та ін. Варто зауважити, що педагогічна підтримка передбачає не прямий, директивний вплив на особистість, а уважне ставлення до індивідуального досвіду кожного студента, його здібностей, потреб, інтересів тощо.

Педагогічна підтримка спрямована на продукування ситуацій вибору, які потребують від студентів самостійності та відповідальності в прийнятті рішень на основі набутих знань, умінь і навичок. Водночас вона сприяє створенню особливої творчої атмосфери, що спонукає студентів до максимального розкриття своїх здібностей та особистісно-професійного самовдосконалення.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає вплив викладача на студентів, спрямований на сприяння позитивним змінам у їх професійному становленні. Однак ці зміни, як стверджує психолог Б. Ломов, детермінуються довірою або недовірою до педагога, інформація якого може бути корисною і правильною, але «не прийнятою, не пропущеною фільтром через закритість каналу довіри» [11].

Категорія *взаємодія* досліджуються як в точних, так і в суспільних науках і відноситься до однієї з універсальних і багатозначних. У контексті дослідження професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема його мотиваційної складової, з метою отримання більш повного уявлення про сутність цієї категорії, необхідно розглянути її у зв'язку з категорією «відносини». На важливості фактору відносин наголошував В. Мясішев, визначаючи їх як «інтегративне психологічне утворення» у формі цілісної системи свідомих індивідуальних зв'язків людини з різними сторонами об'єктивної дійсності, що відображає особистісний досвід, визначає дії та переживання [12, с. 16].

Щоб з'ясувати вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії на забезпечення мотиваційної основи особистості студента в його професійному становленні, важливо співставити поняття *суб'єкт-об'єктні* і *суб'єкт-об'єктні* відносини. Домінуючи досить тривалий час в практиці навчання і виховання, суб'єкт-об'єктний підхід породжував шаблони та стереотипи в організації освітнього процесу, призводячи до деструктивних форм стосунків, однією з яких є диктат та залякування. Суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «викладач-студент», сприяючи розвитку професійної самосвідомості, потреби в особистісному зростанні і мотиваційній готовності до професійного становлення майбутнього вчителя, дають початок розгортанню цього процесу, відкривають нові перспективи реалізації потенціалу особистості кожного студента, роблять його здатним свідомо виробляти власну стратегію професійного становлення. Суб'єктно зорієнтований педагогічний процес, насамперед, передбачає орієнтацію на особистість, визнання за нею прав на унікальність, внутрішню свободу, власну думку і позицію, саморозвиток.

Цим можна пояснити посилення інтересу педагогічної науки й практики, особливо впродовж останніх десятиріч, до цієї проблеми, зокрема до гуманізації професійного спілкування (Г. Балл, Н. Щуркова та ін.), до культури педагогічної взаємодії (М. Вейт, І. Булах, Л. Гордін, Н. Зінченко, Г. Микитюк та ін.) Психологами та педагогами розроблені основні вимоги до відносин у системі «викладач – студент», від дотримання яких залежить якість освітнього процесу у ЗВО і його спрямованість на професійне становлення студентів.

А. Хоменко розглядає суб'єкт-суб'єктні відносини як емоційний, когнітивний, ціннісно-змістовний «взаємообмін з природженням», в результаті якого відбувається взаємозумовлене особистісне зростання студента. Такі відносини, на її думку, передбачають свідомий, продуктивний і інтенсивний розвиток та саморозвиток майбутнього вчителя, паралельно з яким також відбувається особистісно-професійне самовдосконалення викладача [18, с. 69]. На основі аналізу наукових досліджень, власної педагогічної діяльності А. Хоменко виокремила умови ефективності функціонування суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентом, які були враховані нами в організації процесу професійного становлення: 1) ціннісне ставлення до особистості з урахуванням професійних інтересів кожного студента; 2) діалогічність педагогічного спілкування; 3) залучення студентів до різних форм науково-дослідницької діяльності, що підвищує значущість відносин суб'єктів; 4) співробітництво і співтворчість у відносинах; 5) опора на рівень культури та компетенції учасників взаємодії як фактору їх особистісного розвитку [18].

Досвід викладацької діяльності переконує, що суб'єкт-суб'єктні відносини не зможуть успішно сформуватись за відсутності особистісно орієнтованого діалогу рівноправних суб'єктів, без відмови від авторитарності як своєрідного професійного комплексу, що проявляється у безапеляційності, повчальності, моралізаторстві, без визнання права студентів на індивідуальність і своєрідність. Вони виникають лише в режимі взаємної довіри і їхня роль полягає, передусім, у спрямуванні освітнього процесу на забезпечення особистісного зростання студентів, їхнього становлення як суб'єктів майбутньої професійної діяльності.

Суб'єкт-суб'єктні відносини, по-перше, передбачають обов'язкову наявність емоційно-психологічного простору, що забезпечує комфортне спілкування викладача та студента та створює умови для прояву емоційного благополуччя учасників взаємодії, по-друге, ціннісно-нормативну єдність, що веде до зближення викладача і студента і проявляється в демократичності їхніх дій при цілепокладанні, виборі шляхів реалізації поставлених цілей. Вони, сприяючи професійному становленню, забезпечують також особистісне зростання майбутнього педагога. А це важливо, адже незрілі в особистісному відношенні вчителі, не можуть сприяти гармонійному особистісному розвитку учнів. Для цього, окрім педагогічних і спеціальних знань, необхідна відповідна «особистісна самоорганізація, внутрішня свобода, професійна педагогічна культура», оскільки ефективність формування особистісного досвіду іншої людини залежить від наявності власного [16, с. 173].

Однією із форм суб'єкт-суб'єктних відносин є *партнерська взаємодія*, що проявляється у співтворчості викладача і студента, основною ознакою якої є співробітництво його учасників як результат перебудови їх рольових відносин у рівноправні. Ідея партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчальної діяльності досить актуальна в сучасній педагогіці, що потребує створення сприятливих умов для її реалізації в освітньому середовищі.

Нам імпонує точка зору дослідниці цього феномену В. Оніпко, яка партнерство відносить до інноваційних форм взаємодії, адже проблема становлення партнерських відносин в системі вищої професійної освіти знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності, оскільки «партнерство руйнує стереотип педагогічного мислення в сфері відносин викладач-студент» [13, с. 198]. Партнерські взаємини викладача і студента як незалежних особистостей, на думку В. Оніпко, яку ми поділяємо, будуються на принципах добровільності, рівності, рівнозначимості і доповнюваності учасників освітнього процесу, припускаючи широкий спектр стратегій співпраці між ними і створюючи умови для прояву власної позиції та особистісної незалежності майбутнього педагога, що сприяє його самореалізації [13, с. 198].

Погоджуємось із тим, що найуспішнішою стратегією партнерської взаємодії викладача та студентів є стратегія співробітництва в сумісній діяльності суб'єктів спілкування, коли їхні цілі узгоджуються і задовольняються зусиллями обох сторін, що унеможливило конфліктність. При цьому викладач не повинен неухильно нав'язувати свою думку, мету, він повинен синтезувати їх у студентів шляхом переконання, узгодження, зацікавлення і заохочення. Якщо у студентів з'явиться внутрішня мотивація до пропонованої ним роботи чи завдання, то ефективність цієї роботи зростатиме в рази [13, с. 197], що є важливим у контексті дослідження мотиваційної основи професійного становлення.

При визначенні основних складників суб'єкт-суб'єктної взаємодії та взаємозв'язків між ними ми орієнтувались на процесуальні моделі спілкування, а саме: на трикомпонентну модель В. М'ясищева, яка складається з психічного відображення суб'єктів спілкування, їхніх ставлень і звертання один до одного [12, с. 114-115]; Б. Ананьева, що включає інформацію про людей і міжособистісні стосунки, комунікацією і саморегуляцією вчинків людини в процесі спілкування та перетворення внутрішнього світу самої особистості [1, с. 60].

Щодо забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин важливим є твердження Б. Ананьєва про внутрішній бік спілкування – «виявлення й формування внутрішніх відносин» [1, с. 79], яке часто здійснюється або крізь «темні окуляри», тобто на основі сформованого негативного ставлення; або крізь «рожеві окуляри» – гіперболізація позитивних характеристик замість адекватної оцінки і сприйняття студента зі знаком «⇒».

Велике значення має вибір стратегії педагогічної взаємодії викладача та студента як суб'єктів освітнього процесу. Найбільш ефективними є ті стратегії, які не пригнічуючи інтересів студентів, забезпечують ефективне виконання поставлених викладачем завдань щодо мотивації їх професійного становлення. Г. Буш виділив три альтернативних типи відносин: діалогічні, основними характеристиками яких є взаєморозуміння, взаємоповага, злагожденість; антидіалогічні, що характеризуються наявністю «диктаторських прав» з одного боку і відсутністю будь-яких прав з іншого; індиферентні або формальні, природа яких пов'язана з відсутністю зацікавленості у взаємодії [3, с. 30-32].

Основою суб'єкт-суб'єктних взаємин нами була обрана діалогічна взаємодія, оскільки вона сприяє забезпеченню взаємного контакту зі студентами, що створює сприятливі умови для ефективного впливу з метою їх включення в процес професійного становлення та зміцнення його мотивації. Встановлення контакту – це знаходження того «ключа», який призводить до руху весь механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії і сприяє її результативності, забезпечуючи відкритість у спілкуванні. Йдеться про такий контакт, який характеризуються не позицією «над», а позицією рівного, забезпечуючи встановлення «комунікативної єдності», якій притаманні взаєморозуміння і злагожденість.

Суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають не лише особистісну, а й пізнавальну єдність викладача і студента, яка виникає за умови ціннісного для обох сторін змісту навчального матеріалу, а також відбору відповідних методів та прийомів навчання. Зокрема, це проблемні та ситуативні методи, дискусії, дидактичні ігри, що передбачають діалогічні форми спілкування, самостійний пошук знань, створюючи сприятливі умови для активної пізнавальної взаємодії.

Перша реакція, що виникає у студентів під час ознайомлення з новою навчальною дисципліною і при вивченні будь-якої нової теми, це запитання: «Навіщо?». Воно звучить, за словами студентів, «зі всієї сили внутрішньо», і, якщо не знаходить позитивної відповіді, відбувається *відторгнення* змісту, що в свою чергу не лише *гальмує* успішність освітнього процесу, а й *паралізує* його. Такий освітній процес не сприяє професійному становленню. Лише тоді, як свідчать відповіді студентів на запитання анкети щодо мотивації під час вивчення педагогіки, навчання «має силу, значущість», «зацікавлює», «викликає енергію і надихає», коли вони чітко усвідомлюють, навіщо це їм. З іншого боку, студенти зазначають, що здебільшого мотивує такий зміст педагогічних дисциплін, при опануванні якого «працює не лише голова, а пробуджуються емоції і починає працювати серце».

Під час організації процесу професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема формування позитивної мотивації до нього, необхідно вирішити: «Що найчастіше гальмує успішність освітнього процесу, заважає «запустити» його, перешкоджає включенню студентів у активну пізнавальну діяльність, сприяючи професійному становленню?»; «У чому може приховуватись «пусковий механізм» успішної навчальної діяльності?»

Ми прийшли до висновку, що так звані «пусковим механізмом» успішного, внутрішньо мотивованого навчання є вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості студента, тобто те, що ми називаємо вихованням у вузькому розумінні. Отже, спочатку має бути вплив на ту сферу, що включає переконання, почуття, погляди, потреби, а потім навчання (навчання через здійснення виховних впливів). Саме тому ми дивились на зміст занять з дисциплін педагогічного циклу не лише очима програми, а і очима студентів, керуючись принципом Д. Карнегі («принципом суниці з вершками»): «Я люблю суницю з вершками, а риба любить черв'ячків. Але відправляючись на риболовлю, думаю не про те, що люблю я, а про те, що любить риба» [10]. Однак це не означає підлаштовування під смаки студентів.

Важливо наповнювати визначені програмою теми життєво значущим змістом, орієнтуючись на його якісну характеристику. Опорою був досвід педагога Є. Ільїна, на думку якого розум будь-якими способами чинить опір абстрактному знанню, яке «ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить» [6, с. 135]. Як правило, актуальним є той навчальний матеріал, що входить в коло особистісно значущих проблем. У протилежному випадку, як свідчать результати анкетування та спостережень, студент найчастіше знаходився «поза змістом», тому що, не викликаючи життєвого, суб'єктивного інтересу, інформація не стимулювала навчального інтересу, а його діяльність була виконанням чужої волі – волі викладача.

«Викликати інтерес, заінтригувати, сформулювати потребу, заставити замислитись, включитись в самостійний пошук, викликати післядію, переконати у важливості, вплинути на емоційну сферу» – все це цілі, які супроводжували діяльність, спрямовану на забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя.

Багаторічний досвід роботи переконує, що взаємний контакт між викладачем та студентом є тією основною формою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка, на наш погляд, найбільше сприяє забезпеченню

мотиваційної основи особистості у її особистісно-професійному становленні, але саме той взаємний контакт, який з позицій гуманної психології називається внутрішнім (духовним) і базується на емоційній єдності та взаємосприйнятті суб'єктів педагогічної взаємодії на протигагу зовнішньому контакту, що є лише його видимістю або грою в «нормальні стосунки», які під маскою зовнішньої доброзичливості можуть приховувати повну байдужість і навіть антипатію.

Варто наголосити на важливості забезпечення взаємного контакту в ситуаціях першого знайомства зі студентами і значенні того методу впливу на них, що найбільше спрямований на досягнення цієї мети, – методу педагогічно доцільної самопрезентації, оскільки вона забезпечує позитивне ставлення до себе як до педагога. Йдеться про самопрезентацію конструктивну, коли довіра та повага виникає природньо, на відміну від так званих маніпулятивних способів, які пов'язані зі звертанням до певних хитрощів, що приховують небезпеку подальшого розкриття прихованих намірів викладача та розчарування в ньому. А саме: граючи на почуттях самолюбства студентів, почати незаслужено їх хвалити, купуючи таким способом прихильність до себе; дати відчуття студентам свою значущість, демонструючи згоду з їхніми поглядами або поведінкою, які насправді викладач внутрішньо не схвалює і не приймає; намагатися купити прихильність до себе обіцянками і нереальними планами тощо [5, с. 297].

Окремо слід наголосити на тому, що успішність впливу залежить від авторитету викладача, що є носієм сугестивного (навіюючого) впливу вже сам по собі. Особливого значення це набуває тоді, коли потрібно забезпечити вплив на глибинні психічні сфери особистості. В такому випадку навіть прямий вплив, який наштовхується зазвичай на внутрішній опір, за наявності авторитету супроводжується «зеленим світлом» для переходу у внутрішній план особистості студентів.

Відомо, що «педагог» перекладається як «дітководитель», тобто той, що веде за собою інших. Однак, щоб вести за собою інших успішно, зокрема майбутніх учителів на шляху їх особистісно-професійного становлення, викладачу потрібно одночасно «вести» і себе до себе освіченішого, цікавішого, мудрішого, тримаючись того напрямку, що виводить на шлях авторитету. А вже авторитет авансуватиме успіх не лише особисто викладачу і його педагогічним впливам, а й навчальній дисципліні, яку він викладає, оскільки чим вищий авторитет, тим більш важлива для студентів наука, провідником якої він є. Це, в свою чергу, паралельно зміцнюватиме мотивацію до особистісно-професійного становлення.

Авторитет викладача значно посилюється тоді, коли він стоїть на позиціях демократичного стилю спілкування зі студентами. Найкращі результати, як свідчать психолого-педагогічні дослідження, дає той індивідуальний стиль спілкування, який поєднує повагу до студента з розумною вимогливістю до нього. Повага не обов'язково проявляється зовні, навпаки, вона може навмисно маскуватись під зовнішньою суворістю, вимогливістю, але якщо вона природня, то студенти її відчують самі. О. Бальзак переконував: «Суворість, яка виправдана сильним характером, бездоганною поведінкою, яка витончено співвідноситься з любов'ю, навряд чи здатна викликати озлобленість» [14].

Безперечно, що сам собою авторитет не приходить, його становлення обумовлюється багатьма чинниками. Переконаливими є результати опитування студентів щодо складових авторитету, узагальнені методом контент-аналізу, які вони найчастіше називали, продовжуючи речення: *«Авторитет викладача вищого закладу освіти в першу чергу залежить від...»*. По-перше, студенти зазначали високий рівень знань, ерудицію, загальний світогляд. По-друге, належний рівень внутрішньої культури, що передбачає послідовність у своїх діях, стриманість, єдність між словами і вчинками. По-третє, наявність власної позиції та прояв індивідуальності, адже, щоб бути авторитетним, викладач повинен», боятись жити в згоді з нав'язаними стереотипами, боятись «бути як більшість», пливати за течією, бути конформістом, котрий сьогодні кричить: «Осанна!», а завтра: «Візьми, візьми, розіпни Його!». По-четверте, тактовність, що означає почуття міри та обережність у спілкуванні, вміння спілкуватись не ображаючи, не принижуючи, не зачіпаючи гідність. Іншими, не менш важливими компонентами авторитету респонденти називали неформальний підхід до виконання своїх обов'язків, вміння спілкуватись на рівних, не підкреслюючи своєї вищості; почуття доречного гумору.

Отже, важливість авторитетності викладача обумовлена тим, що успішність його діяльності, спрямованої на професійно-особистісне становлення майбутнього вчителя шляхом забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, залежить від ставлення студента до викладача, а ставлення вимірюється його авторитетом, який вже сам по собі є носієм сугестивного впливу на майбутніх педагогів.

Узагальнена інформація щодо ролі суб'єкт-суб'єктних відносин в особистісно-професійному становленні здобувачів вищої освіти на основі активної взаємодії викладача і студента, спрямованої на педагогічну підтримку останнього, забезпечення партнерства у відносинах, використання діалогічної стратегії в педагогічному спілкуванні, що в сукупності сприяє формуванню загальнопедагогічної компетентності, знайшла своє відображення на рисунку 1.

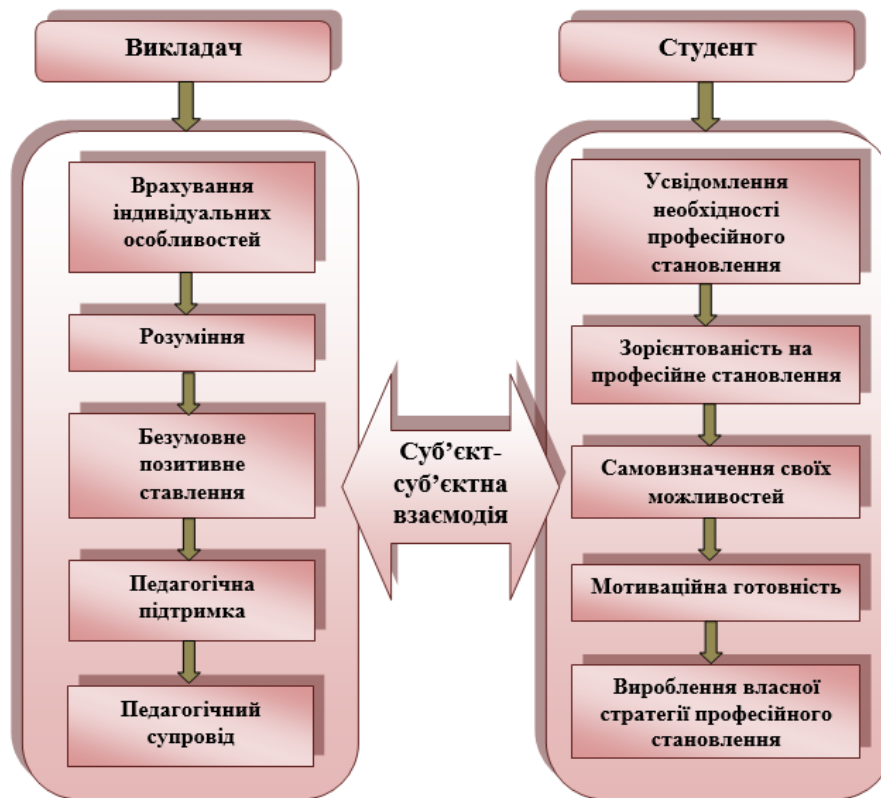


Рис. 1. Забезпечення успішності особистісно-професійного становлення здобувача вищої освіти шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента

Висновки виходитимуть за межі звичних узагальнень. Як результат нашого підходу до особистісно-професійного становлення здобувачів вищої освіти на основі забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин представимо анонімні відгуки студентів факультету фізичного виховання і спорту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, отримані шляхом застосування методики незакінчених речень: «Особисто для мене педагогіка була дисципліною, яка надихнула до подальших дій. Кожна пара мала сенс, несла в собі щось важливе і карбувалась в голові висновками. Вся підібрана інформація влучала в ціль і змушувала задумуватись і діяти; «Підсумовуючи всі мої думки, можу сказати, що пари з педагогіки дали добру основу і початок, а також заохочують до нових звершень»; «Особисто для мене педагогіка була дисципліною, яка відкривала очі на вчительську діяльність. Якщо раніше я думала, що нічого цікавого в цій професії нема, то зараз кардинально змінила свою думку»; «Педагогіка, особисто для мене, була предметом, який допоміг мені віднайти і зрозуміти себе. Бажання вчителювати в мене не було. І тут я побачила, якою цікавою, різнобічною, емоційною та захоплюючою може бути робота вчителя. У мене змінилося ставлення до дітей – я стала розуміти їх і знаходити спільну мову. Знання з цього предмету почала застосовувати на практиці. Як результат – покращення відносин з молодшою сестрою, а головне – захотіла навчати дітей і побачила, що це можливо!»; «Особисто для мене педагогіка була дисципліною, яка вразила нас своєю необхідністю. Чимало дисциплін, які ми вивчаємо, абстрактні і згодом їх не використовуємо. Цікаво те, що на парі, під час навчального процесу ти можеш навчитися реальних практичних знань. Ти вирішуєш ситуації, які дійсно можуть статися в житті. Відчула, що в мене змінилось ставлення до професії вчителя».

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Ананьев Б. Г. – М., 1980. Т. 1. – 230 с.
2. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт, результаты, парадигмы / Бондаревская Е. В. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. – 297 с.
3. Буш Г. Я. Дидактика и творчество / Буш Г. Я. – Рига: АВОТС, 1985. – 318 с.
4. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / Газман О. С. // Ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. – М., 2005. – 125 с.
5. Галузяк В. М. Педагогіка: навч. посіб. / Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 399 с.
6. Ильин Е. Н. Рождение урока / Ильин Е. Н. – М.: Педагогика, 2010. – 175 с.
7. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія / Каплінський В. В. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 154 с.

8. Каплінський В. В. Специфіка і структура комунікативних умінь як інструменту виховного впливу // Каплінський В. В., Хоронжівський Л. С. // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. Вип. 34. – Вінниця, 2011. – С. 64–68.
9. Каплінський В. В. Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя / Каплінський В. В. // Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во «Рута», 2016. – С. 300–315.
10. Карнегі Д. Як здобувати друзів і впливати на людей / Карнегі Д. – К.: КМ БУКС, 2016. – 208 с.
11. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии / Ломов Б. Ф. // Проблемы общения в психологии. – М.: Наука, 1991. – С. 3–23.
12. Мясичев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / Мясичев В. Н. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
13. Оніпко В. Розвиток партнерських взаємин між викладачами і студентами на кафедрі ВНЗ III-IV рівня акредитації / Оніпко В. // Витоки педагогічної майстерності. – 2014. – Випуск 14. – С. 193–201.
14. Педагогіка в афоризмах и изречениях. Изд. 3-е, дополненное и переработ. Сост. В. В. Четет, В. В. Четет. – Минск, 2013. – 111 с.
15. Роджерс К. Р. Гуманистическая психология. Теория и практика / Роджерс К. Р. – Москва: МОДЕК, НОУ ВПО, 2013. – 456 с.
16. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / Сериков В. В. – М., 2001. – 289 с.
17. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / Ушинский К. Д. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
18. Хоменко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні / Хоменко А. // Педагогічні науки. – 2015. – № 64. – С. 66–74.
19. Чаянов А. В. Методы высшего образования. Избранные труды / Чаянов А. В. – М., 1991. – С. 354–379.

References

1. Anan'ev B. G. Izbrannyye psichologicheskie trudy: v 2-h t. / Anan'ev B. G. – M., 1980. T. 1. – 230 s.
2. Bondarevskaya E. V. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: opyt, rezul'taty, paradigmy / Bondarevskaya E. V. – Rostov n/D: Izd-vo RGPU, 1997. – 297 s.
3. Bush G. YA. Didaktika i tvorchestvo / Bush G. YA. – Riga: AVOTS, 1985. – 318 s.
4. Gazman O. S. Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody / Gazman O. S. // Red.-sost. A. N. Tubel'skiy, A. O. Zverev. – M., 2005. – 125 s.
5. Haluziak V. M. Pedagogika: navch. posib. / Haluziak V. M., Smetanskyi M. I., Shakhov V. I. – Vinnytsia: DP «Derzhavna kartohrafichna fabryka», 2007. – 399 s.
6. Il'in E. N. Rozhdenie uroka / Il'in E. N. – M.: Pedagogika, 2010. – 175 s.
7. Kaplinskyi V. V. Zahalnopedahohichna kompetentnist uchytelia: osoblyvosti, skladnyky, shliakhy formuvannia: monohrafiia / Kaplinskyi V. V. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. – 154 s.
8. Kaplinskyi V. V. Spetsyfyka i struktura komunikatyvnykh umin yak instrumentu vykhovnoho vplyvu // Kaplinskyi V. V., Khoronzhevskiy L. Ye. // Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedagogika i psykholohiia. Vyp. 34. – Vinnytsia, 2011. – S. 64–68.
9. Kaplinskyi V. V. Formuvannia metodychnoi kompetentnosti ta pedagogichnoi maisternosti maibutnoho vchytelia / Kaplinskyi V. V. // Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilozhyttievoho navchannia: monohrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta», 2016. – S. 300–315.
10. Karnehi D. Yak zdobuvaty druziv i vplyvaty na liudei / Karnehi D. – K.: KM BUKS, 2016. – 208 s.
11. Lomov B. F. Problemy obshcheniya v psichologii / Lomov B. F. // Problemy obshcheniya v psichologii. – M.: Nauka, 1991. – S. 3-23.
12. Myasishchev V. N. Psichologiya otnoshenij: izbrannyye psichologicheskie trudy / Myasishchev V. N. – Voronezh: NPO «MODEK», 1995. – 356 s.
13. Onipko V. Rozvytok partnerskykh vzaiemyn mizh vykladachamy i studentamy na kafedri VNZ III-IV rivnia akredytatsii / Onipko V. // Vytoky pedagogichnoi maisternosti. – 2014. – Vypusk 14. – S. 193-201.
14. Pedagogika v aforizmah i izrecheniyah. Izd. 3-e, dopolnennoe i pererabot. Sost. V. V. Chechet, V. V. Chechet. – Minsk, 2013. – 111 s.
15. Rodzhers K. R. Gumanisticheskaya psichologiya. Teoriya i praktika / Rodzhers K. R. – Moskva: MODEK, NOU VPO, 2013. – 456 s.
16. Serikov V. V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: poisk novoy paradigmy: monografiya / Serikov V. V. – M., 2001. – 289 s.
17. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya: Opyt pedagogicheskoy antropologii / Ushinskij K. D. – M.: FAIR-PRESS, 2004. – 576 s.
18. Khomenko A. Subiekt-subiektni vidnosyny yak osnova realizatsii suchasnoi paradyhmy vyshchoi osvity v Ukraini / Khomenko A. // Pedagogichni nauky. – 2015. – # 64. – S. 66-74.
19. Chayanov A. V. Metody vysshego obrazovaniya. Izbrannyye trudy / Chayanov A. V. – M., 1991. – S. 354-379.

УДК 378.015.311:316.77

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-66-72

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ЙОГО КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Костик Л. Б., orcid.org/0000-0002-9699-8607

Батринчук З. Р., orcid.org/0000-0001-8822-8226

Платаш Л. Б., orcid.org/0000-0001-6491-4897

Калашнік Н. В., orcid.org/0000-0001-5312-3280

У статті розкрито проблему комунікації в інформаційному суспільстві. Насамперед, вона стосується освітньої сфери, адже покликана забезпечити всебічну підготовку людини до сучасного життя у світі найрізноманітніших зв'язків, комунікативних можливостей суспільних відносин. Професійна комунікація є основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Розгортається вона у процесі спільної комунікативної діяльності людей (суб'єкт-суб'єктної взаємодії), опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен із його учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання й способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває й розвиває власні психічні якості, формується як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікативна діяльність є передумовою формування творчої особистості педагога.

Ключові слова: спілкування, творча особистість, комунікативна інтеракція, педагогічна мова вчителя, професійна компетентність, лінгвістика, культура мови.

FORMATION OF TEACHER'S CREATIVITY IN THE PROCESS OF HIS COMMUNICATIVE ACTIVITY

Kostyk L. B., Batrynychuk Z. R., Platash L. B., Kalashnik N. V.

The article reveals the problem of communicative opportunities and social relations. First of all, it is related to the educational sphere, because it aims to provide a comprehensive preparation of the person for the modern life in the world of various connections, communicative opportunities of social relations. Professional communication is the main form of the pedagogical process, the productivity of which is determined by the goals and values of communication accepted by all its subjects for the norm of individual behavior. It unfolds in the process of joint communication activities of people (subject-subject interaction), mediated by the exchange of information, in which each of its participants learns human experience, social, pedagogical, communicative, moral and other values, knowledge and ways of communicative activity, identifies, reveals and develops his own mental qualities, is formed as a person and as a subject of communication. In this sense, communicative activity is a prerequisite for the formation of a creative personality of the teacher. Forming a socially active personality requires the use of non-standard forms of pedagogical interaction. One such form is play as a means of developing the creative potential of a future specialist. Game activities perform the following functions: stimulating (arouses interest among students); communicative (mastering elements of communication culture of future specialists); self-realization (each participant of the game realizes its capabilities); developmental (development of attention, will and other mental qualities); entertaining (having fun); diagnostic (detection of deviations in knowledge, skills, behavior); corrective (making positive changes in the personality structure of future professionals). Realization of educational-educational interaction, pedagogical influence of the educator on children is carried out by means of speech, so its specificity significantly influences the effectiveness of the communicative process. Because of this, the culture of broadcasting is an important indicator of a teacher's professionalism. Every teacher must constantly work on improving his or her pedagogical skills, on which the results of his work depend to a great extent. Therefore, it is necessary to pay more attention to the development of speech, to increase the requirements for one's own language culture, to develop the skills of effective communication, oratory.

Keywords: communication, creative personality, communicative interaction, pedagogical language of the teacher, professional competence, linguistics, language culture.

Спілкування є невід'ємною складовою професійної діяльності педагога. Науковці розглядають педагогічне спілкування як загальнопсихологічну основу формування гармонійно розвиненої творчої особистості.

На сучасному етапі розбудови української держави особливого значення й актуальності набуває проблема створення такої виховної системи, яка б забезпечила формування особистості нового типу, особистості з високим рівнем духовності й культури, вмінням творчо мислити, визначати свою позицію

серед інших, гнучко реагувати на зміни в довкіллі і самій творити їх. Одним із завдань модернізації освіти в Україні є формування мовленнєвої особистості, яка б володіла вміннями й навичками вільно та творчо користуватися мовними засобами при вираженні своїх потреб, інтересів, намірів. Тому особливого значення набуває проблема підготовки кадрів у галузі дошкільної освіти, покликаних забезпечити виховання активної мовленнєвої особистості [7], яка б характеризувалася сформованим прагненням заявити про себе, свої можливості, виразити свою індивідуальність, особливість, свої здібності, нахили, бажання. У дошкільний навчальний заклад має прийти педагог із високим рівнем комунікативно-мовленнєвої компетенції, оскільки виникає нагальна потреба переорієнтації кінцевої мети опанування рідної мови із гносеологічного аспекту (вивчення правил, мовознавчих понять тощо) на “комунікативнопрагматичний”, за яким мова буде, передусім, знаряддям самовираження особистості й засобом спілкування [9]. Одним із шляхів розв’язання цієї проблеми є професійна підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок дітей дошкільного віку, що і потребує певних нових напрямів у фаховій підготовці студентів.

Сучасний педагог має не лише грамотно говорити, як зазначає А.М.Богуш, а й бути мовленнєво компетентною особистістю, яка вмє адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях, висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо, застосовувати інтонаційні засоби виразності мовлення [4], володіти системою знань, умінь і навичок, необхідних для того, щоб допомогти дитині вирішити міжособистісні питання мовної комунікації, створити такі умови, за яких у дитини виникне бажання висловлювати свої думки, почуття, настрої, ділитися ними з однолітками та дорослими. Водночас він повинен володіти високим рівнем мовленнєвої культури, мобільністю, суб’єктивною готовністю до безперервної освіти, вмінням самовдосконалюватися, творчим ставленням до педагогічної діяльності.

Висока мовленнєва культура фахівця – дошкільного вихователя є важливою частиною його професійної майстерності, освіченості, інтелігентності. Т.М.Котик було визначено фактори, які ефективно сприяють формуванню професійно-мовленнєвої готовності майбутніх фахівців. Дані фактори включають структуру та технологію навчання, що побудовані з урахуванням таких принципів: професійно спрямованого підходу до організації навчання, диференційно-системного навчання мови, формування професійно-мовленнєвої готовності, інтеграції системно-описового та комунікативно-діяльнісного підходів до побудови навчальних курсів, дидактичного резонансу. Формування професійномовленнєвої готовності, як зазначає автор, включає такі етапи: формування лінгвістичної, лінгводидактичної, комунікативної компетенції засобами цілеспрямованого використання дисциплін лінгвістичного та лінгводидактичного циклів, об’єднаних на ґрунті професійно спрямованого навчального матеріалу; корекція набутих знань, навичок, умінь із професійно-мовленнєвої діяльності, оволодіння навичками і вміннями дослідно-експериментальної роботи з дітьми; доведення навчання до завершального стану засобами спецпрактикуму з методики навчання української мови, що тісно пов’язаний із дисциплінами лінгвістичного та лінгводидактичного циклів, що попередньо вивчалися, та педпрактикою [11].

Комунікативний аспект педагогічної діяльності досліджували Н. Кузьміна, О. Щербаков, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, Л. Савенкова та ін. Частково аспекти цієї проблеми розкриті в публікаціях Н. Волкової, С. Дорошенко, М. Андріанова, Б. Кандинського, Г. Почепцова та ін.

Окремі дослідження присвячені професійно-мовленнєвій, зокрема, загальнокомунікативній і мовно-фаховій підготовці педагога. Уважаємо, що комунікативний компонент є обов’язковою складовою професійно-методичної підготовки вихователів дошкільних закладів. Це зумовлено як освітніми завданнями розвитку мовної здібності у дітей [1], так і необхідністю опанування специфікою мовленнєвого спілкування педагога.

Нові концептуальні підходи до мовної освіти дітей – завдання розвитку мовної здібності, яке трактується в контексті формування мовленнєвої компетентності, вимагає відповідної підготовки вихователів до професійно-методичної діяльності. Така підготовка, за А. Богуш, охоплює формування різних видів компетенцій: мовної, мовленнєвої, комунікативної, професійно-мовленнєвої, професійно-комунікативної [8, с.8].

Засвоєння курсу «Дошкільна лінгводидактика» (теорія і методика навчання дітей рідної мови), як фахової методичної дисципліни, передбачає формування в майбутніх вихователів таких чинників професійної компетенції: теоретико-методологічний, лінгвістичний, когнітивний, лінгводидактичний, проєктивно-прогностичний, корекційний, аксеологічний [8, с. 8-9]. Їхня сукупність визначає зміст і структуру професійно-методичної підготовки вихователя до розвитку мовної здібності в дітей. Водночас, ефективність застосування лінгвометодичних компетенцій залежить від рівня сформованості професійного мовлення педагога, його умінь здійснювати комунікативну, навчально-комунікативну взаємодію з дітьми.

Професійна підготовка педагогів передбачає оволодіння комплексом комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок. І.О.Луценко розробила авторську концепцію підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Основну роль авторка відводить

педагогічному спілкуванню, умінню володіти мовленням у контексті особистісно орієнтованого підходу до дитини. Педагогічне мовлення включає: дидактичну, виховну, організаторську, експресивну, етичну, естетичну, функцію впливу, уміння бути мовленнєвим партнером дитині дошкільного віку [13]. Майбутніх вихователів необхідно ознайомити з мовленнєвими характеристиками представників різної статі, оскільки такі знання сприяють оптимізації мовленнєвої діяльності дошкільників у одностатевих та різностатевих угрупованнях. Адже ототожнення дитиною себе із представниками відповідної статі, прагнення відповідати соціальним, а також мовленнєвим стандартам – важлива умова особистісного становлення малюка. Тривалий час цей напрям роботи фактично ігнорувався у вітчизняних програмах, тому педагогам доводилося самостійно орієнтуватися щодо статевої належності дитини. Сучасне бачення такої проблеми вимагає від педагога певних знань щодо формування рис жіночності та мужності в дітей, використання мовленнєвих засобів відносно представників різної статі. Статеві особливості мовлення хлопчиків та дівчаток педагог має враховувати у процесі формування в дошкільників комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок. Вивчаючи курс «Теорія та методика розвитку рідного мовлення», майбутні вихователі мають опанувати такими знаннями та вміннями: контролювати, оцінювати, аналізувати власне мовлення, варіювати мовне висловлювання відповідно до поставленої мети; оволодівати методами і прийомами педагогічного впливу, які виробляють гнучкість та адекватність мовленнєвої поведінки дитини, розвивають її вміння аналізувати емоційний та інформаційний зміст ситуації спілкування; застосовувати набуті елементи діагностики мовленнєвого розвитку дитини з урахуванням історії її життя, вікових, статевих та індивідуальних особливостей; добирати зразки різних жанрів фольклору, образотворчих та літературних творів, які розвивають образність мовлення; моделювати такі ситуації спілкування, що потребують від дитини гнучкості, варіативності, творчості у використанні засобів спілкування; створювати сприятливу комунікативну атмосферу; формувати в дітей мовленнєві навички, досвід мовленнєвої взаємодії з дорослими й однолітками; виховувати в дітей шанобливе ставлення до рідної мови, культуру мовленнєвого спілкування; здійснювати професійне мовленнєве спілкування з дітьми на засадах гуманізації й демократизації, особистісно орієнтованого підходу тощо.

Лінгводидактичними засадами використання мовленнєвого спілкування, як провідного методичного засобу навчання мови й розвитку мовлення, є положення комунікативно-діяльнісного підходу. Зокрема, його реалізація на етапі дошкільного дитинства пов'язана з максимальним наближенням навчального процесу, його складників: цілей, змісту і методів до реальних процесів мовленнєвого спілкування, розвитком мовленнєвого спілкування як діяльності, навчанням дітей конкретних мовленнєвих способів досягнення комунікативних цілей у життєвих ситуаціях спілкування з дорослими та однолітками, використанням спонтанної мовленнєвої практики протягом усієї життєдіяльності дитини в умовах дошкільного навчального закладу для цілей формування комунікативної компетентності. Його оптимальність і розвивальний потенціал забезпечується високим рівнем професійного володіння вихователем складниками навчально-розвивальної мовленнєвої комунікації [14].

Психологічними засадами формування професійно-комунікативних умінь, як умови ефективного навчання мови й розвитку мовлення дітей, є вчення Л. Виготського, О. Лурії, С. Рубінштейна, О. Запорожця, М. Лісіної, Т. Піроженко про вплив спілкування дорослого з дитиною на становлення й розвиток дитячого мовлення, взаємозв'язки між розвитком мовлення і спілкування.

Специфіка професійної діяльності вихователів, які працюють із дітьми дошкільного віку, висуває свої вимоги до найголовніших характеристик, які мають бути притаманні їхньому мовленню, а саме: духовність, діалогічність, змістовність, спрямованість, нормативність, образність, емоційність [6]. Уважаємо, що духовність є головною характеристикою, яка має бути притаманна педагогічному мовленню. З огляду на духовно-педагогічне правило «нічого не говорити такого, що не можна було б залишити назавжди в душі дитини», духовність педагогічного мовлення – це, насамперед, зваженість кожного слова адресованого дитині, передбачення і використання його впливу і виховних можливостей.

На необхідність вивчення педагогічного мовлення вихователя, як чинника розвитку мовлення дітей, вказували Є. Тихеева, О. Фльоріна. Зокрема, Є. Тихеева виокремила як “культурні”, так і власне методичні вимоги до мовлення педагога. Вона вказувала на необхідність узгоджувати структуру і зміст мовлення з віком і розвитком дітей, їхніми інтересами й досвідом, регулювати темп і силу голосу, володіти методичною майстерністю, вмінням застосовувати прийоми впливу на мовлення дітей у різних ситуаціях спілкування. Особливо сучасною є вимога Є. Тихеевої щодо використання вихователем у своєму мовленні інтересу, уваги, любові до дитини, турботи про неї.

До структури мовленнєвого середовища входить цілеспрямоване навчання мови і розвиток мовлення. К. Крутій розглядає штучне мовленнєве середовище як методичний засіб і виокремлює у структурі «освітнього мовленнєвого середовища» спеціально організовану мовленнєву діяльність, спільну діяльність дорослого і дитини, самостійну мовленнєву діяльність. У контексті сучасної теорії мовленнєвого спілкування, вважаємо за необхідне розширити зміст поняття «мовленнєве середовище», а відтак

охоплювати ним сукупність засобів мовленнєвої комунікації й умов, за яких вона відбувається. До уваги важливо взяти й те, що рівень особистісно розвивального середовища, яке створює педагог залежить, від характеру комунікативної спрямованості (діалогічної або монологічної), стилю спілкування [2, с.102].

Сучасною ознакою професійного мовленнєвого спілкування є його особистісно орієнтоване спрямування. Така педагогічна комунікація задовольняє актуальні для дитини очікування і спонукає її до суб'єкт-суб'єктних взаємин із дорослим. Її основою є задоволення потреби дітей у спілкуванні: розумінні, співчутті і співпереживанні, конструктивне використання природної дитячої потреби в доброму ставленні значущих для неї людей. І, як наслідок, – досягнення розвивального ефекту в комунікативно-мовленнєвій сфері, формування внутрішніх мотиваційних механізмів спілкування: потреби в спілкуванні з дорослими й однолітками, розвиток мотивів спілкування, інтересів.

Спілкування на особистісному рівні, можливе, на думку О. Леонтьєва, за умови наявності в педагога особистісних мотивів спілкування. Це визначає такий актуальний напрям дослідження педагогічного спілкування, як формування в педагогів ціннісно-мотиваційних детермінат взаємодії з дітьми. Як показали дослідження, ступінь доброзичливого ставлення педагога до дітей впливає на вибір ним стилю спілкування – авторитарного або демократичного. Зокрема, доброзичливість вихователя виявляється в перевазі позитивного, емоційного тону, вмінні пом'якшувати негативні звертання; гнучкість у врахуванні вікових та індивідуальних особливостей, статусу дитини в групі, відмові від стереотипних звертань; обґрунтованість, мотивованість звертань вихователя, справедливість оцінок свідчать про його аргументованість. Мовленнєвими засобами комунікативного впливу вихователів авторитарного стилю є упереджувальні негативні оцінки глобального характеру, нетактовні і жорсткі форми звертань, стереотипні шаблонні оцінки. Було виявлено, що стиль спілкування знаходить своє вираження у тих чи інших мовленнєвих формах, іноді тільки тому, що в педагога немає інших прикладів, життєвого і професійного досвіду з використання гуманістичної мовленнєвої комунікації.

Спеціалізоване мовленнєве спілкування дорослого з дитиною, за даними М.Лісіної, виконує функцію комунікативного чинника – особливий, неодмінний умови її загального і психічного розвитку. Зокрема, потенційні можливості для мовленнєвого розвитку дитини в ранньому віці мають такі види контактів, які організовує дорослий: емоційний, контакти під час спільних дій та голосовий. Ці специфічні контакти створюють оптимальний клімат для появи перших слів, спонукають дитину прийняти мовленнєве завдання й визначити засоби для його розв'язання [15, с. 27].

У психолого-педагогічній літературі термін “контакт” використовується з метою опосередкування поняття “спілкування”. Так, характеризуючи потреби дорослих людей у спілкуванні, М. Єрастов виокремлює потребу в психологічному контакті, а саме: особистісному, емоційному, пізнавальному, діяльнісному. О. Киричук розрізняє такі види контакту, як: просторовий, психічний, соціальний та педагогічний. Л. Савенкова до його структури вводить емоційний та пізнавальний контакти, які розглядає як стадії розвитку педагогічного спілкування.

Аналіз різних класифікацій контакту, як структурної одиниці спілкування, показує, що вони можуть реалізовуватися незалежно один від одного, слугувати передумовою для виникнення наступного, більш складного, утворювати різні за призначенням структури. Так, певну структуру спеціалізованого мовленнєвого спілкування, спрямованого на створення умов для виникнення й розвитку мовлення, утворюють контакти дорослого з дитиною раннього віку. Вважаємо, що ці контакти необхідні і в процесі спілкування з дітьми дошкільного віку, проте вони мають здійснюватися на вищому, ніж у ранньому дитинстві, мовному, змістовому й організаційному рівні, поглиблюватися й розвиватися. За такої умови їх можна розглядати як пошукувану структуру комунікативного чинника розвитку мовної здібності дітей дошкільного віку.

Емоційні контакти з дорослим виникають у дітей незабаром після народження й розвиваються своєрідно. Критерієм становлення емоційного контакту є позитивний емоційний стан дитини в присутності дорослого і адресоване йому вираження прихильності. Уплив емоційного контакту на мовленнєвий розвиток у ранньому віці визначається тим, що до говоріння дитину спонукає прагнення наслідувати дорослому, робити те, що робить він [15, с.23]. Емоційні контакти є основним змістом ситуативно-особистісної форми спілкування. Але з переходом на вищі форми спілкування їх значення не зменшується, а, навпаки, зростає, оскільки прихильність дитини й дорослого одне до одного в більш складних формах спілкування охоплює оцінку практичних дій і інтелектуальних зусиль, здібностей до спільної цікавої діяльності і досягнутого рівня взаєморозуміння. У дошкільному віці емоційні контакти продовжують виступати як спонукання до мовленнєвого спілкування, адже атмосфера емоційного комфорту є обов'язковою умовою розвитку мовної здібності дитини. Отже, емоційний контакт, як вид психологічного контакту, етап здійснення педагогічного контакту, який безпосередньо впливає на виникнення і характер перебігу мовлення, є обов'язковим компонентом структури особистісно розвивального мовленнєвого спілкування, який забезпечує ефективне розгортання інших видів контакту.

Важливим компонентом є контакти дорослого з дитиною у процесі спільних дій. У ранньому віці практичні контакти позитивно впливають на організацію орієнтувальної діяльності дитини в умовах мовленнєвої ситуації. Завдяки такому контакту дитина виділяє ключові компоненти ситуації – дорослого, предмет спілкування, орієнтується в комунікативно-мовленнєвому завданні, яке він ставить перед нею [15, с.24]. Досвід спільних практичних дій дозволяє дитині оволодіти наступною вищою формою спілкування – ситуативно-діловою, в надрах якої вона опановує способи розв'язання нових комунікативно-мовленнєвих завдань. Позитивний вплив ділових контактів, які будуються на взаємодії мовленнєвих і практичних дій, у старшому дошкільному віці визначається предметно-орієнтованим характером спілкування, що виникає у зв'язку з діяльністю, якою займаються діти: предметною, ігровою, трудовою. Виконання спільних практичних дій передбачає організацію педагогом практичної й мовленнєвої взаємодії з дітьми і дітей одне з одним. При цьому, у одному випадку предметом організованого спілкування виступає зміст практичної діяльності. Вихователь здійснює інтерактивний контакт і через спілкування керує практичною діяльністю дітей, розвиваючи одночасно їхнє мовлення. У іншому випадку, предметом його спеціальних навчальних дій є досягнення мовленнєвої взаємодії між дітьми, навчання інтерактивної діяльності мовленнєвого спілкування – плануванню спільних дій, обміну діловими впливами. Отже, контакти під час спільних дій у спілкуванні з дітьми дошкільного віку переходять у більш складний вид контакту – інтерактивний, у ході якого відбувається взаємодія між вихователем і дітьми, дітей одне з одним, а також завдяки взаємодії відбувається розвиток різних видів дитячої діяльності.

Наступним компонентом комунікативного чинника є голосові контакти. У ранньому віці їхнє значення для становлення спілкування полягає в тому, що вони є вираженням афективного ставлення дорослого й дитини одне до одного, відкривають перед нею можливості використання звуків голосу для комунікації [15, с. 24-27]. Голосові контакти тривають недовго і з появою в дитини перших слів між нею і дорослим виникає мовленнєвий контакт. Мовленнєві контакти вводять дитину у світ мови, спілкування, розкривають можливості мовлення в розв'язанні різних завдань життєдіяльності. Успішність мовленнєвої взаємодії з дитиною під час контакту залежить від здатності педагога до міжособистісної акомодатії. Пристосування до дитини, як до мовленнєвого партнера, може бути як підготовленим, так і спонтанним, короткочасним або тривалим. Розуміння дітьми раннього й дошкільного віку мовлення педагога ґрунтується на підготовленій акомодатії, завдяки якій відбувається відбір змісту, форми мовленнєвих висловлювань, мовних засобів. Прийомами спонтанного пристосування є зміна темпу мовлення, сили голосу, повторення запитання, переформулювання запитання, яке адресується конкретній дитині, правильна відповідь, відображення мовлення дітей в мовленні педагога.

Мовленнєві контакти є стрижневими у структурі особистісно розвивального мовленнєвого спілкування. У них найбільш повно виявляється вплив комунікації педагога на розвиток мовної здібності у дітей.

Іноколи студенти недооцінюють роль мови і процесу мовлення в їхньому професійному становленні та повсякденному спілкуванні, хоча саме тут її роль надзвичайно висока. Дуже часто відповідальність за непорозуміння під час спілкування перекладається на партнера, хоча обидва співрозмовники використовують збіднений словниковий запас, недбало формулюють думки, слабо володіють експресивними засобами комунікації, мімікою та пантомімікою.

Поняттям «культура мовлення» послуговуються для означення певного рівня втілення мовних засобів у повсякденному усному і писемному спілкуванні. Важливими характеристиками культури мовлення є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, емоційність. Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, уникнення вульгаризмів, слів-паразитів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення – необхідні елементи мовної культури особистості. Формування правильності забезпечують тренінги (вправи), робота зі словниками, спеціальною лінгвістичною літературою, написання текстів, слухання й аналіз правильного мовлення [5, с.127].

Формування мовленнєвої особистості дошкільника потребує від вихователя практичних умінь, необхідних для створення мовленнєвого розвивального середовища, яке б стимулювало дітей до вираження своїх почуттів засобами мовлення. Теоретичний курс студенти засвоюють на лекційних заняттях, а також шляхом самостійного опрацювання основної та додаткової літератури. Студенти повинні не тільки засвоїти матеріал теоретично, а й виробити певні вміння й навички правильно застосовувати теорію на практиці.

Ефективне засвоєння студентами знань та умінь можливе лише при поєднанні різних видів і форм роботи. Семінарські заняття доцільно проводити із застосуванням активних форм навчання. Такими формами є дискусії, диспути, обговорення рефератів і доповідей, підготовлених студентами. Семінар-дискусія організовується як процес діалогічного спілкування викладача і студентів, під час якого майбутній фахівець навчається точно висловлювати свої думки, отримує змогу активно відстоювати власну точку зору. Ефективною формою проведення семінару є обговорення запропонованих самими студентами проблем, з якими майбутній вихователь може зустрітися у практичній діяльності. Використання принципу “круглого

столу" сприяє зростанню мовленнєвої активності студентів, збільшується кількість висловлювань, з'являються можливості для особистісного включення кожного у процес спілкування. Такі види роботи сприяють розвитку комунікативних здібностей студентів, спонукають їх до мовленнєвої взаємодії. Аудиторні заняття поєднуються із самостійною роботою студентів, яка передбачає теоретичне опрацювання необхідного матеріалу, зокрема науково-педагогічної спадщини, а також практичне виконання низки завдань, спрямованих на закріплення набутих мовленнєвих знань та умінь. Важливим напрямом у підготовці майбутніх фахівців є проходження студентами педагогічних практик у закладах дошкільної освіти, де студенти мають можливість застосувати на практиці набуті знання і вміння та ознайомитися з усіма аспектами професії вихователя.

Така організація навчання сприятиме засвоєнню студентами умінь і навичок, необхідних для формування мовленнєвої особистості дошкільника, а саме: уміння ставитися до слова не лише як до інструмента відтворення дитиною почутої від дорослого інформації, а як до способу розкриття свого внутрішнього світу; пам'ятати, що слово – категорія індивідуальна; уміти диференціювати поняття "мова" та "мовлення", надавати пріоритет мовленнєвому розвитку дошкільників, навчаючи їх висловлюватися, передавати словом різноманітні життєві враження; орієнтуватися не тільки на активний словник, оскільки він – основний показник мовленнєвого розвитку дошкільника, а також брати до уваги і пасивний словник, оскільки саме він є важливим показником особистісного становлення вихованця; розвивати мовленнєву особистість у широкому життєвому контексті; відводити більше місця в житті дитини особистісному спілкуванню; пов'язувати розвиток мовлення з усіма сферами життєдіяльності дитини: "Природа", "Культура", "Люди", "Я Сам", збагачувати словник дитини новою лексикою [10].

Професійно-мовленнєва підготовка студентів значною мірою реалізується на практичних та семінарських заняттях. Саме на таких заняттях найкраще реалізується принцип спільної діяльності у процесі групової навчальної роботи, який передбачає колективні зусилля та умови для формування навичок комунікативної професійної підготовки студентів. Під час їх проведення головне завдання викладача полягає у створенні адекватної професійної мотивації за рахунок виявлення зв'язків-переходів до майбутньої професійної діяльності як творчого процесу. Тому найбільш ефективними формами організації навчання є аудиторна й науково-дослідна (уміння рецензувати, реферувати, складати анотації, доповіді, виступи). На семінарі кожен студент так чи інакше буде свій виступ за класичною схемою: вступ – виклад – висновок. Тому тут важко уникнути повторів у відповідях студентів, за „круглим столом” фактично йде загальна розмова, і кожен студент може виступити як з розгорнутою думкою, так і подати коротку репліку, висловити схвалення, згоду або незгоду [16, с.134].

Формування соціально активної особистості вимагає використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Однією з таких форм є гра як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця. Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікабельну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізацій (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців).

Ігрові методи багатопланові, і кожен з них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. З огляду на це виокремлюють ігри-вправи (кросворди, ребуси, вікторини), ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові і ділові навчальні ігри. Рольова гра спонукає студентів до психологічної переорієнтації. Вони усвідомлюють, що вже не просто студенти, які відтворюють перед аудиторією зміст вивченого матеріалу, а особи, які мають певні права та обов'язки і несуть відповідальність за прийняте рішення. Відносини „викладач-студент” замінюються стосунками „гравець-гравець”, за яких учасники надають один одному допомогу, підтримку, створюючи атмосферу, яка сприяє засвоєнню нового матеріалу, оволодінню студентами певним видом діяльності [17, с.184].

Отже, реалізація освітньо-виховної взаємодії, педагогічного впливу вихователя на дітей здійснюється за допомогою мовлення, тому його специфіка суттєво впливає на ефективність комунікативного процесу. Через це сформованість культури мовлення є важливим показником професіоналізму вихователя. Кожен педагог повинен постійно працювати над удосконаленням своєї педагогічної майстерності, від чого значною мірою залежать результати його роботи. Тому необхідно звертати більше уваги на розвиток мовлення, підвищувати вимоги до власної культури мови, розвивати навички ефективної комунікації, ораторського мистецтва.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – Київ : Ред. журн. Дошкільне виховання, 1999. – 62 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : Навч.-метод. посібник: У 2 кн. Кн. 2. / І.Д.Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.

3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : [підручн.] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. [2-ге вид., доп.]. – Київ : Видавничий Дім Слово, 2011. – 704 с.
4. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / Укл. А.М.Богуш. – Ін-т змісту і методів навч. – Київ, 1997. – 110 с.
5. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. / Н.П.Волкова. – Київ : ВЦ Академія, 2006. – 256 с.
6. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13-16.
7. Гончаренко А.М. Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку / Упоряд. А.М.Гончаренко. – Київ : КМПУім. Б.Д.Грінченка, 2006. – 40 с.
8. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти / Богуш А. М., Гаврик Н. В., Котик Т. М. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. – 48 с.
9. Єрмоленко С.Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С.Я. Єрмоленко, Л.І.Мацько // Початкова школа. – 1995. – №1.
10. Кононко О.Л. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість / О.Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2005. – №7. – С. 7-9.
11. Котик Т.М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови: автореф. дис.... канд. пед. наук. / Т.М. Котик. – Одеса, 1996.
12. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись: Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І.О. Луценко. – Київ : Світич, 2008. 203 с.
13. Луценко І. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І.Луценко. – Київ : НПУ, 2001. – 92 с.
14. Любина Г. О речевом поведенні вихователів / Г.О. Любина // Дошкольное воспитание. – № 3. – С. 17-19.
15. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. – Москва : Педагогика, 2005. – 208 с.
16. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.
17. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / М.Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 352 с.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. – Kyiv : Red. zhurn. Doshkilne vykhovannia, 1999. – 62 s.
2. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti : Navch.-metod. posibnyk: U 2 kn. Kn. 2. / I.D.Bekh. – Kyiv : Lybid, 2003. – 344 s.
3. Bohush A. M. Doshkilna lnhvodydaktyka : teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy : [pidruchn.] / A. M. Bohush, N. V. Havrysh. [2-he vyd., dop.]. – Kyiv : Vydavnychiy Dim Slovo, 2011. – 704 s.
4. Vytoky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku: prohrama ta metodychni rekomendatsii / Ukl. A.M.Bohush. – Ін-т змісту і методів навч. – Київ, 1997. – 110 с.
5. Volkova N.P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: Navch. posib. / N.P.Volkova.– Kyiv: VTs Akademiia, 2006.– 256 s.
6. Volfovska T. Komunikatyvna kompetentnist molodi yak odna z peredumov dosiahnennia zhyttievoi mety / T. Volfovska // Shliakh osvity. – 2001. – # 3. – S. 13-16.
7. Honcharenko A.M. Metodyka rozvytku movlennia ditei doshkilnoho viku / Uporiad. A.M.Honcharenko. – Kyiv : KMPUIim. B.D.Hrinchenka, 2006. – 40 s.
8. Doshkilna lnhvodydaktyka. Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnomu zakladi osvity / Bohush A. M., Havryk N. V., Kotyk T. M. – Odesa: PNTs APN Ukrainy, 2002. – 48 s.
9. Yermolenko S.Ya. Navchalno-vykhovna kontseptsiia vyvchennia ukrainskoi (derzhavnoi) movy / S.Ya. Yermolenko, L.I.Matsko // Pochatkova shkola. – 1995. – #1.
10. Kononko O.L. Oriientyr sohodennia – kompetentna osobystist / O.L. Kononko // Doshkilne vykhovannia. – 2005. – #7. – S. 7-9.
11. Kotyk T.M. Metodyka pidhotovky studentiv do navchannia doshkilnykiv ukrainskoi movy: avtoref. dys.... kand. ped. nauk. / T.M. Kotyk. – Odesa, 1996.
12. Lutsenko I. O. Dytna i doroslyi: vchymosia spilkuvatys: Hotuiemosia do movlennievoho spilkuvannia z doshkilnykamy / I.O. Lutsenko. – Kyiv : Svitych, 2008. 203 s.
13. Lutsenko I. Hotuiemos do movlennievoho spilkuvannia z doshkilnykamy / I.Lutsenko. – Kyiv : NPU, 2001. – 92 s.
14. Lyubina G. O rechevom povedenii vospitateley / G.O. Lyubina // Doshkolnoe vospitanie. – # 3. – S. 17-19.
15. Obschenie i rech: Razvitie rechi u detey v obschenii so vzroslyimi / Pod red. M. I. Lisinoy. – Moskva : Pedagogika, 2005. – 208 s.
16. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. / Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.; Za red. Z. N. Kurliand. 2-he vyd., pererob. i dop. – Kyiv : Znannia, 2005. – 399 s.
17. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoi shkoly: Navch. posib. / M.Fitsula. – Kyiv : Akademvydav, 2006. – 352 s.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Косянчук М. С., orcid.org/0000-0003-3281-9718

У статті розглянуто питання стану формування цифрової компетентності майбутніх вчителів початкових класів в Україні. Представлений розгляд деяких сучасних аспектів формування цифрової компетентності у процесі практичної підготовки, аналізуються сучасні підходи до проблем формування фахівця нового зразка. З'ясовано, що вирішальним чинником досягнення основних цілей сучасної освіти є формування ключових компетенцій, які необхідні для будь-якої професійної діяльності. Доведено, що формування цифрової компетентності студентів у педагогічних закладах вищої освіти є одним з головних завдань для підготовки кваліфікованих працівників на рівні міжнародних вимог.

Ключові слова: інтегрований підхід; компетентність; Нова українська школа; освітні цифрові технології; початкова школа; цифрова грамотність; цифрова компетентність.

BUILDING DIGITAL COMPETENCE FOR FUTURE PRIMARY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

Kosyanchuk M. S.

The article considers issues of formation of digital competence of future teachers of primary classes in Ukraine and abroad. The educational process of socialization of primary school pupils through the introduction of cross-cutting skills will be optimal on the basis of the use of competent and personalized education, innovative technologies and teaching methods, and educational design activities. Some modern aspects of digital competence-building in practical training are presented, modern approaches to the problems of forming a new model are considered and analysed. The relevance of the formation of digital competence of future teachers of primary classes in conditions of modernization of higher pedagogical education was considered, the content and volume of the concepts «competence», «digital competence» were determined. It has been found that the decisive factor in achieving the basic goals of modern education is the formation of the core competencies that are necessary for any professional activity. It has been proved that the creation of digital competence of students in pedagogical institutions of higher education is one of the main tasks for the preparation of qualified workers at the level of international requirements.

Keywords: Integrated approach; competence; New Ukrainian School; Educational Digital Technologies; Primary School; Digital Literacy; Digital Competence.

Оновлення української освітньої системи в контексті Нової української школи потребує від учених перегляду підходів до побудови освітнього процесу, методик навчання тощо. Реалізація цих вимог організовують формування в освітньому просторі нового педагогічного мислення. Сучасний педагог має бути креативним, високо інтелектуально та всебічно розвиненим, здатним не тільки до передавання навчального матеріалу, а й таким, що уміє організувати пізнавальну діяльність учнів, розвинути їх самостійність та творчість через використання сучасних освітніх засобів. Означені вимоги реформування національної освітньої системи зумовлюють актуальність проблеми модернізації освітнього процесу. Нині набуває поширення концепція компетентнісного підходу в освіті, що є основою змістовних змін із забезпеченням відповідності освіти запитам і можливостям суспільства періоду глобальної інформатизації, масової комунікації. Виходячи з того, що в Державному стандарті початкової освіти (2018) наголошено на об'єктивну необхідність формування в учнів початкової школи цифрової компетентності, вміння розв'язувати проблеми за допомогою цифрових пристроїв, майбутній учитель зіштовхується з проблемою своєчасного реагування на швидкість інформаційних потоків в освітньому процесі.

У системі неперервної освіти дорослих, компетентність є однією з головних характеристик високої результативності освіти в ланцюжку понять письменність – компетентність – культура – менталітет. Визначення цифрової компетентності, як окремої частини професійної компетентності педагога, зумовлена активним використанням ІКТ у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в освіті [11, с.5].

Важливого значення в освітньому середовищі, набуває цифрова грамотність, яка включає навички необхідні для того, щоб вчителі та учні відчували себе комфортно у цифровому світі. Вони бувають: особистісні, технічні, інтелектуальні. Під цифровою навичкою (digitalskills) розуміють доведені до автоматизму моделі поведінки, засновані на знаннях і вміннях в сфері використання цифрових пристроїв, комунікаційних програм і мереж для доступу до інформації і керування нею. Особливого значення набуває

підготовка педагогічних кадрів до володіння комп'ютерами та інформаційно-комунікаційними технологіями у навчальному процесі.

У зв'язку з епідеміологічною ситуацією в Україні та світі, освіта у закладах вищої освіти як ніколи потребує підготовки компетентнісних фахівців, що зможуть адаптуватися до умов, яке диктує сьогодення та використати свої знання і вміння в подальшій роботі. Залишається відкритим і актуальним питання формування цифрової компетентності та грамотності у підготовці майбутніх педагогів.

На необхідності використання цифрових технологій та формування їх у майбутніх вчителів наголошували вчені: В. Биков, Б. Гірш, Р. Гуревич, Л. Гриневич, М. Кадемія, А. Максименко, О. Овчарук, С. Сисоєва, В. Чорнобровкін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та аналізі впровадження цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів.

На початку ХХІ сторіччя понад 200 організацій та провідних сучасних компаній світу запропонували перелік навичок, які знадобляться молоді, щоб бути успішними та щасливими в житті в ХХІ сторіччі, серед яких вкрай важливою є цифрова. Нова українська школа намагається сформувати ці навички у своїх вихованців. Щоб навчатися в інформаційну епоху, учні мають критично мислити, без остраху, зрозуміло пояснювати свою думку, творчо вирішувати проблеми, освоювати новітні технології та орієнтуватися в інформаційному просторі. Зміни в нашому суспільстві вимагають від учнів бути гнучкими, брати на себе ініціативу та відповідальність, а також створювати щось нове та корисне. Для цього учням і вчителям потрібні сучасні електронні освітні ресурси, що використовуються у навчальному процесі. Вони характеризуються такими якостями: повномасштабною мультимедійністю, мобільністю, високою інтерактивністю. Це все зумовлює необхідність формування цифрової компетентності учнів та вчителів для того, щоб потенціал інформаційних технологій міг бути використаний повною мірою.

На жаль, досить часто спостерігається різниця між рівнем цифрової компетентності учнів і вчителів не на користь освітніх потреб. Тому, поряд з освоєнням технологій та шляхів їх педагогічного використання обов'язково необхідно сформувати цифрові компетентності у майбутнього вчителя початкових класів щодо впливу сучасного освітнього середовища на розвиток школяра, щоб допомогти йому зорієнтуватися в сучасному світі і сформувати навички доцільного, обережного і коректного використання цифрових технологій для досягнення навчальних, професійних цілей та уникнення негативних наслідків як на здоров'я, так і на навчання. Не можна забувати, що молодший шкільний вік має свої особливості у плані використання і впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій, враховуючи психофізіологічні особливості розвитку дитини [6, с. 7].

Однією з обов'язкових якостей сучасного вчителя є наявність цифрової компетентності у інформаційно-комунікаційній сфері. Разом з тим, у майбутніх вчителів початкових класів на першому етапі процесу використання цифрових технологій має неорганізований характер. Це пов'язано з недостатньою підготовкою студента в області теорії і практики використання цифрових технологій. Однією з проблем виступає відсутність бажання цікавитись новими технологіями розвитку особистості. Саме вони спрямовані на: стимулювання інтересів і мотивацію до саморозвитку; підвищення рівня активності і самостійності; розвиток навичок, аналіз власної діяльності; розвиток прагнення до взаємодії.

Успішне формування цифрової компетентності в даних умовах стають прекрасним інструментом для майбутнього вчителя в межах організації освітнього простору з дітьми та їх батьками. У зв'язку з цим цифрова грамотність стає невід'ємною частиною успішності викладача, який на сьогодні має діло з цифровим поколінням. Цифрова грамотність (digital fluency) характеризується обсягом знань та вмінь, які необхідні для ефективного використання цифрових технологій і ресурсів інтернету.

В умовах модернізації освіти, в процесі запровадження нових державних стандартів, формується соціальне замовлення системи педагогічної освіти, що виражається у вимогах до підготовки сучасного покоління вчителів, здатних до професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства. У відповідності до запровадження нового Державного стандарту початкової освіти, необхідності реалізації «Концепції нової української школи» значно загострюється проблема підвищення професійного рівня майбутніх учителів початкової школи. Розв'язання цієї проблеми є найголовнішим завданням закладів вищої педагогічної освіти.

Інформатизація початкової освіти – це складний динамічний процес, завданнями якого визначено:

- навчання учнів початкових класів на основі використання електронних освітніх ресурсів при дотриманні вікових та психолого-педагогічних особливостей дітей даного віку;
- ефективне використання кожним учасником освітнього процесу освітнього середовища ;
- формування комп'ютерної грамотності в здобувачів освіти, як необхідного компонента здійснення навчально-пізнавального і виховного процесу шкільної освіти; використання технологій, як ключового інструментарію універсальних навчальних дій [2, с. 6].

Виконання усіх вище перерахованих завдань інформатизації початкової освіти передбачає систематичну підготовку вчителя початкових класів до використання цифрових технологій у педагогічній

діяльності. Якщо раніше велися дискусії про те, хто повинен здійснювати активний процес формування комп'ютерної грамотності в учнів початкової школи – учитель інформатики або ж учитель початкових класів, то зараз, з переходом на новий освітній стандарт, це питання повністю знято. Тільки вчитель початкових класів, задіявши усі навчальні предмети, має можливість реалізувати усі вимоги стандарту і використовувати цифрові технології як інструмент формування у молодших школярів універсальних навчальних дій (пізнавальних, регулятивних і комунікативних), передбачених новим стандартом. Це забезпечуватиме оволодіння учнями ключовими компетентностями, що складають основу вміння вчитися.

Науковці В. Ю. Биков та Ю. О. Жук наголошують, що інформаційна освіта вищого закладу формується всіма учасниками навчального процесу, серед яких:

- вчитель, який визначає зміст програми навчальної дисципліни, вибір навчально-методичної літератури, актуальних методів викладання, стилю спілкування тощо;
- науково-педагогічний колектив закладу вищої освіти, який визначає загальні вимоги до студентів, традиції закладу вищої освіти, що зберігаються, форму взаємин науково-педагогічного та студентського колективів тощо;
- держава як громадський інститут, яка визначає матеріальне забезпечення професійної освіти в цілому, соціальне замовлення на формування тієї або іншої системи знань і поглядів тощо [3, с. 56].

Таким чином, освітнє середовище виступає важливим фактором впливу на формування цифрової компетентності майбутнього професіонала, адже для їх реалізації необхідні фахівці, які мають достатній рівень професійної компетентності в галузі використання в освітньому процесі інформаційних технологій.

Незважаючи на безліч наукових робіт, присвячених питанню цифрової компетентності вчителя початкових класів, єдиного терміну для визначення професійної компетентності педагога у сфері інформаційно-цифрових технологій не існує. Зарубіжними дослідниками використовуються такі терміни як цифрова грамотність (англ. *digitalliteracy*), цифрова компетентність (англ. *digitalcompetence*), компетентність у сфері ІКТ (англ. *ICT competence*). В оновленій редакції Європейської системи ключових компетентностей для навчання впродовж життя Європейського Парламенту та Ради (ЄС) зазначено, що цифрова компетентність (*Digitalcompetence*) включає в себе впевнену та відповідальну взаємодію з цифровими технологіями для навчання, роботи та існування у суспільстві. Сюди відносяться: інформаційна грамотність та грамотність в роботі з даними, комунікація та співпраця, вміння створювати цифровий контент (включаючи програмування), безпека (включаючи цифрове благополуччя та компетентності, пов'язані з кібербезпекою) та вміння розв'язувати проблеми завдяки технічним засобам.

Для визначення ставлення студентів спеціальності «Початкова освіта» до застосування цифрових технологій у своїй діяльності, нами було проведено опитування студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Респондентам було запропоновано відповісти на три запитання:

- 1) для чого вони застосовують цифрові технології;
- 2) які засоби цифрових технологій застосовують у власній діяльності;
- 3) як часто вони це роблять.

На перше запитання більше 56 % опитаних відповіли, що застосовують цифрові технології для підготовки до занять. Близьким за кількістю виборів до цього виявився варіант «для самоосвіти» (59%). Майже всі студенти (83%) застосовують технології пошуку інформації та проводять вільний час у соціальних мережах (рис.1).

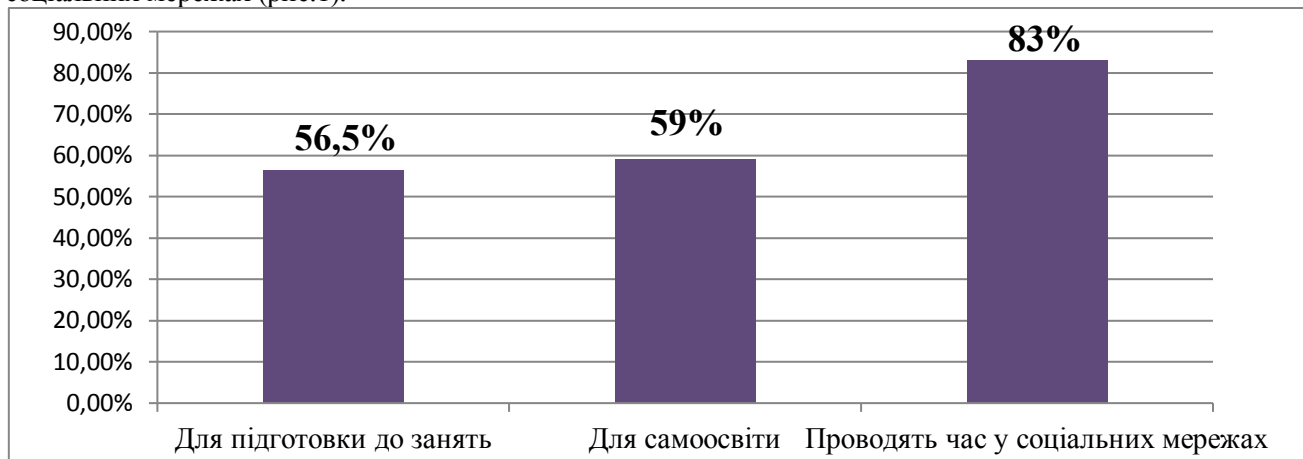


Рис.1. Графічне відображення відповідей на питання «Для чого Ви застосовуєте цифрові технології?»

Серед основних засобів інформаційно-цифрових технологій майбутні педагоги застосовують: інтернет (більше 94%), текстовий редактор (55%), електронні презентації (54%). Спеціалізовані програмні засоби застосовують лише (35%) опитаних студентів (рис. 2).

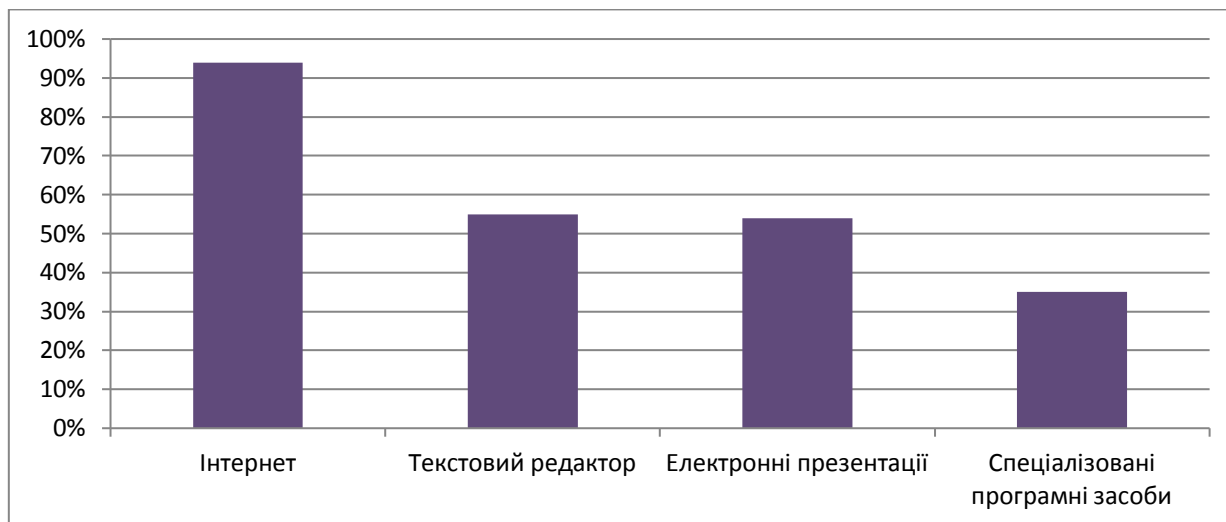


Рис. 2. Графічне відображення відповідей на питання «Які засоби цифрових технологій Ви застосовуєте у власній діяльності?»

На третє питання більшість студентів відповіли, що застосовують інформаційно-цифрові технології щодня (84%), але основна частина з них роблять це лише для організації дозвілля (спілкування в соцмережах, перегляд фільмів в Інтернеті тощо). Інші студенти (16%) відповіли, що заходять в інтернет через день, за важливою потребою (рис. 3).

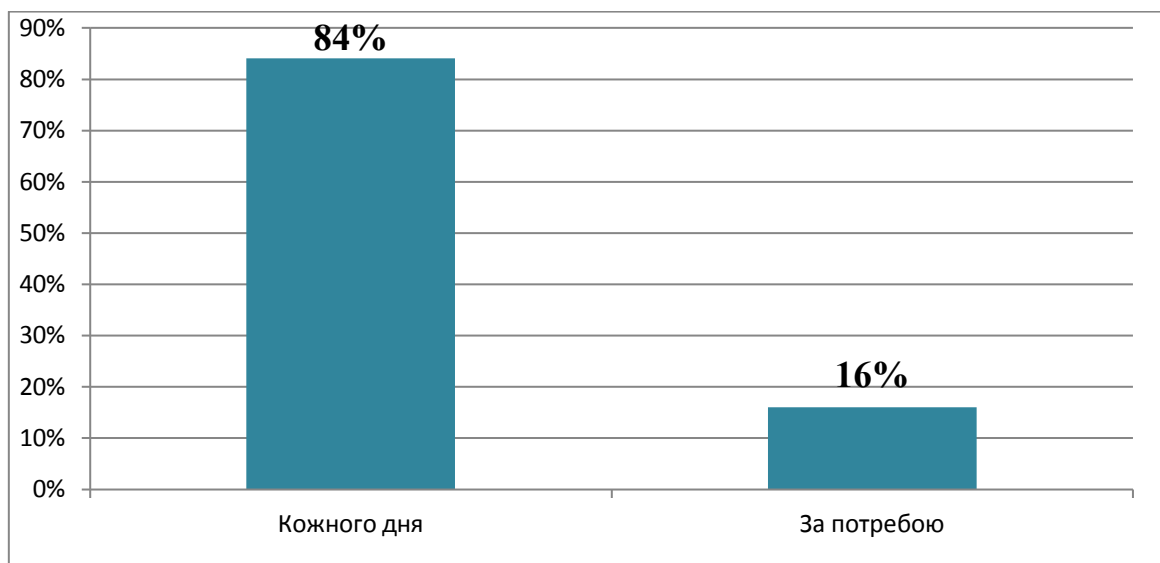


Рис. 3 Графічне відображення відповідей на питання «Як часто Ви використовуєте цифрові технології?»

Окреслені факти дослідження дали підставу вважати, що цифрову компетентність вчителя початкових класів доцільно розвивати в трьох аспектах – особистісному, загальнопрофесійному, методичному. Існує необхідність широкого впровадження цифрових навичок, оскільки всі майбутні педагоги знаходяться на різних рівнях цифрової компетентності, але в той же час потрібно глибоке занурення в процеси цифровізації з метою отримання більш спеціалізованих навичок.

Характерною ознакою професійної діяльності вчителя початкових класів є те, що саме він адаптує дітей до освітнього середовища, показує особливості навчання і самоосвіти в умовах інформаційного суспільства, реалізує розвиваючу функцію навчання в умовах інформаційного середовища школи.

Майбутній учитель початкових класів повинен володіти наступними вміннями роботи з інформаційно-цифровими технологіями:

- знати про існування корисних джерел і вміти ними користуватися ;
- розуміти, вміти перетворювати дані у вербальній, графічній і числовій формах;

- вміти виконувати оцінювання і обробляти інформацію в різних форматах;
- вміти користуватися технікою аналізу;
- здійснювати доступ до баз даних і засобів інформаційного обслуговування з метою вирішення поставлених завдань.

В процесі базової підготовки студентів у ЗВО, реалізуються головні принципи: принцип науковості; принцип системності та послідовності; принцип свідомості й активності; зв'язку навчання з життям; принцип доступності; засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу та додаткових принципів успішного формування цифрової компетентності майбутніх учителів. Найактуальніші з них – це принцип інноваційності та принцип активного використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Принцип інноваційності – це базовий принцип випереджальної освіти [7, с. 27]. Він передбачає створення необхідних умов для оперативного внесення нових досягнень в різні частини освітнього комплексу (зміст, методи, методику, педагогічні технології.) Важливість даного принципу обумовлюється постійним науково-технічним прогресом, він реалізується через ознайомлення майбутніх учителів із необхідністю впровадження сучасних засобів ІКТ у професійну діяльність, прогресивних тенденцій розвитку інноваційних засобів навчання здобувачів освіти. Даний принцип найбільше сприятиме тому, що майбутні вчителі у своїй професійній діяльності зможуть гнучко реагувати на будь-які інноваційні зміни системи освіти, ефективно реалізуючи напрями оновлення та інформатизації освіти.

Принцип активного використання інформаційно-комунікаційних технологій полягає у досконалому використанні відповідного мультимедійного програмного забезпечення, у грамотному відборі електронних засобів навчання, форм і методів роботи з ними протягом усього освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти. Зазначений принцип найбільше сприятиме становленню конкурентоспроможного випускника, який, розпочинаючи свою професійну діяльність в умовах необхідності реалізації Концепції Нової української школи, буде здатним ефективно здійснювати «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій» в освітньому процесі початкової школи, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя цифрові компетентності» [8, с. 8].

Основними педагогічними умовами, що сприяють результативності процесу формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи, є:

- створення в закладі вищої освіти інформаційного середовища, спрямованого на формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів;
- удосконалення змісту, форм, методів і прийомів, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в закладі вищої педагогічної освіти, спрямованого на формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи;
- активне залучення студентів до професійної діяльності в цифровому середовищі з метою формування в них позитивної мотивації та методичного досвіду раціонального використання ІКТ у професійно-методичній діяльності, реалізації контекстного навчання.

На підставі обґрунтованого та дослідженого, необхідно зазначити, що педагогічна освіта постійно змінюється, удосконалюється, враховуючи потреби суспільства. «Можливості, що несе інтернет у сферу освіти, значно перевершують усі ті потенційні небезпеки, котрі, можливо, в ньому є. Передусім постає питання, яку соціальну роль відіграватиме інтернет в освіті, але це вже залежить не стільки від інтернету, скільки від самого суспільства» [4, с. 205]. Це означає, що освіта постійно змінюється. У зв'язку з цим постає актуальне запитання: від яких факторів залежить рівень інформаційно-цифрової компетентності педагога. У науковій літературі існує позиція, згідно якої стан сформованості згаданої компетентності зумовлюється сучасними вимогами до рівня професійної підготовки вчителя початкових класів. Водночас дослідники переконують, що тут потрібно вести мову про актуалізацію у змісті шкільної і вищої освіти дисциплін, яка стосується інформаційних технологій. Відтак, рівень інформаційно-цифрової компетентності у сучасних випускників повинен бути значно вищий, у порівнянні з педагогами, що мають великий стаж роботи.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що факторами формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів початкових класів під час навчання у педагогічних закладах вищої освіти визначено: забезпечення наступності її розвитку; вивчення стану компетентності у абітурієнта; корекція і розвиток компетентності у студента; стимулювання і орієнтація випускника на її вдосконалення; пошук шляхів модернізації підготовки майбутнього вчителя, що має стати фахівцем «нovoї генерації». Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у висвітленні методики формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів в процесі здобуття освіти у педагогічних ЗВО.

Література

1. Биков В.Ю. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті : посібник / В.Ю.Биков, О.В. Овчарук. – Київ. Педагогічна думка, 2017. – 160 с.

2. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення / В. Ю. Биков, В. В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 2. – С. 3–6.
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. – Київ : Атіка, 2009. – 246 с.
4. Гуревич Р. Інформаційно-освітній портал у підготовці майбутніх учителів : монографія / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, М. Ю. Кадемія та ін. – Вінниця, Нілан – ЛТД, 2017.-76 с.
5. Гриневич Л. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016 / Л.Гриневич, О.Елькін, С.Калашнікова, І.Коберник, В.Ковтунець, О.Макаренко, Р. Шиян. -[Електронний ресурс] – Режим доступу. - URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Лаврентьєва Г.П. Здоров'язбережувальні вимоги до застосування електронних засобів навчального призначення / Г.П. Лаврентьєва // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т. інформ. гол. ред. : В.Биков. – 2011.- №2 (22). – Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/11084337.pdf>
7. Наумкина Е. Инновационность как ведущий принцип опережающего образования / Е. Наумкина // СтатиОнлайн. Бібліотека наукових статей. – 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15237-innovacionnost-kak-vedushhij-princip-operezhayushhego-obrazovaniya.html>
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи // Міністерство освіти і науки України. – [Електронний ресурс] – Режим доступу. URL : <https://www.kmu.Gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.04.2018).
9. Навчальна програма для 1-4 класів // Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
10. Ребрина В.А. Цифрова культура педагога. ІКТ-компетентності сучасного вчителя. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http:// dn.hoippo.km.ua/ckp/ckp.pdf](http://dn.hoippo.km.ua/ckp/ckp.pdf)
11. Сучасний тлумачний словник української мови. 6500 слів [за заг. ред. В.В. Дубінського]. – Харків : Школа, 2009.- 1008 с.

References

1. Bykov V.Yu. Otsiniuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti uchniv ta pedahohiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv v osviti : posibnyk / V.Yu.Bykov, O.V. Ovcharuk. – Kyiv. Pedahohichna dumka, 2017. – 160 s.
2. Bykov V. Yu. Metodolohichni ta metodychni osnovy stvorennia i vykorystovuvannia elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia / V. Yu. Bykov, V. V. Lapynskiy // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2012. – # 2. – S. 3–6.
3. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity : [monohrafiia] / V. Yu. Bykov. – Kyiv : Atika, 2009. – 246 s.
4. Hurevych R. Informatsiino-osvitnii portal u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv : monohrafiia / R. S. Hurevych, H. B. Hordiichuk, M. Yu. Kademiia ta in. – Vinnytsia, Nilan – LTD, 2017.-76 s.
5. Hrynevych L. Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. 2016 / L.Hrynevych, O.Elkin, S.Kalashnikova, I.Kobernyk, V.Kovtunets, O.Makarenko, R. Shyian. -[Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu. -URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Lavrentieva H.P. Zdoroviazberezhuvalni vymohy do zastosuvannia elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia / H.P. Lavrentieva // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia: elektronne naukove fakhove vydannia [Elektronnyi resurs] / Ін-т. інформ. гол. ред. : V.Bykov. – 2011.- #2 (22). – Rezhym dostupu: <https://core.ac.uk/download/pdf/11084337.pdf>
7. Naumkina E. Innovacionnost' kak vedushchij princip operezhayushhego obrazovaniya / E. Naumkina // СтатиОнлайн. Бібліотека наукових статей. – 2016. – [Elektronnij resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15237-innovacionnost-kak-vedushhij-princip-operezhayushhego-obrazovaniya.html>
8. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly // Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu. URL : <https://www.kmu.Gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 11.04.2018).
9. Navchalna prohrama dlia 1-4 klasiv // Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
10. Rebryna V.A. Tsyfrova kultura pedahoha. IKT-kompetentnosti suchasnoho vchytelia. – [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : [http:// dn.hoippo.km.ua/ckp/ckp.pdf](http://dn.hoippo.km.ua/ckp/ckp.pdf)
11. Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy. 6500 sliv [za zah. red. V.V.Dubinskoho]. – Kharkiv : Shkola, 2009.- 1008 s.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ ЗАКАРПАТТЯ

Молнар Т. І., orcid.org/0000-0002-9082-4868

Освітня діяльність у процесі фахової підготовки спрямовується на формування у здобувачів вищої освіти ініціативності, набуття трансдисциплінарних професійних (hard skills) та універсальних навичок (soft skills), що дозволять легко розв'язувати завдання, які виникатимуть у професійній педагогічній діяльності в умовах міжкультурного простору Закарпаття. Актуалізовано проблему формування в майбутніх учителів початкових класів міжконтинентальної толерантності, терпимості до відмінностей у культурах, релігіях, національних особливостей, уміння взаємодіяти з людьми в полікультурній групі, персоніфікувати себе як особистість.

Ключові слова: soft skills, міжкультурний простір, світогляд, світоглядний компонент, вчитель початкових класів, професійна підготовка.

THE PECULIARITIES OF SOFT SKILLS FORMATION IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL PREPARATION TO WORK IN INTERCULTURAL SPACE OF TRANSCARPATHTIA

Molnar T. I.

In the process of professional training educational activities have been aimed at developing initiative of applicants of higher education, acquiring transdisciplinary professional (hard skills) and universal skills (soft skills), which allows easily to solve problems that arise in professional pedagogical activities in the intercultural space of Transcarpathia. The problem of formation of interethnic tolerance, tolerance to differences in cultures, religions, national peculiarities, ability to interact with people in a multicultural group, to personify oneself as a person has been actualized in future primary school teachers.

EPP "Primary Education" training specialists at Mukachevo State University at the first (bachelor's) level of higher education allows to ensure the acquisition of soft skills, primarily through the acquisition of relevant educational components, including: "Ukrainian language for professional purposes"; "History of statehood and culture of Ukraine"; "Foreign Language"; "Introduction to speciality"; "Fundamentals of nature science with ecology"; "Children's literature"; "Theory and methodics of education"; "Pedagogical skills (pedagogical creativity)"; "Ethnopedagogy"; "Theory and methodics of work with children's and youth organizations" and others. In the process of professional training for EPP, applicants have participated at educational activities in various forms, among which group, pair and individual with the use of interactive methods and technologies – to form skills of interpersonal interaction; problem-searching – for the formation of logical, divergent thinking; design – for the formation of goal-setting skills; analysis of pedagogical situations and solving professional problems – for the formation of leadership qualities, the ability to take responsibility; participation in discussions – for the formation of communication skills and interpersonal communication. We have distinguished the ideological component of the future teacher's readiness to work in the intercultural space of Transcarpathia, that has been based on three components (factors): "Personal-professional instrumental qualities and values"; "Communicative tolerance"; "Morality". Certain factors have determined the system of soft skills formation in future teachers in the process of professional training.

Keywords: soft skills, future primary school teachers, professional preparation, intercultural space of transcarpathia.

Сучасний соціум складається з низки спільнот, що мають різні етнокультурні, мовні, конфесійні характеристики, плекають власні культурні традиції. Співіснування різноетнічних груп у певних умовах сприяло напрацюванню соціального досвіду, певних норм взаємин. Наявність культурних відмінностей у межах одного середовища не може не впливати на систему освіти, так як сама по собі система освіти є невід'ємною частиною культури.

В умовах міжкультурного освітнього простору важливими постають такі вимоги до особистості вчителя: розвиток культури міжнаціонального спілкування, міжетнічна толерантність, обізнаність в особливостях культурно-освітніх традицій тих етносів, які проживають у відповідному регіоні та навчаються в цьому закладі освіти тощо. Науковці Гарвардського та Стенфордського університетів з'ясували, що 15 % кар'єрного успіху забезпечується рівнем професійних навичок, тоді, як інші 85 % – це так звані soft skills [2]. Відтак, важливою складовою професійної підготовки майбутніх педагогів є формування навичок soft skills, які зможуть забезпечити успішне виконання професійної діяльності та допоможуть завжди бути затребуваними на ринку праці.

Вивченню проблеми *hard skills* та *soft skills* присвячені дослідження О. Абашкіної, Є. Гайдученко, В. Давидової, Н. Жадько, Г. Івоніної, С. Наход, Л. Фамілярської та ін. Сутнісно-змістову характеристику поняття «*soft skills*» здійснювали Р. Болстад, С. Бойд, К. Двек, Г. Клекстон, Б. Лукаш, Г. Пауелл, Р. Хіпкінс, М. Чамберс та ін. На переконання вчених (Ю. Дроздова, О. Дубініна) «*hard skills*» – це знання, вміння та навички, що необхідні для виконання професійної діяльності, водночас, «*soft skills*» визначають як «м'які навички», що сприяють успішній самореалізації та досягненню професійного успіху [3].

Мета статті полягає у визначенні особливостей формування *soft skills* у майбутніх учителів початкових класів та обґрунтуванні їх значущості для подальшої професійної педагогічної діяльності в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Країни-члени Європейського Союзу прийняли низку документів, які дозволяють ввести уніфіковану класифікацію *soft skills* для Єдиного європейського економічного простору. Так, з метою функціонування нової освітньої політики в 2017 році було розроблено та офіційно прийнято класифікацію, що отримала назву «Європейські навички, компетенції, кваліфікації і види занять» (ESCO), яка охоплює 1384 навички, затребуваних ринком праці (ESCO Handbook, 2017). Це навички, пов'язані з комунікацією, креативністю та управлінням, ефективністю мислення [1]. У 2018 році було затверджено 11 директив, що передбачають запровадження новітніх методів навчання і викладання для формування у здобувачів *soft skills*.

Так, європейський словник навичок та компетенцій (DISCO, the European Dictionary of Skills and Competences) [4], які також охоплюють особисті відносини, цінності, моделі поведінки і всі професійні здібності, незалежно від того, чи були вони здобуті формально, неформально чи інформально, подає такі типи навичок (skills):

- *особисті компетентності*: особисті якості, відносини і здібності (мотивація, лідерство, ініціативність, гнучкість, адаптивність тощо);
- *основні компетентності*: загальні навички, ключові навички та передані навички, необхідні для успіху на ринку праці (спілкування, вирішення проблем, робота в команді, базові ІТ-навички тощо). Базові навички, такі як грамотність, рахунок і усне спілкування, є частиною основних компетентностей;
- *професійні навички*: спеціалізовані знання, які стосуються певної професії або професійної групи.

У проекті DISCO також запропоновано визначення щодо знань, навичок, компетенцій та результатів навчання, схвалених Європейським парламентом і Радою (Рекомендація EQF 2008), а саме: «знання» – це результат засвоєння інформації за допомогою навчання (сукупність фактів, принципів, теорій та практик, пов'язаних з областю роботи або навчання). У контексті Європейської рамки кваліфікацій знання описуються як теоретичні та / або фактичні; «навички» (skills) – це здатність застосовувати знання та ноу-хау для виконання завдань і вирішення проблем (у контексті Європейської рамки кваліфікацій навички описуються як когнітивні (включаючи використання логіки, інтуїції і творчого мислення) або практичні (включаючи спритність рук і використання методів, матеріалів, інструментів); «компетентність» – підтверджена здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні і / або методологічні здатності в робочих або навчальних ситуаціях, а також у професійному та особистому розвитку (описується з точки зору відповідальності та автономії); «результати навчання» – це твердження про те, що здобувач освіти знає, розуміє й може робити по завершенні освітнього процесу (вони визначаються з точки зору знань, навичок і компетенцій).

Отже, розвиток та формування *soft skills* у здобувачів вищої освіти – об'єктивна вимога сьогодення.

Знання, вміння та навички з філософії, психології, педагогіки є не чим іншим, як *hard skills* і мають ключове значення для багатьох інших дисциплін, які вивчаються за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти в Мукачівському державному університеті [7]. Навички *hard skills* є базовими, оскільки вчитель початкових класів має володіти, насамперед, відповідними професійними навичками. Проте *soft skills* – це комплекс неспеціалізованих, але важливих для педагогічної кар'єри та успіху в житті надпрофесійних навичок. Відповідно до зазначених компетентностей і програмних результатів навчання (далі – ПРН) їхнє формування відбувається під час вивчення всіх освітніх компонентів. Це відображено у матрицях відповідності компетентностей і ПРН компонентам освітньої програми «Початкова освіта» для підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності 013 «Початкова освіта». Зокрема, загальні компетентності (ЗК): ЗК-1. Здатність до продуктивного (образного, дискурсивного, креативного) мислення; ЗК-2. Здатність до самостійного пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел; ЗК-6. Здатність до співпраці і взаємодії в команді; ЗК-7. Здатність до самокритики і сприймання конструктивної критики; ЗК-8. Здатність приймати рішення й діяти відповідно до морально-етичних і правових норм; ЗК-9. Здатність до вільного спілкування і співпраці державною та рідною мовами (усно і письмово); ЗК-13. Здатність створювати команду, мотивувати її членів та досягати спільних цілей; ЗК-14. Здатність до проектної організації діяльності. До фахових компетентностей (ФК) віднесено: ФК 8 – культурологічна – здатність і готовність вдосконалювати й розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень, домагатися морального та фізичного

вдосконалення своєї особистості; володіння державною й іноземною мовою у професійному спілкуванні; ФК 9 – психологічно-мотиваційна – здатність до позитивної мотивації щодо майбутньої професійної діяльності, інтерес до педагогічної і соціальної роботи, готовність до продовження навчання за наступним ступенем.

ОПП дозволяє забезпечити набуття здобувачами вищої освіти навичок soft skills, насамперед, через засвоєння відповідних освітніх компонентів, серед яких: 1 курс – «Українська мова за професійним спрямуванням» – 3 кредити; «Історія державності та культури України» – 4 кредити; «Іноземна мова» – 6 кредитів; «Вступ до спеціальності» – 3 кредити; «Основи педагогіки» – 3 кредити; «Основи природознавства з екологією» – 6 кредитів; «Навчальна (польова) практика» – 3 кредити; 2 курс – «Дитяча література» – 4 кредити; «Теорія і методика виховання» – 4 кредити; «Педагогічна практика (позакласні виховні заходи)» – 4,5 кредитів; 3 курс – «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)» – 3 кредити; «Педагогічна психологія» – 3 кредити; «Педагогічна практика (перші дні дитини в школі)» – 3 кредити; 4 курс – «Педагогічні технології в початковій школі» – 3 кредити; «Етнопедогогіка» – 3 кредити; «Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями» – 4 кредити; «Педагогіка сімейного виховання» – 4 кредити; «Практикум з педагогіки» – 3 кредити; «Педагогічна практика (психолого-педагогічна)» – 6 кредитів та ін.

Важливим чинником формування soft skills є методи та форми проведення навчальних занять. У процесі фахової підготовки за ОПП здобувачі долучаються до навчальних занять у різних формах, серед яких переважають групові, парні та індивідуальні із застосуванням інтерактивних методів і технологій – для формування навичок міжособистісної взаємодії; проблемно-пошукових – для формування логічного, дивергентного мислення; проєктних – для формування навичок цілепокладання; аналізу педагогічних ситуацій та вирішення професійних задач – для формування лідерських якостей, уміння брати на себе відповідальність; участі в дискусіях – для формування навичок комунікації та міжособистісного спілкування. Важливою складовою набуття soft skills є технології навчання, як-от: «перевернутий клас», технологія діалогу культур, обговорення дискусійних питань, case-study, технологія майстерень, форсайт-ігри, рольові ситуації тощо. Зазначені технології сприяють формуванню здатності брати на себе відповідальність, приймати креативні рішення, працювати в команді, формуванню лідерських якостей, навичок спілкування, презентації й самомотивації.

На наше переконання, формуванню навичок soft skills у майбутніх учителів початкових класів, які працюватимуть в умовах міжкультурного простору Закарпаття, сприяє, крім того, організація насиченої позааудиторної роботи в закладі вищої освіти – виховні години, які проводяться кураторами академічних груп чи запрошеними особами, тематичні заходи, конкурси, фестивалі, акції, конференції тощо. Слід також організувати заходи, які сприяють інформальній освіті майбутніх педагогів, спілкуванню й обміну думками викладачів та здобувачів, під час яких формуються ціннісні орієнтири сучасної молоді, які проживають в міжкультурному просторі Закарпаття і мають свій індивідуально-специфічний світогляд.

Кожна особистість має світогляд, який є не тільки індивідуальним, але й специфічним. Дефініцію «світогляд» було запроваджено німецьким філософом І. Кантом як невід’ємний атрибут людської свідомості [5]. Традиційно в філософії та психології світогляд розуміється як сукупність поглядів людини на світ і сенс життя, або як сукупність узагальнених уявлень про дійсність, які відображають, розкривають і зумовлюють певне практичне й теоретичне ставлення людини до світу, спосіб сприйняття, осмислення та оцінки довкілля (в широкому сенсі) і самої себе як конкретно-історичного суб’єкту пізнання. Структура світогляду складається з таких елементів: узагальнені знання (інформаційна база світогляду); переконання (внутрішні соціально-психологічні елементи духовності, завдяки яким сприймаються або відкидаються світоглядні знання; цінності (позитивне або негативне ставлення до явищ довкілля, яке ґрунтується на потребах та інтересах людей, культур певного соціуму); ідеали (світоглядна форма цілеспрямованого відображення дійсності, уявний зразок досконалості, норма; вірування (форма і спосіб сприйняття соціальної інформації, норм, цінностей та ідеалів суспільного життя, спосіб засвоєння досвіду попередніх поколінь); життєві норми [8].

Світоглядний компонент є важливою складовою готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності, включаючи готовність до життя і професійної діяльності в полікультурному просторі Закарпаття [6]. Ця готовність характеризується наявністю таких показників (сформованих soft skills): усвідомлювати й розуміти відмінність культур, релігій, національних особливостей; бути терпимим до відмінностей у сучасному суспільстві; уміти взаємодіяти з людьми в полікультурній групі; персоніфікувати себе як особистість; володіти педагогічними вміннями передачі загальнокультурних цінностей, норм і традицій.

З метою дослідження компетентностей, які характеризують структуру світоглядного компоненту професійної підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття на основі оцінок представників професійної спільноти (фокус-група), було виявлено ознаки фахівця, що відповідають визначеній на теоретичному рівні структурі підготовленості здобувачів вищої

освіти. Наступним кроком було «зменшення розмірності» визначених ознак шляхом використання факторного аналізу даних, отриманих під час анкетування (Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Р. Кеттел). Наше звернення до факторного аналізу обумовлено тим, що цей метод дав змогу всебічно та системно описати характеристики майбутнього вчителя за рахунок виявлення прихованих факторів, що обумовлюють наявність лінійних статистичних кореляцій між змінними, а також скоротити кількість змінних, необхідних для опису отриманих даних.

Таблиця 1

Зміст факторів, що характеризують структуру світоглядного компоненту професійної підготовленості майбутнього вчителя початкових класів до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

| Характеристика | Факторне навантаження | | |
|---|-----------------------|----------|----------|
| | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 |
| Активність, ініціативність | 0,98* | -0,07 | 0,09 |
| Безкомпромісність | 0,04 | 0,08 | -0,54 |
| Віра в себе | 0,66 | 0,26 | -0,36 |
| Гнучкість моральних установок | 0,17 | -0,03 | -0,20 |
| Гуманність | 0,88* | 0,07 | -0,12 |
| Доброта | 0,34 | 0,12 | 0,00 |
| Добросовісність | -0,49 | 0,06 | 0,12 |
| Дотримання правил, порядність | 0,86* | -0,14 | -0,21 |
| Комунікативна толерантність | 0,02 | 0,92* | 0,03 |
| Моральність | 0,38 | -0,26 | 0,05 |
| Науковий світогляд | -0,02 | -0,57 | 0,15 |
| Національна свідомість | 0,15 | 0,02 | -0,43 |
| Непідкупність, відданість справі | -0,05 | -0,53 | 0,06 |
| Послідовність у відстоюванні своїх світоглядних позицій | 0,15 | 0,02 | 0,93* |
| Повага до людей іншої національності, віросповідання | 0,14 | 0,27 | 0,40 |
| Релігійність | 0,07 | 0,00 | -0,57 |
| Справедливість | 0,96* | -0,08 | 0,08 |
| Твердість переконань | -0,05 | -0,01 | 0,95* |
| Терпимість | 0,06 | 0,94* | -0,12 |
| Толерантність до людей іншої культури або образу мислення | 0,06 | 0,94* | -0,12 |
| Цілеспрямованість | 0,15 | 0,02 | 0,13 |
| Честолюбність | 0,27 | 0,01 | -0,16 |
| Загальна дисперсія | 6,86 | 4,70 | 4,70 |
| Питома вага фактору | 0,21 | 0,19 | 0,19 |

* істотно значущі навантаження

Для проведення факторного аналізу ми звернулися до експертів, яким було запропоновано оцінити порівняльну значущість ознак в балах від 1 до 10. Експертами виступили 12 заступників директорів із виховної роботи ЗЗСО м. Мукачева та м. Дрогобича. Опрацювання результатів анкетування за кожним окремим компонентом професійної підготовленості здійснювалось з використанням пакету «Факторний аналіз» програми Statistica 6. Як метод визначення факторів використовувався метод головних компонент (Principal components). Після знаходження простору спільних факторів проводилося обертання факторних навантажень за методом Varimax. На основі матриці, наведеної в таблиці 1, побудовано факторну структуру світоглядного компоненту підготовленості майбутнього вчителя, яку представлено в таблиці 2.

Як бачимо з таблиці, у структурі світоглядного компоненту виділяються 3 фактори, що пояснюють 59 % загальної дисперсії вибірки.

У I факторі (21 % дисперсії вибірки) найбільше факторне навантаження мають такі рівноцінні ознаки: «Активність, ініціативність», «Віра в себе», «Гнучкість моральних установок», «Гуманність», «Добросовісність», «Дотримання правил, порядність», «Науковий світогляд», «Непідкупність, відданість справі». Ці ознаки, по суті, виступають інструментальними цінностями професійної спільноти, які мають прояв при виконанні професійних завдань, що постають перед учителем. Оскільки визначені характеристики належать до ціннісної сфери педагога, а їх прояв у професійній діяльності виступає як прояв особистісних якостей професіоналу, означимо цей фактор як «Особистісно-професійні інструментальні якості і цінності».

Факторна структура світоглядного компоненту професійної підготовленості майбутнього вчителя початкових класів до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

| № фактору | Значущі характеристики, що входять до складу фактору | Удільна вага фактору, % |
|-----------|--|-------------------------|
| 1 | 3, 4, 5, 7, 8, 11, 13, | 21 |
| 2 | 9, 12, 14, 15, 16, 20 | 19 |
| 3 | 1, 10, 17, 18, 21, 22 | 19 |
| Разом: | | 59* |

* загальна варіабельність вихідних даних складатиме 100%

У II факторі (19 % загальної дисперсії вибірки) найвища факторна вага в таких рівноцінних показниках, як «Комунікативна толерантність», «Національна свідомість», «Послідовність своїх світоглядних позицій», «Повага до людей іншої національності, віросповідання», «Релігійність», «Толерантність до людей іншої культури або образу мислення». У цьому факторі поєднуються характеристики, пов'язані з толерантністю як «прагненням та здатністю до встановлення і підтримки спільності з іншими людьми, які відрізняються в деякому відношенні від загальноприйнятих стереотипів або не дотримуються загальноприйнятих поглядів, виходячи з чого, означимо цей фактор як «Комунікативна толерантність».

У III факторі (19 % загальної дисперсії) значущими ознаками виступають «Активність, ініціативність», «Моральність», «Твердість переконань», а також «Цілеспрямованість» і «Честолюбність». Спільним в ознаках, що входять до цього фактору, є те, що вони характеризують особистість майбутнього вчителя в аспекті його вірності власним переконанням, а також з точки зору послідовності впровадження особистісних переконань у поведінці. Виходячи з останнього, означимо цей фактор як «Моральність».

Отже, отримані в ході факторного аналізу характеристики світоглядного компоненту професійної підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття утворюють структуру, в основі якої лежать три складові (фактори): «Особистісно-професійні інструментальні якості і цінності»; «Комунікативна толерантність»; «Моральність». На нашу думку, визначені фактори визначають систему формування гнучких навичок (soft skills) у майбутніх учителів початкових класів. Відзначимо, що ознаки еталонного майбутнього педагога, які не створюють значущих кореляційних зв'язків, у подальшому синтезі професіографічного конструкту ми залишили поза увагою.

Література

1. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations ESCO handbook: Manuscript reviewed in February 2019. URL: <https://ceea.org.uk/regulation/about/european-vet-initiatives/european-skills-competences> (дата звернення 05.03.2021).
2. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace / M.M. Robles // Business and Professional Communication Quarterly. – 2012. – Vol. 75. – Issue 4. – P. 453-465.
3. Дроздова Ю.В. Концептуальні підходи до визначення «soft skills» у сучасних освітніх та професійних моделях / Ю.В. Дроздова, О.В. Дубініна // Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті: збірник тез доповідей міжвузівського науково-методичного семінару. – Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. – С. 31-34.
4. Європейський словник навичок та компетенцій [Електронний ресурс] // DISCO European Dictionary of Skills and Competences. URL: http://disco-tools.eu/disco2_portal/projectInformation.php (дата звернення 01.03.2021).
5. Кант І. Пролегомени до кожної майбутньої метафізики, яка може постати як наука / І. Кант. – Харків: Фоліо, 2018. – 284 с.
6. Молнар Т.І. Стан сформованості міжкультурних цінностей у майбутніх учителів початкової школи / Т.І. Молнар // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зиможря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 28. Том 3. – С. 96-103.
7. Освітні програми Мукачівського державного університету. URL: <https://msu.edu.ua/osvitni-programi/> (дата звернення 03.03.2021).
8. Петрушенко В.Л. Основи філософських знань: Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти, 3-тє видання / В.Л. Петрушенко. – Львів: «Новий Світ-2000», 2020. – 296 с.

References

1. Drozdova, Y.V., Dubinina, O.V. (2020). Conceptual approaches to the definition of "soft skills" in modern educational and professional models. Soft skills – integral aspects of the formation of student competitiveness in the XXI century: a collection of abstracts of interuniversity scientific and methodological seminar. Kyiv, 31-34. [in Ukrainian].

2. Yevropejs'kyj slovnyk navychok ta kompetencij [European Dictionary of Skills and Competences]. DISCO European Dictionary of Skills and Competences. Available at: http://disco-tools.eu/disco2_portal/projectInformation.php (accessed 01.03.2021) [in Ukrainian].
3. Kant, I. (2018). Prolegomeny do kozhnoyi majbutn'oyi metafizyky, yaka mozhe postaty yak nauka [Prolegomeny to every future metaphysics, which can appear as a science]. Folio, 284 p. [in Ukrainian].
4. Molnar, T.I. (2020). Stan sformovanosti mizhkul'turny'x cinnostej u majbutnix uchy'teliv pochatkovoyi shkoly [The state of formation of intercultural values in future primary school teachers]. Current issues of humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko. – Drohobych: Helvetica Publishing House, 3, 96-103. [in Ukrainian].
5. Osvitni programy Mukachivs'kogo derzhavnogo univertytetu [Educational programs of Mukachevo State University]. Available at: <http://msu.edu.ua/osvitni-programi>. [in Ukrainian].
6. Petrushenko, V.L. (2020). Osnovy filosofyky x znan': Kurs lekcij [Fundamentals of philosophical knowledge: Course of lectures]. Lviv: "New World-2000", 296 p. [in Ukrainian].
7. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations ESCO handbook: Manuscript reviewed in February 2019. Available at: <https://ceea.org.uk/regulation/about/european-vet-initiatives/european-skills-competences>. [in English].
8. Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. Business and Professional Communication Quarterly, #4, 453-465. [in English].

УДК 378.014.553: [316:005.336.2]

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-84-89

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Московчук О. С., orcid.org/0000-0003-4568-1607

Міжособистісні конфлікти є невід'ємним елементом спілкування у формуванні соціально компетентного фахівця. У статті розкрито соціальну компетентність як певний тип ставлення, заснованого на повазі й прийнятті іншої людини й самого себе; передумови виникнення конфліктів у міжособистісному спілкуванні студентів-майбутніх учителів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Розглянуто сутність поняття «ставлення», «відносини», «конфлікт». З'ясовано, що для запобігання конфліктам соціально компетентна людина має знати не тільки те, що потрібно робити, але і як досягти розвитку проблемної ситуації в конструктивному напрямку. Низка об'єктивних передумов запобігання конфліктам пов'язана з умінням майбутніх учителів грамотно вибудувати педагогічну взаємодію.

Ключові слова: соціальна компетентність, спілкування, «ставлення», «відносини», майбутній фахівець, міжособистісний конфлікт, заклад вищої освіти.

FORMATION OF PREPAREDNESS OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS TO PREVENT AND RESOLVE CONFLICT SITUATIONS

Moskovchuk O. S.

Interpersonal conflicts are an integral part of communication in the formation of a socially competent specialist. The article reveals social competence as a certain type of attitude based on respect and acceptance of another person and oneself, prerequisites for conflicts in interpersonal communication of students-future teachers in the educational environment of higher education. The essence of the concept of «attitude», «relationship», «conflict», is considered. It has been found that in order to prevent conflicts, a socially competent person must know not only what needs to be done, but also how to achieve the development of the problem situation in a constructive direction. A number of objective preconditions for conflict prevention are related to the ability of future teachers to competently build pedagogical interaction. It is described that the teacher must be able to determine the nature of communication, in particular, when it becomes pre-conflict, and move from a conflict situation to normal interaction. The readiness of future teachers for dialogue will allow to feel in advance that the emotional tension of the conversation begins to exceed the permissible level, and to apply direct and indirect methods of preventing the development of conflict.

Keywords: social competence, communication, «attitude», «relationship», future specialist, interpersonal conflict, institution of higher education.

Міжособистісні конфлікти в науці завжди були предметом глибокого вивчення, оскільки це явище супроводжує життя людини завжди, усюди й упродовж усього життя. Однак міжособистісні конфлікти з-поміж студентів – майбутніх учителів закладу вищої освіти викликають у дослідників особливий інтерес,

оскільки саме в цьому віковому періоді молода людина, будучи суб'єктом суспільних відносин, здійснює пошук власного місця в соціумі, отримує професійну освіту, намагається реалізувати себе, самоствердитися. Конфлікти в процесі статусного визначення, придбання досвіду, самоствердження є неминучими. Крім того, процес протікання конфліктів, накладаючись на вікові особливості, набуває досить складного характеру. На теперішній час така якість, як компетентність фахівця стає все більш значущою не тільки в професійній діяльності, а й у всіх сферах життєдіяльності, будучи, за загальним визнанням, інтегративною характеристикою сучасної людини.

Аналіз стану теоретичного висвітлення проблеми підготовки майбутніх фахівців та практики, що склалася у вищих педагогічних навчальних закладах, виявив необхідність визначення процесу формування готовності педагогів до попередження та розв'язання міжособистісних конфліктів.

Важливість підготовки майбутніх фахівців до попередження й розв'язання міжособистісних конфліктів у формуванні соціальної компетентності відзначається багатьма дослідниками. Концептуальні основи конфліктологічної підготовки майбутніх учителів досліджували (В. Базелюк, О. Іванова, І. Козич, О. Хорошилова). Проблему міжособистісних конфліктів, їх джерел, шляхи вирішення розглядали у своїх роботах С. Аша, Д. Бернард, М. Дойч, Г. Зіммель, Р. Кілмен, Р. Мак, Т. Парсонс, Л. Понді, А. Рапопорт, Р. Снайдера, К. Томас, З. Фрейд, К. Хорні.

Мета статті: розкрити зміст соціальної компетентності як важливої умови попередження та розв'язання міжособистісних конфліктів.

У соціальних науках конфлікт трактують як різке загострення протиріч і зіткнення двох або більше учасників у процесі вирішення проблеми, має ділову чи особисту значущість для кожної зі сторін [2, с.134]. Під конфліктом у психології розуміють зіткнення несумісних, протилежно спрямованих тенденцій у свідомості людини, у міжособистісних або міжгрупових стосунках, що супроводжується гострими негативними переживаннями. Традиційним предметом психологічного вивчення конфліктів є конфліктні моделі внутрішньо особистісного й міжособистісного рівня [7, с. 233]. Залежно від ступеня залученості в них людей, розрізняються такі типи конфліктів: 1) внутрішньо особистісний конфлікт; 2) міжособистісний конфлікт; 3) конфлікт між особистістю та групою; 4) міжгруповий конфлікт [2, с. 136].

Конфлікт – наукова категорія, яка наповнюється конкретним психологічним змістом у конфліктології тільки наразі. З численних досліджень випливає, що конфлікт є нормою людських узаємин, виступає в якості складного соціально-психологічного феномена. Збільшується різноманітність і масштабність конфліктів, їх практична повсюдність утягають у конфліктні дії представників усіх груп населення, включаючи і молодь, студентство [8, с. 36].

Невизначеність майбутнього, включаючи матеріальний добробут, нерідко викликає у студентів-майбутніх учителів стан тривожності, дратівливості, різні за глибиною та змістом особистісні конфлікти, оскільки зачіпає їх корінні інтереси, соціальний статус, престиж, впевненість у завтрашньому дні.

Конфліктна ситуація починається з обмеження інтересів протилежної сторони, нанесення їй шкоди будь-яким доступним способом. Такі контрдії неминуче призводять до появи негативних емоцій: образи, гніву, заздрощів, спраги помсти, неприязні, ненависті, які, в свою чергу, зазвичай підсилюють опір. І так по колу: реакція посилює неузгодженість інтересів, а вони ще більше загострюють контрдії, доводячи негативні емоції до напруження. Такий механізм саморозвитку більшості конфліктів. Останнім часом на конфлікт дивляться як на вельми значиме явище в педагогіці, яке не можна ігнорувати і яким має бути приділена особлива увага. Ні колектив, ні особистість не можуть розвиватися безконфліктно, наявність конфліктів є показник нормального розвитку. Нерідко ні педагогу, ні студентові не вистачає культури й техніки взаємодії, що призводить до взаємного відчуження [7, с. 239].

Міжособистісний конфлікт – це процес розв'язання виникаючих між людьми протиріч із питань особистого, службового, або громадського життя й діяльності, що відбувається у формі взаємної протидії сторін і супроводжується порушенням загальноприйнятих норм соціальної (і психологічної) взаємодії й негативними емоційними станами [7, с. 356].

Для вирішення міжособистісних конфліктів доречний шлях, при якому стає очевидною недоцільність деяких форм, які використовують для вирішення конфлікту. Разом з тим, орієнтування тільки на «правильність» своїх доказів є типовою помилкою у виборі методів і засобів управління конфліктами. Ні логіка, ні емоційність не досягають мети, якщо ігноруються погляди й досвід конфліктуючих сторін. Тому формування конфліктологічної культури є актуальною проблемою освіти, яку необхідно формувати в рамках різних заходів. Під конфліктологічною культурою майбутнього фахівця ми розуміємо засвоєння й використання професійно орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття, аналізу й вирішення конфліктів в освітньому середовищі.

Конфліктологічна підготовка відноситься до соціальної компетентності студента – майбутнього вчителя, включає в себе властивості перцептивної, комунікативної, міжособистісної й управлінської компетентності, реалізує прикладні (ситуативні) аспекти спеціальної професійної діяльності й передбачає

встановлення особливої системи цінностей, смислів, мотивів, переконань, установок, умінь проникати в індивідуальну сутність іншої людини, визначати її ціннісні орієнтації дозволяє зорієнтуватися в її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань, завдяки чому соціально компетентний майбутній фахівець може забезпечити більш високий рівень спілкування, досягнення результатів взаємодії, вирішення нагальних проблем групової діяльності [7, с. 380].

Важливим для нас є осмислення того наукового факту, що соціальна компетентність є певним типом ставлення, заснованим на повазі й прийнятті іншої людини й самого себе. У цьому контексті необхідним є поглиблення розуміння такого поняття, як «ставлення», з яким пов'язана не тільки суть соціальної компетентності, а й визначення можливих шляхів її формування для попередження та розв'язання міжособистісних конфліктів.

Значний унесок у вивчення проблеми ставлення людей один до одного був зроблений відомими вченими-філософами М. Бахтінін, М. Бубером, І. Кантом, С. Рубінштейном, Л. Фейербахом. Варто зазначити, що у філософії однією з найбільш важливих категорій є категорія відносин і ведуча роль іншої людини в становленні й розвитку особистості, представлені в працях М. Бахтіна, М. Бубера, І. Канта, Л. Фейербаха. Визначальна роль відносин з іншими людьми в розвитку особистості одним із перших була осмислена Л. Фейербахом. Ці ідеї надалі стали ключовими в гуманістичній психології і педагогіці: «... людина спочатку відображається, як у дзеркалі, в іншій людині» [15, с. 109]. І. Кант визначає не тільки категорію ставлення до інших людей, але і ставлення до себе, заснованого на повазі. З одного боку, вищим з обов'язків є глибока повага до прав інших людей: «Наш обов'язок полягає в тому, щоб глибоко поважати право інших і як святиню цінувати його. У всьому світі немає нічого святішого, ніж право інших людей» [9, с. 178]. З іншого боку, найбільш важливим у низці моральних цінностей, тобто обов'язків по відношенню до всього, що є в світі, є обов'язок людини перед самою собою: «... бути у власних очах гідним внутрішньої честі, схвальної оцінки є істотним моментом обов'язків перед самим собою» [9, с. 180].

М. Бахтін, доповнивши ці принципи, розвинув концепцію діалогу як універсальних відносин у сфері людської свідомості. Діалог, відповідно до концепції М. Бахтіна, у його широкому розумінні, є ставленням, спрямованим на розвиток [3, с. 154].

У концепції взаємності філософський підхід до розуміння категорії «ставлення» сформулював і розвинув відомий учений М. Бубер. Науковець доводить, що життя людини проходить у діалозі з іншими людьми, які їй подібні, і розглядаються нею як суб'єкти взаємодії [5, с. 35].

К. Вазіна, розглядаючи сутність людських відносин із філософських позицій, вважає одним із творчих способів їх побудови коеволюційний шлях, заснований на рівноправності, визнанні суб'єктності «іншого» (права на власні погляди, бачення світу), прийнятті себе й іншої людини, що забезпечують оптимальний саморозвиток учасників взаємодії [6, с. 76].

Розглянемо сутність поняття «ставлення», що потрактовується такими психологами, як В. Бехтерев, О. Бодальов, А. Лазурський, Б. Ломов, В. Мерлін, В. М'ясищев, К. Роджерс, С. Рубінштейн, як рушійна сила розвитку особистості. Першорядне значення розвитку й становленні особистості, як і у філософському трактуванні, мають взаємовідносини. Відносини людини є системою, що утворилася в результаті її розвитку, виховання й самовиховання [4, с. 97].

Однією з найважливіших якостей людських стосунків є гуманність [1, с. 150]. Гуманне ставлення до людини обумовлює можливість взаємного впливу й особистісного розвитку, що є особливою цінністю в контексті теорії виховання. Наступною характеристикою є ступінь адекватності відносин [1, с. 152]. Неадекватне, спотворене ставлення викликає труднощі в життєдіяльності людини, співтовариства, суспільства загалом. Адекватне ставлення передбачає не тільки відповідність сприйняття й розуміння світу, об'єктів, інших людей, суспільства й самого себе, але й точний емоційний відгук [1, с. 154]. К. Абульханова-Славська також виокремлює одне з основних значень адекватної самооцінки для визначення особистістю свого місця в житті, вибору життєвої позиції. Тому, ставлення до себе, крім самооцінки, має включати постійну потребу в самопізнанні. Пізнання самого себе починається з пізнання своїх здібностей, характеру, можливостей, включаючи внутрішні сумніви й здатність до внутрішнього діалогу з самим собою. Перспективним є підхід до визначення поняття «відносини» в гуманістичній психології та педагогіці, сформульований відомим американським психологом і педагогом К. Роджерсом. Він розглядає відносини, певний їх тип як такі, що допомагають, тобто є умовою розвитку й позитивних змін особистості іншої людини: «... ставлення, яке я вважаю допомагаючим, характеризується ніби прозорістю з мого боку, в ньому чітко відображаються мої реальні почуття. Воно також відрізняється прийняттям іншої людини як індивіда, що має цінність, а також глибинним емпатичним розумінням, яке дає мені змогу бачити особистий досвід людини з її позиції» [11, с. 25].

У процесі взаємодії важливо не тільки забезпечити реалізацію гуманності й адекватності відносин, але, першочергово, вибудувати стосунки, що допомагають іншій людині і самому собі ставати краще, розвиватися.

Відносини, засновані на любові до людей, справедливості і правдивості, В. Сухомлинський розглядав як особливий і дієвий спосіб виховання [13, с. 545]. Видатний педагог приділяв велику увагу взаєморозумінню між учнями і вчителем, між учителем та педагогічним колективом. Щоб сформувати хороші відносини, необхідно мати підхід до кожної особистості. Особливо це стосується відносин між учителем і учнями, в яких провідну роль відіграє соціальний досвід учителя, його знання, почуття, що слугують налагодженню взаємовідносин та попередженню конфліктних ситуацій.

У сучасних зарубіжних літературних джерелах із питань розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців основний акцент на результативності взаємодії людей у колективі, вмінні ефективно спілкуватися та досягати соціальних цілей у певних соціальних контекстах (Б. Кремс, В. Сейд та ін.).

Так, науковець Б. Кремс у своїй статті «Соціальна компетентність як кваліфікаційна мета», підкреслюючи особливе значення спільної роботи людей при отриманні, оцінці й застосуванні знань, виокремлює у структурі соціальної компетентності такі компоненти: соціальне розуміння, соціальна вправність (уміння, майстерність), соціальна відповідальність, компетентність у розв'язанні конфліктів [16, с. 2].

Відомий учений В. Сейд також зазначає важливість здатності до роботи в команді, вміння конструктивного вирішення конфліктів, комунікативної компетентності, готовності до кооперації. Необхідними умовами формування соціальної компетентності науковець вважає наявність цілеспрямованості, емпатії, інтуїції, гнучкості, що виявляються в ситуаціях міжособистісного спілкування [17, с. 9].

У зв'язку з цим, у структурному плані соціальна компетентність включає, на думку зарубіжних дослідників, такі компоненти: емпатія, соціальне розуміння іншого члена команди (К. Гільман, Ф. Петерман, В. Сейд), самоконтроль поведінки, соціальна відповідальність за себе та іншого (Ф. Петерман), адекватне сприйняття себе та інших (У. Каннінг, Ф. Петерман).

Успіх вирішення міжособистісних конфліктів значною мірою залежить від розвитку «суб'єкт-суб'єктних» взаємовідносин між викладачами і студентами в освітньому процесі на засадах діалогу, співпраці, партнерства. Кардинальна зміна соціальних ролей і позицій, стосунків викладачів і студентів зумовлена вимогами часу, новою освітньою парадигмою. Освітнє середовище у ЗВО, організоване на засадах «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії викладача і студентів, сприяє набуттю ними особистісного, соціального, професійного досвіду налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі. Знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі є основою й обов'язковою умовою успішного подолання соціального, фізичного, змістового, психологічного, естетичного, емоційного бар'єрів у спілкуванні, уникання малоефективних моделей взаємодії викладача і студентів, що негативно впливають на формування в студентів мотивації до власної фахової підготовки, гальмують розвиток інтересу до науково-дослідницької діяльності [14, с. 224].

Сучасний учитель повинен бути активним, комунікабельним, динамічним, працездатним, вольовим, упевненим у собі, толерантним, висококомпетентним. Учитель має бути творчою особистістю, оскільки саме від нього залежить майбутнє українських дітей, української держави. Суспільство потребує вчителів, що крокують у ногу з сучасністю. Роль учителя змінюється. Якщо раніше він був єдиним джерелом інформації, то зараз має організувати навчальний процес так, щоб учні самі пізнавали світ. За умов демократії у сучасному суспільстві вчитель виконує багато різних ролей – не лише навчає, а поєднує в собі такі компетенції: фасилітатора (створювача умов для навчання); супервайзера (організатора, менеджера); модератора (партнера); коуча (тренера, режисера); тьютора (репетитора); ментора (наставника). Студенти закладу вищої освіти мають підготуватися розв'язувати різні проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою або її засобами – це буде визначати їхню ефективність як соціально компетентних фахівців.

Для оволодіння соціальною компетентністю, різними техніками впливу студенту-майбутньому вчителю необхідно навчитись особливому виду самоконтролю – контролю за помилками сприйняття та мислення. Дуже важливо навчитись зменшувати час на прийняття рішень, концентруючи увагу не на перебиранні варіантів, а на прогнозуванні та врахуванні можливих позитивних і негативних наслідків рішення; оцінювати сам процес мислення та здобувати уроки з неоптимальних рішень. Результативність прийнятих рішень виявляється передусім у керуванні своїм внутрішнім станом, тобто в саморегуляції. Неможливо справляти вплив на інших, не вміючи володіти собою.

Ми вважаємо, що для запобігання конфліктам соціально компетентна людина має знати не тільки те, що потрібно робити, але і як досягти розвитку проблемної ситуації в конструктивному напрямку. Низка об'єктивних передумов запобігання конфліктам пов'язана з умінням майбутніх учителів грамотно вибудувати педагогічну взаємодію. Учитель повинен уміти визначати характер спілкування, зокрема, коли воно стає передконфліктним, і переходити від конфліктогенної ситуації до нормальної взаємодії. Готовність майбутніх учителів до діалогу дозволить завчасно відчувати, що емоційна напруга розмови починає перевищувати допустимий рівень, і застосувати прямі й непрямі прийоми попередження розвитку конфлікту [12, с. 143].

Установити й зберегти відносини можна лише за умов поважливого ставлення до іншої людини, тому що повага еквівалентна здатності дати зрозуміти партнерові, що його вважають всебічно розвинутим і гідним уваги, що співпраці з ним надають великого значення. О. Мороз уважає, що успіх взаємодії, спілкування досягається не лише завдяки взаєморозумінню, але й позитивному емоційному ставленню один до одного. Виявляючи емпатію, використовуючи педагогічну уяву, прогностичні вміння, соціально компетентний учитель може побудувати конструктивні відносини з суб'єктами навчально-виховного процесу, тому що розуміє, як учні сприймають навчальний матеріал, через що відчувають утруднення; він відповідно інтерпретує ситуації взаємодії з колегами, керівництвом, батьками учнів, попереджаючи й правильно вирішуючи конфліктні ситуації [10, с. 37].

Висновки. Отже, важливим є прагнення студентів-майбутніх учителів бути єдиним цілісним колективом, орієнтуватися в житті на високі морально-етичні цінності – це головний шлях до розвитку креативних, ініціативних та творчих фахівців-лідерів. Такі студенти беруть на себе відповідальність за свої дії, самостійні у прийнятті рішень, і, як правило, мають високий рівень професійної та правової культури.

Майбутній фахівець повинен уміти співпрацювати з колегами, спілкуватися, передавати інформацію та обмінюватись досвідом, що і дозволить йому реалізуватися як соціально компетентному фахівцеві, що вміє знаходити нестандартні способи вирішення завдань для подолання міжособистісних конфліктів.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Москва : ЮНИТИД, 1999. – 551 с.
3. Бахтин М. М. Как философ / сост. С.С. Аверинцев, Ю.Н. Давыдов, В.Н. Турбин и др. – Москва: Наука, 1992. – 256 с.
4. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. 2-е изд. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
5. Бубер М. Я и ты / пер. с нем. Ю. М. Терентьева, Н. Файнгольда; авт. послесл. П. С. Гуревич; общ. ред. С. Я. Левит ; П. С. Гуревич. – Москва : Высшая школа, 1993. – 175 с.
6. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека [Текст] / К. Я. Вазина. – Москва : Издательство: Московский государственный университет печати, 2002. – 145 с.
7. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 544 с.
8. Гусева А. С. Конфликт : структурный анализ, консультативная помощь, тренинг / А. С. Гусева, В. В. Козлов [отв. ред. А. А. Деркач, Е. А. Яблокова]. – Москва : Изд-во РАГС, 1997. – 152 с.
9. Кант И. Лекции по этике [Текст]. Пер. А. К. Судаков, В. В. Крылова ; общ. ред., сост. и вступ. ст. А. А. Гусейнова. – Москва : Республика, 2000. – 431 с.
10. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя: навчальний посібник / О.Г. Мороз. – Київ : КДШ ім. О. М. Горького, 1980. – 96 с.
11. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы : Монография / Пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой. – Москва: ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс, 1999. 464 с.
12. Русинка І. І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами. Навчальний посібник / І.І. Русинка. – Київ : Знання, 2007. – 318 с.
13. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину. Вибрані твори в 5-ти т. / В.Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
14. Титаренко В. І. Професійно-педагогічне спілкування – провідна умова формування партнерської взаємодії викладача та студента у вищому навчальному закладі / В.І. Титаренко // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2014. – Вип. 34. – С. 222-228.
15. Фейербах Л. Избранные философские произведения [Текст] / Л.Фейербах. – Издательство политической литературы. – Т.1. – Москва, 1955. – 676 с.
16. Krems B. Sozialkompetenz als Qualifikationsziel [Text] / Krems B. // Spectrum FH. Zeitschrift flier Verwaltungsfachhochschule in Wiesbaden, 1 / 03 9. Jahrgang April, 2003. – S. 1-3.
17. Seyd W. Sozialkompetenzerwerb im BBW mehr als ein guter Vorsatz [Text] / W.Seyd. – BBW Waiblingen, Fassung 10.10.00. – 12 s.

References

1. Abulhanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni / K. A. Abulhanova-Slavskaya. – Moskva : Myisl, 1991. – 299 s.
2. Antsupov A. Ya. Konfliktologiya : uchebnik / A. Ya. Antsupov, A. I. Shipilov. – Moskva : YuNITID, 1999. – 551 s.
3. Bahtin M. M. Kak filosof / sost. S. S. Averintsev, Yu. N. Davyidov, V. N. Turbin i dr. – Moskva: Nauka, 1992. – 256 s.
4. Bodalev A. A. Psihologiya obscheniya. Izbrannyye psihologicheskie trudyi. 2-e izd. – Moskva: Moskovskiy psihologosotsialnyiy institut, Voronezh: NPO «MODEK», 2002. – 256 s.
5. Buber M. Ya i tyi / per. s nem. Yu. M. Terenteva, N. Fayngolda; avt. poslesl. P. S. Gurevich; obsch. red. S. Ya. Levit ; P. S. Gurevich. – Moskva : Vysshaya shkola, 1993. – 175 s.
6. Vazina K. Ya. Prirodno-refleksivnaya tehnologiya samorazvitiya cheloveka [Tekst] / K. Ya. Vazina. – Moskva : Izdatelstvo: Moskovskiy gosudarstvennyiy universitet pečhati, 2002. – 145 s.
7. Grishina N. V. Psihologiya konflikta / N. V. Grishina. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2009. – 544 s.

8. Guseva A. S. Konflikt : strukturniy analiz, konsultativnaya pomoshch, trening / A. S. Guseva, V. V. Kozlov [otv. red. A. A. Derkach, E. A. Yablokova]. – Moskva : Izd-vo RAGS, 1997. – 152 s.
9. Kant I. Lektsii po etike [Tekst]. Per. A. K. Sudakov, V. V. Kryilova ; obsch. red., sost. i vstup, st. A. A. Guseynova. – Moskva: Respublika, 2000. – 431s.
10. Moroz O. H. Profesiina adaptatsiia molodoho vchytelia: navchalnyi posibnyk / O.H. Moroz. – Kyiv : KDSH im. O. M. Horkoho, 1980. – 96 s.
11. Rodzhers K. Konsultirovanie i psihoterapiya. Noveyshie podhodyi v oblasti prakticheskoy raboty : Monografiya / Per. s angl. O. Kondrashovoy, R. Kuchkarovoy. – Moskva: ZAO Izd-vo EKSMO – Press, 1999. 464 s.
12. Rusynka I. I. Konfliktolohiia. Psykhotekhnolohii zapobihannia i upravlinnia konfliktamy. Navchalnyi posibnyk / I.I. Rusynka. – Kyiv : Znannia, 2007. – 318 s.
13. Sukhomlynskiy V. Yak vykhovaty spravzhniu liudynu. Vybrani tvory v 5-ty t. / V.Sukhomlynskiy. – Kyiv : Radianska shkola, 1976. – T. 2. – 670 c.
14. Tytarenko V. I. Profesiino-pedahohichne spilkuвання – providna umova formuvannya partnerskoi vzaiemodii vykladacha ta studenta u vyshehomu navchalnomu zakladi / V.I. Tytarenko // Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. – 2014. – Vyp. 34. – S. 222-228.
15. Feyerbah L. Izbrannyye filosofskie proizvedeniya [Tekst] / L.Feyerbah. – Izdatelstvo politicheskoy literatury. – T.1. – Moskva, 1955. – 676 s.
16. Krems B. Sozialkompetenz als Qualifikationsziel [Text] / Krems B. // Spectrum FH. Zeitschrift flier Verwaltungsfachhochschule in Wiesbaden, 1 / 03 9. Jahrgang April, 2003. – S. 1-3.
17. Seyd W. Sozialkompetenzerwerb im BBW mehr als ein guter Vorsatz [Text] / W.Seyd. – BBW Waiblingen, Fassung 10.10.00. – 12 s.

УДК 378.016:364

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-89-93

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Фуштей О. В., orcid.org/0000-0002-2330-6745

У статті розкрито особливості формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього соціального працівника у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти. Уточнено й конкретизовано змістовий компонент професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього соціального працівника, до якого належать цінності-цілі, цінності-знання, цінності-вміння та цінності-якості; критерії та показники рівнів сформованості професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх соціальних працівників.. Експериментально перевірено формування ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійно-ціннісні орієнтації, майбутній соціальний працівник, професійна підготовка.

FEATURES OF THE FORMATION OF THE VOCATIONAL ORIENTATION OF A FUTURE SOCIAL WORKER

Fushtei O.

The article explains the theoretical basis of the problem of formation of professional values of future social workers and analyzes the peculiarities of formation of vocational and value orientations of the future social worker in the process of vocational training. Clarification and specification of the content of the vocational and value orientation of the future social worker, which includes values-objectives, values-knowledge, values and values-quality; Criteria and indicators of levels of vocational guidance for prospective social workers; «Professional-value orientation of a social worker» as a system of stable personal relations to the Maybutuno profession, are formed on the basis of conscious professional values and are embodied in professional activity, Defining its content and ways of achieving professional goals. A set of research methods has been used: theoretical (analysis of scientific and educational literature for comparison and comparison of different approaches to the problem selected, definition of its theoretical bases, definition of conceptual and categorical apparatus), empirical (observation, questionnaire, survey, interview, expert estimation method, testing, pedagogical forecasting, experiment to detect experimental results), statistical (quantitative and qualitative analysis of empirical data). The formation of vocational and value orientations of future social workers has been tested on a pilot basis.

Keywords: value orientation, value guidance, future social worker, professional training.

У сучасних концепціях розвитку вищої освіти наголошується, що освіта повинна не тільки забезпечити майбутніх фахівців глибокими знаннями, але й сприяти розвитку особистісної позиції студентів, формувати чіткі орієнтири життєдіяльності, вміння виокремлювати істинні цінності. Долучення молоді до цінностей майбутньої професії постає важливим фактором розвитку її професійного обличчя й іміджу професійної діяльності. Ціннісна основа вищої освіти забезпечує реалізацію студентами власних можливостей, мобільність і компетентність у професійній сфері, перспективу їхнього кар'єрного зростання. Формування потреб в оволодінні професійними цінностями обраної студентами професії виступає одним з важливих завдань закладу вищої освіти.

Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій є багатоаспектною і достатньо розкрита в сучасній вітчизняній і зарубіжній науці. Значна частина дослідників (М. І. Алексєєва, Б. Г. Ананьєв, М. Й. Борисевський, Н. І. Іванцев, Н. О. Коваль, С. Д. Максименко, В. І. Слободчиков та інші) підкреслюють важливість вузівського етапу становлення особистості, її ціннісних орієнтацій.

Мета статті: розкрити особливості формування ціннісних орієнтацій майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки.

Процес оволодіння особистістю професійними цінностями проходить ряд послідовних етапів: орієнтація в майбутній дійсності і набуття професійних знань, умінь, навичок; використання набутих знань на практиці; створення власної системи професійних цінностей.

Таким чином, професійно-ціннісні орієнтації – це система ціннісних орієнтацій особистості, які відображають її цільову і мотиваційну спрямованість щодо вибору, оволодіння професійною діяльністю, професійного зростання та отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів [4].

Визначаючи критерії та показники рівнів сформованості професійно-ціннісних орієнтацій, спиралась на дослідження І.Ісаєва [3], що доводять необхідність класифікації ціннісних орієнтацій за певними групами. Одночасно такі групи виступають критеріями визначення ціннісних орієнтацій особистості. Виходячи з цього, узагальнену систему професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього соціального працівника, що покладено в основу дослідження проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх соціальних працівників, наводимо в табл. 1.

Таблиця 1

Система професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього соціального працівника

| Цінності-цілі | Цінності-знання | Цінності-вміння | Цінності-якості |
|--|--|--|--|
| Цілі професійної діяльності: оволодіння професією соціального працівника, формування образу „Я”-соціальний працівник, „Я”- професіонал | Орієнтація на засвоєння професійних знань: загальних, спеціальних, психологічних, педагогічних, методичних | Орієнтація на оволодіння прогностичними, аналітичними, комунікативними та організаційними вміннями | Орієнтація на розвиток особистісних та професійних якостей |

Таким чином, визначені нами критерії професійно-ціннісних орієнтацій мають низький, середній або високий рівень сформованості.

Визначаючи показники рівнів, виходили із завдань діагностики професійних цінностей. Так, із запропонованої в дослідженні структури професійних цінностей визначили показники рівнів сформованості професійно-ціннісних орієнтацій, що представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості професійно-ціннісних орієнтацій студентів

| Рівні сформованості професійно-ціннісних орієнтацій | Критерії та показники сформованості професійно-ціннісних орієнтацій |
|---|--|
| НИЗЬКИЙ | ЦІННОСТІ-ЦІЛІ – негативний характер мотивації до професійної діяльності, відсутня орієнтація на розвиток системи професійно-ціннісних орієнтацій («Я-професійне»); ЦІННОСТІ-ЗНАННЯ – неповні та неглибокі знання з теорії цінностей, відсутня орієнтація на підвищення рівня професійних знань; ЦІННОСТІ-ВМІННЯ – у студента не сформовані навички застосування прогностичних, комунікативних, аналітичних та організаторських вмінь, відсутня орієнтація на оволодіння цінностями-вміннями; ЦІННОСТІ-ЯКОСТІ – несформованість особистісних і професійних цінностей-якостей |

| | |
|----------|--|
| СЕРЕДНІЙ | ЦІННОСТІ-ЦІЛІ – невизначений характер мотивації до професійної діяльності, орієнтація на розвиток системи професійно-ціннісних орієнтацій є слабкою; ЦІННОСТІ-ЗАНННЯ – студент плутається при визначенні окремих аксіологічних категорій, недостатньо повними та глибокими є аксіологічні знання, разом з тим існує орієнтація на підвищення рівня професійних знань; ЦІННОСТІ-ВМІННЯ – студент має певні утруднення в застосуванні цінностей-вмін, однак характеризується яскраво вираженою орієнтацією на оволодіння ними; ЦІННОСТІ-ЯКОСТІ – сформованими є окремі особистісні і професійні цінності-якості |
| ВИСОКИЙ | ЦІННОСТІ-ЦІЛІ – позитивний характер мотивації до професійної діяльності, яскраво виражена орієнтація на розвиток системи професійно-ціннісних орієнтацій (розвинуто образ «Я – професійне»); ЦІННОСТІ-ЗНАННЯ – повні та глибокі аксіологічні знання, чітка орієнтація на підвищення рівня професійних знань; ЦІННОСТІ-ВМІННЯ – у студента сформовані навички із застосування прогностичних, комунікативних, аналітичних та організаторських вмінь; ЦІННОСТІ-ЯКОСТІ – сформовані особистісні і професійні якості |

Саме на основі дослідження рівня сформованості ціннісних орієнтацій особистості можна проводити роботу з формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників.

В експериментальній роботі були задіяні студенти й викладачі кафедри психології та соціальної роботи спеціальності 231 «Соціальна робота» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: було охоплено 75 студентів спеціальності «Соціальна робота» 1-4 курсів та магістрів.

Враховуючи теоретичні основи даного дослідження з проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників, а також відповідно до цілей дослідження, діагностика проводилася з декількох позицій. Для оцінки кожного критерію використовувався комплекс методик: методика М.Рокіча «Ціннісні орієнтації», адаптована до цілей нашого дослідження; анкетування для визначення характеру мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності; анкетування для визначення рівня сформованості цінностей-якостей; тести, що визначають професійний інтерес, використовувалися для визначення орієнтації на оволодіння цінностями-знаннями, цінностями-вміннями, рефлексивна діагностика за допомогою опитувального листа на виявлення власної самооцінки студента, що також дозволяє визначити рівень сформованості аналітичних вмінь; завдання з інтерпретації, що дозволяють визначити рівень знань з проблеми цінностей та умінь їх застосування на практиці; діагностика комунікативної толерантності (за В.Бойко) для визначення рівня сформованості комунікативних цінностей-вмін [2].

На першому етапі було проведено анкетування студентів з метою виявлення рівнів сформованості цінностей-цілей, для чого визначався характер мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності. Анкета, за допомогою якої виявлено характер мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності, дозволяла розкрити й схарактеризувати внутрішні мотиви майбутньої професійної діяльності, а саме: якими мотивами керуватиметься майбутній соціальний працівник для задоволення своїх професійних потреб. Ґрунтувалися на положенні про те, що чим оптимальнішим є характер мотивації, тим сформованими є цінності-цілі професійної діяльності особистості.

Отримані результати опитування засвідчили, що серед провідних мотивів вступу до університету на дану спеціальність на першому місці є бажання отримати вищу освіту і лише на другому місці – бажання стати соціальним працівником. За результатами опитування студентів можна зробити висновок, що більш за все в майбутній професійній діяльності студентів приваблює можливість одержати професію (60,3% студентів третього курсу та 60,4% студентів четвертого курсу), що підтверджується можливістю використовувати отримані знання в іншій сфері (72,5% студентів-магістрів). Можна зробити висновок, що професійна освіта для багатьох студентів не є цінністю, а розглядається лише як засіб здобуття вищої освіти.

Показовими є відповіді студентів на запитання стосовно можливості в майбутньому працювати за фахом. Так, близько 54,2% студентів I-IV курсу та 30,7% студентів магістратури не впевнені, що будуть працювати за фахом, навіть студенти які мають гарні оцінки з обов'язкових дисциплін. Домінування подібних відповідей студентів магістратури пояснюється, очевидно, такими фактами: анкетування проводилося після проходження практик, тобто студенти мали вже деякі реальні уявлення про майбутню професійну діяльність.

Відповіді студентів на питання про ступінь задоволення обраною професією певною мірою дублювали попередні. Так, 63% респондентів I-IV курсів відповіли, що вони, в основному, задоволені обраною професією, у студентів магістратури відсоток задоволених обраною професією є вищим – 72,6%. Показово, що навіть серед тих, хто не впевнений чи буде працювати за фахом, відсоток задоволених професією є доволі

високим на всіх курсах навчання. Такі результати, очевидно, пояснюються тим, що студентів приваблює вивчення дисциплін, які є пріоритетними для того чи іншого курсу, а не обрана професія загалом.

Інтерес до процесу навчання як необхідної складової процесу підготовки до професії соціального працівника виявлено в 51,3 – 63,4% студентів усіх курсів навчання. Такі показники практично співпадають з відсотком тих студентів, провідним мотивом вступу до університету яких є бажання стати соціальним працівником. Результати анкетування, бесіди, інтерв'ю дозволяють стверджувати, що не всі студенти I-IV курсів та магістратури мають чітке уявлення про зв'язок отриманих знань з майбутньою професійною діяльністю, про професійні цінності, їх вплив на діяльність, напрям розвитку особистості. Це пояснюється перевагою не внутрішніх, а зовнішніх мотивів навчання: відвідуванням занять заради оцінки, отриманням стипендії, авторитетом викладача тощо.

За допомогою методики полярних профілів студентам старших курсів з метою більш конкретного вивчення ступеня усвідомленості ними особливостей даної професії, професійних і особистісних орієнтацій, що визначають мотиваційно-ціннісне відношення особистості студента до майбутньої професійної діяльності було запропоновано два варіанти опитувальних листів: з привабливими моментами даної професії і з непривабливими. Аналізуючи отримані результати, відзначаємо, що негативні фактори охоплюють кілька сфер життєдіяльності особистості соціального працівника: взаємодія з клієнтами, колегами тощо, а позитивні фактори замикаються на особистості соціального працівника. Проте значний відсоток студентів все ж визнає цінність майбутньої професійної діяльності.

Для визначення ступеня сформованості цінностей-якостей використовувалася діагностика комунікативної толерантності, запропонована В.Бойко [2], що була адаптована до нашого дослідження. Студентам пропонувалися судження, які дозволяють виміряти цінності-якості «терпимість», «чуйність», «доброзичливість», «толерантність» тощо. Результати опитування засвідчили, що в більшості своїй студенти мають терпимість у взаємодії з людьми, приймають індивідуальність інших людей. Явної нетерпимості, або навіть яскраво вираженого неприйняття індивідуальності сторонніх людей у майбутніх соціальних працівників не простежується. Отже, було зроблено висновок, що близько 84,7% студентів усіх курсів мають високий рівень сформованості комунікативних якостей, як важливого компонента загальної культури соціального працівника.

Другий етап діагностики мав за мету визначення рівня сформованості цінностей-знань і цінностей-умінь. З цією метою використовували комплекс методик а саме: методику М.Рокіча, адаптовану до нашого дослідження, тести, що визначають професійний інтерес [5] для визначення орієнтації на розвиток професійно-ціннісних орієнтацій, рефлексивну діагностику за допомогою опитувального листа, що дозволило виявити власну самооцінку студента та рівень розвитку аналітичних, прогностичних, організаційних та комунікативних цінностей-умінь.

Для виявлення рівня сформованості аналітичних цінностей-вмінь використовували рефлексивну діагностику, яка дозволяє аналізувати власну діяльність та діяльність своїх товаришів. З цією метою студентам надавався опитувальний лист у вигляді матриці, що мав набір професійних цінностей, з завданням: оцінити наявність або відсутність відповідних цінностей. Метою даного етапу діагностики було виявлення рівня самооцінки студентів стосовно сформованості в них професійно значущих цінностей. Результати дозволили стверджувати, що у студентів переважає в основному адекватна самооцінка. На основі отриманих даних можна констатувати, що це студенти з достатнім рівнем сформованості аналітичних вмінь, власна самооцінка цих студентів відповідає результатам діагностики сформованості цінностей. Середній рівень самооцінки характеризувався більш об'єктивним поглядом студентів на рівень сформованості власних професійних цінностей, свідчив про здатність студентів до здійснення рефлексії, проте студенти мали завищену або занижену самооцінку у визначенні сформованості різних професійних цінностей: 35,2 – 38,4% студентів. Крім того, у деяких студентів простежувалися утруднення щодо здатності об'єктивно оцінювати товаришів. Високий рівень сформованості аналітичних вмінь і, відповідно, адекватну самооцінку, вміння оцінювати роботу товаришів по навчанню (а в майбутньому колеґ) виявили 25,3% I-IV студентів, 38,7% студентів магістратури.

Для вимірювання рівня сформованості прогностичних та організаційних цінностей-умінь (вміння систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти, проявляти творчий підхід до професійної діяльності) студентам було запропоновано картки, що містять, наприклад, такі завдання: «Як змінювалися вимоги до особистості соціального працівника в історії. Якими ці вимоги можуть бути через 10 років?», «Які чинники суспільного, державного життя впливають на зміну відношення до даної професії?» та інші. Результати виконання завдань свідчать, що більша частина студентів справилися з завданням. 74% студентів на усіх курсах використали творчий підхід, виконуючи завдання.

Для вимірювання рівня сформованості комунікативних умінь використовували завдання, які дозволяють виявити можливість співробітництва в процесі спілкування з іншими. Для отримання інформації провели позиційну дискусію за темою: «Яких якостей не повинно бути у соціального працівника?».

Результати проведененої дискусії засвідчили, що, 22% студентів не зовсім готові до дискусії, і, відповідно, до комунікації, оскільки не вміють публічно висловлювати власну точку зору, займати ініціативну позицію в спілкуванні, керувати нею. Було виявлено, що в 15% студентів недостатньо знань для того, щоб застосовувати навички, прийоми для вирішення конкретної комунікативної ситуації, трансформації їх у відповідності до специфіки кожної ситуації. 63% студентів I-IV курсів та 70% магістратури виявилася спроможними систематично аналізувати власну роботу, поведінку, розвиток, що спричиняє до здатності прогнозувати результати своєї діяльності. Подібна ситуація простежується і в сфері організаторських цінностей-вмін: значний відсоток студентів бажає і вміє організовувати самостійну роботу, самостійно працювати з додатковими джерелами інформації тощо.

Висновки. Таким чином, аналіз проведеного дослідження, свідчить про середній рівень сформованості професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх соціальних працівників. Отримані результати експериментальної роботи підтверджують необхідність проведення цілеспрямованої роботи з формування у майбутніх соціальних працівників системи професійно-ціннісних орієнтацій.

Література

1. Базелюк В.Г. Ціннісний підхід в управлінні навчальним закладом / В.Г. Базелюк // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. – 2009. – №5 – С.35-38
2. Бойко В.В. Діагностика комунікативної толерантності / Всі професійні психологічні тести. [Електрон.ресурс] / Режим доступу: <http://vsetesti.ru/73/>
3. Ісаєв І.Ф. Теорія і практика формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи / І.Ф.Ісаєв. – М.: Академія, 1993. – С.64-65.
4. Потуй Ю.П. Проблема формування професійних цінностей у науковій літературі / Ю.П. Потуй // Вісник ЛНУ ім. Т.Г. Шевченка. – 2013. – №15 – С.81
5. Цінності, соціальні цінності, ціннісні орієнтації: діагностичні методики / [упоряд. Р.В. Костенко]. – Одеса : ПДУ, 2005. – 64с.

Reference

1. Bazelyuk V.G Value approach in the management of educational institution / VG Bazelyuk. Bazelyuk // Scientific notes of NDU named after M. Gogol. – 2009. – №5 – S.35-38
2. Boyko V.V Diagnosis of communicative tolerance / All professional psychological tests. [Electronic resource] / Access mode: <http://vsetesti.ru/73/>
3. Isayev I.F Theory and practice of formation of professional and pedagogical culture of a high school teacher / I.F Isayev. – M.: Academy, 1993. – S.64-65.
4. Potuy Yu.P. The problem of formation of professional values in scientific literature / Yu.P. Potuy // Bulletin of LNU named after T.G. Shevchenko. – 2013. – №15 – S.81
5. Values, social values, value orientations: diagnostic methods / [order. R.V. Kostenko]. – Odessa: PDU, 2005. – 64s.

УДК 378.147:811.11

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-93-99

ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ

Чухно О. А., orcid.org/0000-0001-9601-3321

У статті розглянуто питання розвитку м'яких навичок здобувачів вищої освіти педагогічних ЗВО у процесі формування іншомовної фонетичної компетентності. На основі аналізу сучасних підходів до класифікації м'яких навичок і вимог Освітньої програми з підготовки майбутніх учителів англійської мови виокремлено чотири групи м'яких навичок, необхідних для здійснення ефективної педагогічної діяльності щодо формування іншомовної комунікативної компетентності інших. Наголошено на тому, що найбільший потенціал для розвитку м'яких навичок під час навчання англійської вимови майбутніх учителів мають вправи для формування професійних умінь, серед яких виділено вправи на аналіз фонетичних одиниць англійської й рідної мов для визначення їхніх спільних і відмінних рис; вправи на локалізацію, ідентифікацію, аналіз й виправлення вимовних помилок у вимові інших мовців, що спричинені внутрішньомовною інтерференцією або негативним перенесенням з рідної мови. Наведено приклади вправ для одночасного формування означених умінь і м'яких навичок майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: англійська вимова, іншомовна комунікативна компетентність, майбутні вчителі, м'які навички, професійні вміння, фонетична компетентність.

DEVELOPING TRAINEE TEACHERS' SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION

Chukhno O. A.

The study considers the development of soft skills in students of pedagogical higher educational institutions while teaching English pronunciation. Taking into account the analysis of modern approaches to soft skills classification and the requirements of Educational Program for professional training of future teachers of English the author divides the soft skills vital for effective development of other people's foreign language communicative competence into four groups: 1) interactive and communicative soft skills; 2) cognitive soft skills; 3) self-management soft skills; 4) the skills of using modern information and communication technology. The first group is presented by effective teamwork and an excellent command of the English and the Ukrainian languages for effective communication in scientific, pedagogical and social spheres following the principles of tolerance, dialogue and cooperation. The second group includes identification and analysis of problems, finding reasonable solutions, generating innovative ideas, critical evaluation and analysis of information from different sources. Self-management skills are presented by self-improvement, autonomous learning, self-organization, time-management, lifelong learning. The fourth group consists of the ability to effectively use modern technology in order to search for information, acquire new knowledge and teach others. It is emphasized that the highest potential for increasing trainee teachers' soft skills is offered by the activities for developing professional skills such as analyzing English and Ukrainian phonetic units for defining their common and different characteristics; locating, identifying, analyzing and correcting other people's pronunciation mistakes caused by intralanguage interference or negative transfer from the Ukrainian language; locating, identifying, analyzing and correcting one's own pronunciation mistakes caused by intralanguage interference or negative transfer from the Ukrainian language. Examples of activities are provided for simultaneous development of the above mentioned professional and soft skills.

Keywords: English pronunciation, foreign language communicative competence, trainee teachers, soft skills, professional skills, phonetic competence.

Відповідно до Освітньої програми підготовки майбутніх учителів англійської мови на кінець четвертого року навчання у ЗВО студенти повинні оволодіти низкою спеціальних (фахових) і загальних компетентностей [7]. Серед спеціальних компетентностей виділено здатність продемонструвати сформовану мовну й мовленнєву компетентності в процесі професійної комунікації, уміння використовувати різноманітні методи й прийоми викладання мови і літератури в середній школі, здатність застосовувати теоретичні знання сучасних освітніх концепцій у практичній діяльності та ін. До загальних компетентностей віднесено здатність до самовдосконалення, саморегулювання, узагальнення, аналізу, постановки мети й вибору шляхів її досягнення, соціальної взаємодії, адаптації до умов, що змінюються тощо [7].

У зарубіжному науково-методичному дискурсі для позначення умінь і навичок, що є специфічними для певної професійної сфери, тобто фахових компетентностей, часто використовується термін «тверді навички», або «hard skills», тоді як загальні компетентності називаються «м'якими навичками» («soft skills»). М'які навички розглядають як особистісні характеристики людини, що сприяють узаємодії з іншими, успішній професійній діяльності й кар'єрному зростанню [11; 15], або як ряд персональних й інтерперсональних умінь, до яких належать самоусвідомленість, культурна усвідомленість, вербальна й невербальна комунікація [9]. Отже, у поєднанні зі спеціальними твердими навичками м'які навички сприяють становленню й розвитку висококваліфікованих спеціалістів, тому вони є не менш важливими для продуктивної професійної діяльності.

Віднедавна усе більше науковців наголошують на необхідності формування м'яких навичок у процесі підготовки майбутніх фахівців [2-6; 12-18]. У вітчизняній науці означена проблема є досить новою. О. С. Казачінер визначає м'які навички, необхідні для інклюзивно компетентного вчителя іноземної мови [1]. Дослідниця відносить до них такі професійні й особистісні риси, як педагогічна любов, доброта, порядність, толерантність, прихильність до дітей, високий рівень внутрішньої та зовнішньої культури, уміння позитивно сприймати дитину з особливими освітніми потребами, уміння керувати почуттями, педагогічний такт, комунікативні здібності, уміння співпрацювати з батьками, колегами й адміністрацією [1, с. 155]. А. О. Карапетян розкриває особливості застосування аналізу SWOT (визначення сильних сторін в оволодінні м'якими навичками (Strengths), слабких сторін (Weaknesses), можливостей їх розвитку (Opportunities), загроз (Threats)) як інструменту оцінювання та розвитку м'яких навичок студентів немовних спеціальностей і рекомендує методичні прийоми за кожним видом мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), які доречно використовувати на заняттях з англійської мови [2]. Н. Коляда й О. Кравченко окреслюють форми роботи з майбутніми фахівцями соціономічних професій у позанавчальний час з метою формування м'яких навичок [3]. Г. В. Корнюш наводить низку рекомендацій стосовно розвитку м'яких навичок у межах іншомовної підготовки через індивідуальні, парні, групові форми роботи, виражену комбінацію різних видів мовленнєвої діяльності [4]. О. Кравець досліджує ресурси з англійської мови, які надають змогу викладачеві розвивати м'які навички у здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей, й наводить приклад частини заняття з англійської мови на тему «Career» на основі підручника «Market Leader»

[5]. Попри наявність означених досліджень, питання розвитку м'яких навичок майбутніх учителів англійської мови все ще залишається не розкритим.

В умовах аспектного навчання англійської мови й відсутності в навчальному плані спеціальних дисциплін для формування м'яких навичок їх розвиток має бути інтегрований у процес формування мовних і мовленнєвих компетентностей.

Метою дослідження є розробка прийомів розвитку м'яких навичок під час формування англомовної фонетичної компетентності майбутніх учителів першого року навчання у ЗВО. Досягнення поставленої мети обумовлює необхідність вирішення таких завдань: 1) розробити класифікацію м'яких навичок, необхідних для здійснення ефективної педагогічної діяльності з навчання іноземної мови; 2) визначити потенціал процесу навчання англійської вимови для формування м'яких навичок студентів першого курсу педагогічного ЗВО; 3) розробити прийоми інтеграції м'яких навичок у процес формування фонетичної компетентності.

Для розв'язання першого завдання проаналізуємо групи м'яких навичок, які виділяють дослідники на сучасному етапі розвитку методичної науки. Аналіз останніх розвідок із теми дозволяє виокремити два основних підходи до класифікації м'яких навичок: 1) за спрямованістю діяльності; 2) за характером діяльності. Відповідно до першого підходу м'які навички поділяються на особистісні та міжособистісні [4; 10]. До категорії особистісних навичок науковці відносять здатність до самоорганізації, самомотивації, відповідальності, рішучість, здатність працювати в стресових ситуаціях, уміння правильно розподіляти час, гнучкість (адаптивність, відкритість новому). Міжособистісні м'які навички представлено навичками спілкування, емоційним інтелектом, здатністю емпатувати, вмінням висловлюватися й бути зрозумілим, лідерськими якостями, спроможністю працювати в команді, здатністю досягати порозуміння з оточуючими, вдумливо шукати рішення, що задовольнить усі сторони [4, с. 103-104].

За характером діяльності м'які навички поділяють на декілька груп. Р. Шакір серед м'яких навичок майбутніх фахівців виокремлює: 1) комунікативні навички (здатність чітко висловити думки й наводити аргументи); 2) критичне мислення й розв'язання проблемних завдань (здатність аналізувати, оцінювати інформацію, застосовувати знання); 3) здатність до кооперації (здатність працювати в команді, співпрацювати з іншими, досягати цілей); 3) спроможність навчатися протягом усього життя й працювати з інформацією (здатність вивчати, шукати й переробляти необхідну інформацію); 4) здатність дотримуватися професійної етики (зважати на норми моралі в професійному контексті); 5) лідерські якості (здатність до керування й розуміння ролі керівника) [16, с. 310-311]. Д. Пачаурі та А. Ядав додають підприємницькі вміння [15, с. 22], Н. Коляда й О. Кравченко – креативність (уміння знаходити нестандартні рішення, генерувати й втілювати в життя нові ідеї) й емоційний інтелект (уміння розпізнавати чужі емоції та демонструвати свої, налагоджувати емоційний контакт для спільної роботи) [3, с. 140].

Зважаючи на результати означених розвідок, а також загальні компетентності, формування яких передбачено Освітньою програмою [7], у межах нашого дослідження ми послуговуємося другим підходом й поділяємо м'які навички майбутніх учителів англійської мови на чотири групи:

1) інтерактивні й комунікативні навички (володіння на високому рівні українською та англійською мовами з метою ефективної комунікації в науковій, педагогічній і соціальній сферах, дотримуючись принципів толерантності, діалогу, кооперації; ефективна робота в команді з метою досягнення спільної мети);

2) когнітивні навички (розпізнавання й аналіз проблемних ситуацій, пошук раціональних рішень, генерація інноваційних ідей, критичне оцінювання власного навчального й життєвого досвіду, критичне оцінювання й аналіз інформації з різних джерел);

3) навички самоменеджменту (самовдосконалення, автономне навчання, самоорганізація, керування часом, навчання протягом життя);

4) навички використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ефективне застосування сучасних ІКТ з метою пошуку інформації, вивчення нового й навчання інших).

Для визначення потенціалу процесу формування фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови для розвитку м'яких навичок проаналізуємо особливості навчання вимови в педагогічному ЗВО. Кінцевою метою навчання майбутніх учителів англійської вимови є формування їхньої професійної фонетичної компетентності як здатності до коректного фонетичного оформлення власного іншомовного висловлювання, адекватного розуміння мовлення інших у ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, а також до здійснення ефективного процесу формування фонетичної компетентності учнів із урахуванням їхнього лінгвістичного й навчального досвіду у вивченні рідної мови. Відтак, процес навчання вимови повинен бути професійно спрямованим й передбачати використання вправ і завдань, що сприяють формуванню професійних умінь із навчання англійської вимови інших. На першому курсі вивчення англійської мови у ЗВО ми виділяємо три групи вправ для формування професійних умінь:

1) вправи на аналіз фонетичних одиниць англійської й рідної мов для визначення їхніх спільних і відмінних рис;

2) вправи на локалізацію, ідентифікацію, аналіз і виправлення вимовних помилок у чужому мовленні, що спричинені внутрішньомовною інтерференцією або негативним перенесенням із рідної мови;

3) вправи на локалізацію, ідентифікацію, аналіз і виправлення вимовних помилок у власному мовленні, що спричинені внутрішньомовною інтерференцією або негативним перенесенням із рідної мови [8].

На нашу думку, виконання вправ аналітичного характеру сприятиме розвитку когнітивних навичок здобувачів. При цьому самостійний пошук інформації про фонетичні характеристики звуків англійської мови, порівнянно з українською позитивно впливатиме на формування здатності майбутніх учителів до критичного оцінювання й аналізу інформації з різних джерел, а також до використання сучасних ІКТ для оволодіння англійською вимовою. Виконання вправ першої й другої груп у режимі групової роботи сприятиме, на нашу думку, формуванню вмінь майбутніх учителів ефективно працювати в команді з метою досягнення спільної мети. При виконанні вправ на виправлення вимовних помилок у чужому мовленні здобувачі можуть отримати завдання винайти доступний спосіб пояснити учням правильну артикуляцію звука, що не передбачає використання складних наукових фонетичних термінів, незрозумілих для школярів. Такі завдання створюють сприятливі умови для формування спроможності майбутніх учителів знаходити раціональне рішення проблеми й генерувати нові ідеї. Виконання вправ третьої групи у позааудиторній роботі робить вагомий внесок у розвиток навичок самовдосконалення й здатності до автономного навчання. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що професійно орієнтовані вправи мають значний потенціал для формування виділених нами м'яких навичок майбутніх учителів англійської мови.

Наведемо приклади вправ для одночасного формування професійних умінь і м'яких навичок у межах кожної групи.

Група I – вправи для формування вмінь аналізувати фонетичні одиниці англійської й української мов для визначення їхніх спільних і відмінних рис.

Приклад 1

Мета: формувати вміння аналізувати спільні й відмінні риси англійських [t, d] й українських [т, д]; розвивати м'які навички самостійного пошуку й опрацювання інформації, здатність до автономного навчання.

Вид вправи: заповнення порівняльної таблиці.

Інструкція: Find the information about the sounds [t, d, т, д] and tick their characteristics.

| <i>Language</i> | <i>Sound</i> | <i>Characteristics</i> | | |
|-----------------|--------------|------------------------|--------|-----------|
| | | alveolar | dental | aspirated |
| English | [t] | | | |
| Ukrainian | [т] | | | |
| English | [d] | | | |
| Ukrainian | [д] | | | |

Приклад 2

Мета: формувати вміння аналізувати спільні й відмінні риси англійських й українських звуків; розвивати м'які навички роботи в команді.

Вид вправи: порівняння ступеня відмінності звуків англійської й української мов.

Інструкція: Work in groups. Listen to the English sounds using the link below. Discuss the characteristics of the sounds with your partners. Put the sounds into the three groups below and define their level of difficulty (not difficult/difficult/very difficult). Compare your results with other groups of students.

<https://www.englishclub.com/pronunciation/phonemic-chart-ia.htm>

| <i>№</i> | <i>Groups of sounds</i> | <i>Examples</i> | <i>Degree of difficulty</i> |
|----------|---|-----------------|-----------------------------|
| 1. | The sounds similar in articulation to the Ukr. sounds. | | |
| 2. | The sounds which seem similar to the sounds in Ukr. but differ from them in some essential aspects. | | |
| 3. | The sounds which have no equivalents in Ukr. | | |

Група II – вправи для формування вмінь локалізації, ідентифікації, аналізу й виправлення вимовних помилок у чужому мовленні, що спричинені внутрішньомовною інтерференцією або негативним перенесенням із рідної мови.

Приклад 3

Мета: формувати вміння аналізувати помилки у вимові міжзубних [θ, ð] на джерело інтерференції; розвивати когнітивні навички й навички роботи в команді.

Вид вправи: аналіз вимовних помилок.

Інструкція: Work in groups. Analyze the mistakes in the pronunciation of the sounds [θ, ð] often made by Ukrainian speakers. Define the source of impact and compare your results with other groups.

| № | Description of Wrong Pronunciation | Source of impact | |
|----|--|------------------|------|
| | | Ukr. | Eng. |
| 1. | [θ] in <i>thin</i> is pronounced with the tip of the tongue touching the back side of the lower teeth. | ✓ | |
| 2. | [ð] in <i>there</i> is devoiced. | | |
| 3. | [θ] in <i>thought</i> is pronounced with the tip of the tongue touching the alveolar ridge. | | |
| 4. | [θ] in <i>thoroughly</i> is pronounced as a voiced consonant. | | |
| 5. | ... | | |

Приклад 4

Мета: формувати вміння локалізувати й ідентифікувати вимовні помилки; розвивати м'які навички роботи в команді й здатність генерувати інноваційні ідеї.

Вид вправи: аналіз вимовних помилок.

Інструкція: Step 1. Listen to a boy and underline the combinations of *-ng* which are pronounced incorrectly in the transcript below. Identify the type of mistakes:

[ŋ] is replaced with [n]

[ŋ] is replaced with [н]

[ŋ] is replaced with [ŋg]

[ŋ] is replaced with [нг]

Transcript: *Well, my hobbies are skiing and skating. But what I really adore is playing hockey. ...*

Step 2. Work in groups. Think of a simple way of explaining to the boy how to pronounce the sound [ŋ] correctly. Share your ideas with other groups. Choose the simplest and clearest idea.

Група III – вправи для формування вмінь локалізації, ідентифікації, аналізу й виправлення вимовних помилок у своєму мовленні, що спричинені внутрішньомовною інтерференцією або негативним перенесенням із рідної мови.

Приклад 5

Мета: формувати вміння локалізувати й виправляти вимовні помилки у власному мовленні; розвивати м'які навички самовдосконалення й автономного навчання.

Вид вправи: локалізація й виправлення вимовних помилок у своєму мовленні.

Інструкція: Step 1. Read the text out loud and record your voice.

Step 2. Listen to the recording and underline the words with the sound [w] if you replace it with [v] or [B].

Step 3. Watch the video in which a native speaker explains the articulation of the sound [w] (<https://www.youtube.com/watch?v=e8NbVrMGrh8>). Repeat the words after the speaker.

Step 4. Read the text again trying to pronounce the sound [w] correctly.

Приклад 6

Мета: формувати вміння ідентифікувати й виправляти вимовні помилки у власному мовленні; розвивати м'які навички самовдосконалення й автономного навчання.

Вид вправи: ідентифікація й виправлення вимовних помилок у власному мовленні.

Інструкція: Step 1. Read the sentences out loud and record your voice.

Step 2. Listen to the recording and compare your pronunciation with the native speaker's one. Underline the letters/combinations of letters which you mispronounced.

Step 3. What sound(s) did you use instead of the correct ones?

Step 4. Read the sentences again trying to pronounce the sounds correctly.

Висновки. На основі аналізу науково-методичних джерел із формування м'яких навичок майбутніх фахівців, а також загальних компетентностей, передбачених Освітньою програмою з підготовки майбутніх учителів англійської мови, ми виділили чотири групи м'яких навичок, формування яких можна інтегрувати у процес навчання англійської вимови, а саме: інтерактивні й комунікативні навички, когнітивні навички, навички самоменеджменту й навички використання сучасних ІКТ. З урахуванням означених навичок й особливостей навчання іншомовної вимови в педагогічному ЗВО ми розробили багатоцільові вправи для одночасного формування професійних умінь із навчання вимови інших і м'яких навичок майбутніх учителів англійської мови. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямку є експериментальна перевірка ефективності розроблених вправ.

Література

1. Казачінер О. С. «Hard skills» та «Soft skills» інклюзивно компетентного вчителя іноземної мови / О. С. Казачінер // Інноваційна педагогіка. – 2019. – Вип. 10. – т. 1. – С. 153–156.
2. Карапетян А. О. Аналіз SWOT як інструмент оцінювання та розвитку «soft skills» студентів немовних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови / А. О. Карапетян // Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. – 2017. – Вип. 135. – С. 102–112.
3. Коляда Н. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти / Н. Коляда, О. Кравченко // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2020. – Вип. 27. – т. 3. – С. 137–145.
4. Корнюш Г. В. Формування м'яких навичок у студентів закладів вищої освіти в контексті навчання іноземних мов / Г. В. Корнюш // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2020. – Вип. 36. – С. 99–110.
5. Кравець О. Розвиток м'яких навичок засобами іноземної мови за професійним спрямуванням у здобувачів вищої освіти немовних вузів / О. Кравець // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2020. – Вип. 29. – т. 2. – С. 241–245.
6. Лободинська О. М. Формування соціальних навичок студентів: проблеми й перспективи / О. М. Лободинська, О. Є. Гридчук // Науковий вісник НЛТУ України. – 2020. – т. 30. – №3. – С. 116–121.
7. Освітня Програма «Англійська мова і література в закладах освіти» / Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2020. – 19 с.
8. Чухно О. А. Підсистема вправ для формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької / О. А. Чухно // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2017. – 3 (89). – С. 145–154.
9. Bartel J. Pragmatics in the Post-TESL Certificate course «Language Teaching for Employment» / J. Bartel // TESL Canada Journal. – 2014. – 30 [Special Issue 7]. – P. 108–124.
10. Dharmarajan P. V. The Significance of Inculcating Soft Skills in Students in the Process of Teaching Hard Skills / P.V. Dharmarajan, R. Pachigalla, K. Lanka // International Journal of Applied Research & Studies. – 2012. – Issue II. – Vol. I. – P.1–11.
11. Kechagias K. Teaching and Assessing Soft Skills / K. Kechagias. – Thessaloniki: 1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis), 2011. – 189 p.
12. Lavilles H. Teachers' soft skills proficiency level and school performance of selected schools in Sultan Kudarat Division / H. Lavilles, A. Robles // Journal of Advances in Humanities and Social Sciences – 2017. – 3(1). – P. 10–28.
13. Mailool J. Lecturers' experiences in teaching soft skills in teacher profession education program (TPEP) in Indonesia / J. Mailool, H. Retnawati, S. Arifin, A.T. Kesuma, H. Putranta // Problems of education in the 21st century. – 2020. – Vol. 78. – No. 2. – P. 215–234.
14. Md-Ali R. Understanding and Conceptions of Soft Skills for Educators in Public Universities / R. Md-Ali, F. Shaffie, F. M. Yusof // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. P. 694–701.
15. Pachauri D. Importance of soft skills in teacher education programme / D. Pachauri, A. Yadav // International Journal of Educational Research and Technology. – 2014. – Vol. 5 (1). – P. 22–25.
16. Shakir R. Soft Skills at the Malaysian Institutes of higher learning / R. Shakir // Asia Pacific Education Review. – 2009. – 10. – P. 309–315.
17. Tang K. N. Critical Issues of Soft Skills Development in Teaching Professional Training: Educators' Perspectives / K. N. Tang, T. Chan, U. Vetriveilmany // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – 205. – P. 128–133.
18. Tevdovska E. S. Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: Knowledge beyond language learning / E. S. Tevdovska // SEEU Review. – 2015. – 11 (2). – P. 95–106.

References

1. Kazachiner O. S. «Hard skills» та «Soft skills» інклюзивно компетентного вчителя іноземної мови / О. С. Казачінер // Інноваційна педагогіка. – 2019. – Вип. 10. – т. 1. – С. 153–156.
2. Karapetian A. O. Analiz SWOT yak instrument otsiniuvannya ta rozvytku «soft skills» studentiv nemovnykh spetsialnostei u protsesi navchannya inozemnoi movy / A. O. Karapetian // Naukovi zapysky [Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova]. – 2017. – Vyp. 135. – S. 102–112.
3. Koliada N. Praktychnyi dosvid formuvannya «soft-skills» v umovakh zakladu vyshchoi osvity / N. Koliada, O. Kravchenko // Aktualni pytannya humanitarnykh nauk. – 2020. – Vyp. 27. – т. 3. – S. 137–145.
4. Korniyush H. V. Formuvannya miakykh navychok u studentiv zakladiv vyshchoi osvity v konteksti navchannya inozemnykh mov / H. V. Korniyush // Vykladannya mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviyazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky. – 2020. – Vyp. 36. – S. 99–110.
5. Kravets O. Rozvytok miakykh navychok zasobamy inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u zdobuvachiv vyshchoi osvity nemovnykh vuziv / O. Kravets // Aktualni pytannya humanitarnykh nauk. – 2020. – Vyp. 29. – т. 2. – С. 241–245.
6. Lobodynska O. M. Formuvannya sotsialnykh navychok studentiv: problemy y perspektyvy / O. M. Lobodynska, O. Ye. Hrydzhuk // Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy. – 2020. – т. 30. – #3. – S. 116–121.
7. Osvitnia Prohrama «Anhliiska mova i literatura v zakladakh osvity» / Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2020. – 19 s.
8. Chukhno O. A. Pidsystema vprav dlia formuvannya profesiinoi fonetychnoi kompetentnosti v anhliiskii movi pislia nimetskoï / O. A. Chukhno // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky. – 2017. – 3 (89). – S. 145–154.
9. Bartel J. Pragmatics in the Post-TESL Certificate course «Language Teaching for Employment» / J. Bartel // TESL Canada Journal. – 2014. – 30 [Special Issue 7]. – P. 108–124.

10. Dharmarajan P. V. The Significance of Inculcating Soft Skills in Students in the Process of Teaching Hard Skills / P. V. Dharmarajan, R. Pachigalla, K. Lanka // *International Journal of Applied Research & Studies*. – 2012. – Issue II. – Vol. I. – P. 1–11.
11. Kechagias K. Teaching and Assessing Soft Skills / K. Kechagias. – Thessaloniki: 1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis), 2011. – 189 p.
12. Lavilles H. Teachers' soft skills proficiency level and school performance of selected schools in Sultan Kudarat Division / H. Lavilles, A. Robles // *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences* – 2017. – 3(1). – P. 10-28.
13. Mailool J. Lecturers' experiences in teaching soft skills in teacher profession education program (TPEP) in Indonesia / J. Mailool, H. Retnawati, S. Arifin, A.T. Kesuma, H. Putranta // *Problems of education in the 21st century*. – 2020. – Vol. 78. – No. 2. – P. 215-134.
14. Md-Ali R. Understanding and Conceptions of Soft Skills for Educators in Public Universities / R. Md-Ali, F. Shaffie, F. M. Yusof // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. P. 694–701.
15. Pachauri D. Importance of soft skills in teacher education programme / D. Pachauri, A. Yadav // *International Journal of Educational Research and Technology*. – 2014. – Vol. 5 (1). – P. 22–25.
16. Shakir R. Soft Skills at the Malaysian Institutes of higher learning / R. Shakir // *Asia Pacific Education Review*. – 2009. – 10. – P. 309–315.
17. Tang K. N. Critical Issues of Soft Skills Development in Teaching Professional Training: Educators' Perspectives / K. N. Tang, T. Chan, U. Vetriveilmany // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – 205. – P. 128–133.
18. Tevdovska E. S. Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: Knowledge beyond language learning / E. S. Tevdovska // *SEEU Review*. – 2015. – 11 (2). – P. 95–106.

УДК 159.973 : 331.53

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-100-105

СТАН ЕМОЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Коваленко В. Є., orcid.org/0000-0002-7792-4653

У статті охарактеризовано стан емоційно-регулятивного компонента соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями, проаналізовано ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції молодших школярів. Показниками цього компонента є ступінь об'єктивності самооцінки, емоційної регуляції, особливості соціальних емоцій, емоційне тло як характеристика адаптованості особистості. Описано типові характеристики емоційно-регулятивного компонента соціалізованості дітей із інтелектуальними порушеннями в молодшому шкільному віці.

Ключові слова: інтелектуальні порушення, соціалізація, соціалізованість, самосвідомість, самооцінка, емоційно-регулятивний компонент соціалізованості, соціально-нормативна поведінка.

STATE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS' EMOTIONAL-REGULATORY COMPONENT OF SOCIALIZATION

Kovalenko V. Ye.

The article characterizes the state of students with intellectual disabilities' emotional-regulatory component of socialization, analyzes the degree of perception, understanding and evaluation of their own personality, primary schoolchildren's ability to emotional regulation. The significance of the emotional-regulatory component's separation is because the emotional regulation of the individual acts as a mechanism of adaptation to external influences, where the criterion for classifying emotional reactions is their adaptive function. Emotional regulation provides the adjustment of emotional experience to everyday events, and its success depends on the ability of the individual, assessing the situation, adequately and flexibly respond to these events. Four components are subject to regulation: emotional experience; physiological manifestations of emotional arousal; behavioural manifestations of emotion – facial expressions, gestures, etc.; complex behavioural act. Indicators of this component were the degree of objectivity of self-esteem, emotional regulation, features of social emotions, emotional background as a characteristic of adaptability of the individual. Typical characteristics of the emotional-regulatory component of socialization of children with intellectual disabilities in primary school age are described. The presence of a positive emotional attitude to himself and a violation of the objectivity of self-esteem, which is expressed in its overestimation by the criteria of "happy-sad", "good-evil", "brave-timid", "good-bad" and reduced by the criterion of "smart-unreasonable". During the primary school years, children have a positive (joyful) emotional background, which is a manifestation of children's adaptation to changes in the social situation of development associated with entering school. At the same time, the presence of clear violations of situational emotional regulation in terms of control, duration and adequacy of emotional reactions to the impact of an emotional situation. The energy balance of the body of most primary school students is distributed according to the levels of compensated state of fatigue and optimal performance, which indicates that most respondents have a successful adaptation to the conditions of the educational environment.

Keywords: intellectual disorders, socialization, self-awareness, self-esteem, emotional and regulatory component of socialization, socio-normative behavior.

Соціалізація та соціальна адаптація осіб з інтелектуальними порушеннями неможлива без створення сприятливих корекційно-спрямованих середовищних умов для засвоєння соціального досвіду та його відтворення відповідно до поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях. Стосовно до категорії осіб із психічним дизонтогенезом, зокрема з органічними інтелектуальними порушеннями, указана проблема набуває особливого значення. Зокрема, Г. Запрягаєвий, В. Корольов, О. Северовий, В. Синьовий довели, що наявність інтелектуальних порушень негативно впливає на емоційно-особистісний розвиток таких осіб та суттєво ускладнює рішення задачі забезпечення соціально-нормативного функціонування, підвищує ймовірність соціальних відхилень в індивідуальній поведінці особистості [3]. Разом з тим, вітчизняна дефектологія стверджує, що, по-перше, відхилення емоційно-особистісного розвитку є «вторинними дефектами» при інтелектуальних порушеннях (Л. Виготський) і за умов корекційно-спрямованого

виховного впливу підлягають згладжуванню; по-друге, засвоєння соціального досвіду, формування моральних якостей, соціальних норм і зміст свідомості детерміновані впливом зовнішніх, зокрема педагогічних факторів, що діють на особу з інтелектуальними порушеннями в онтогенезі. Тож ступінь соціалізованості особистості з інтелектуальними порушеннями, сформованість її соціально-нормативної поведінки визначається якістю корекційно-виховної роботи з нею впродовж усіх років навчання. Означене вказує на необхідність визначення соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями, опису її структурно-змістовних компонентів для пошуку ефективних методів та засобів оптимізації процесу соціалізації та створення умов для соціально-нормативного функціонування цих осіб у суспільстві.

Проблему соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями в корекційній педагогіці та спеціальній психології досліджували О. Агавелян, О. Вержиховська, О. Гаврилов, І. Гладченко, А. Висоцька, В. Карвяліс, І. Колесник, А. Обухівська, В. Синьов, І. Тат'яничикова та ін.; психологічну адаптацію В. Ерніязова, Н. Коломінський, С. Конопляста, О. Мамічева, О. Проскурняк та ін.; професійно-трудова соціалізацію В. Бондар, В. Золотоверх, А. Висоцька, Г. Дульнев, В. Левицький, Г. Мерсіянова, В. Товстоган, О. Хохліна та ін. Учені підкреслюють, що успішність випускників закладів освіти з інтелектуальними порушеннями визначається сформованістю в них емоційно-особистісних, соціально-психологічних, моральних якостей, а також адекватно сформованих ціннісних орієнтацій як у професійній, так і в непрофесійній сферах (В. Тат'яничикова), умінь та навичок спілкування. Разом з тим, аналіз наукових джерел указує, що нині відсутні дослідження, спрямовані на вивчення структурно-змістовних компонентів соціалізованості учнів з інтелектуальними порушеннями на різних етапах їхнього онтогенетичного розвитку. Вищезазначене ускладнює пошук ефективних шляхів оптимізації процесів соціалізації та розвитку таких дітей, здійснення корекційної роботи з опорою на принцип єдності «діагностики та корекції». Наявність протиріч між ступенем соціалізованості осіб із інтелектуальними порушеннями та недостатністю використання потенціалу корекційного виховання як керованої частини соціалізації, потенційними можливостями корекції емоційно-особистісної сфери школярів із інтелектуальними порушеннями зумовили вибір теми наукової статті.

Метою статті є виявлення модально-специфічних закономірностей емоційно-регулятивного компонента соціалізованості молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.

Опираючись на дослідження В. Москаленко, у контексті наукової статті розглядаємо соціалізованість як результат соціалізації особистості на кожній її стадії (адаптації, індивідуалізації, інтеграції) й розуміємо її як відповідність людини соціальним вимогам, які пред'являють для певного вікового етапу, як наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку [2, с. 74].

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень нами було розроблено структурно-змістовні компоненти соціалізованості: когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Зокрема, емоційно-регулятивний компонент соціалізованості дозволяє оцінити ступінь адаптованості особистості, ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції. Значущість виокремлення емоційно-регулятивного компонента пов'язана тим, що емоційна регуляція в рамках функціонального підходу до проблеми соціалізації (Т. Валден, М. Сміт) особистості виступає механізмом адаптації до зовнішніх впливів, де критерієм класифікації емоційних реакцій вважають їхню адаптивну функцію. Емоційна регуляція забезпечує підстроювання емоційного досвіду до повсякденних подій, а успішність її залежить від здатності індивіда, оцінивши ситуацію, адекватно й досить гнучко відреагувати на ці події [4; 5].

Важливість виділення емоційно-регулятивного компонента пояснюють також тим, що в процесі соціалізації особистість має навчитися не лише адекватно сприймати соціальні явища, а й розуміти їхню сутність, оцінювати й обирати з-поміж інших значущі для себе, наповнюючи їх особистісним сенсом. Адже соціальні та моральні норми, правила лише тоді стають регуляторами поведінки індивіда, коли він визнає і встановлює для себе їхню суб'єктивну цінність, уміє орієнтуватися на них у ситуаціях морального вибору. Показниками цього компонента є: ступінь об'єктивності самооцінки, емоційної регуляції, особливості соціальних емоцій, емоційне тло як характеристика ступеня адаптованості особистості.

На констатувальному етапі дослідження з метою вивчення модально-специфічних закономірностей емоційно-регулятивного компонента соціалізованості було використано наступні методи: теоретичні: порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; емпіричні: бесіди, анкетування, експериментально-діагностичні методики, а саме: «Автопортрет» К. Маховер, «Сходинки» В. Щур, «Який Я?» (модифікація методики В. Коваленко, О. Заскалько), анкета для педагогів спеціальних шкіл Ю. Верхотурової, методика «Будиночки» О. Орехової.

Дослідження проводилось на базі КЗ «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради та КЗ «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради. У дослідженні взяли участь 88 молодших школярів з легкими інтелектуальними порушеннями. Процес проведення цього дослідження був зорієнтованим на дотримання відповідних етичних правил. Передусім було передбачено всі етичні вимоги

для здійснення цього дослідження. Далі автори дослідження отримали схвалення від педагогічної ради закладів освіти. Після цього батьків дітей (опікунів або інших юридично вповноважених осіб) та респондентів поінформували як про цілі, так і про завдання цього дослідження та провели співбесіду. Дослідження з усіма респондентами проводилось індивідуально.

Перейдемо до аналізу результатів дослідження емоційно-регуляторного компонента соціалізованості школярів із інтелектуальними порушеннями. Результати виконання молодшими школярами завдань діагностичної методики К. Махвер «Автопортрет» указують на те, що порушення самооцінки мають 78,41% молодших школярів (з них більшість респондентів (78,26%) мають завищену самооцінку, а 21,74% занижену). На наявність порушень самооцінки вказувало розміщення малюнку на аркуші та його величина.

Стан імпульсивності, який відображався в промальовуванні заштрихованого волосся, надмірному натиску на олівець, перемальовуванні і стиранні, заштриховуванні, виявлено в 64,77% молодших школярів. Інтенсивне штригування, обведення контуру, наявність повністю зафарбованих зіниць у дитячих малюнках свідчили про наявність почуття страху: (його проявили 52,27% молодших школярів).

Наступною діагностичною методикою, яку ми використовували, була методика «Який Я?» (модифікація методики В. Коваленко, О. Заскалько). За результатами виконання школярами з інтелектуальними порушеннями діагностичної методики «Який Я?» встановлено, що неадекватну самооцінку мають 70,45% молодших школярів (з них – 69,35% мають завищену самооцінку, а 30,65% занижену). Адекватну самооцінку виявлено у 29,55% молодших школярів. Отримані результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Загальні результати проведення методики «Який Я?» (у %)

| Досліджуваний показник | Середньовідсоткове значення показника | |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------|
| | Завищена самооцінка | Занижена самооцінка |
| Порушення самооцінки | 69,35% | 30,65% |

З'ясовано, що найчастіше діти присвоювали собі наступні позитивні якості: «хороший» (98,86%), «добрий» (92,31%), розумний (85,22%), «акуратний» (77,27%), «слухняний» (77,27%). Рідше діти обирали якості «працьовитий», (43,19%), «чесний» (37,5%), «уважний» (26,14%), «увічливий» (15,9%), «кмітливий» (10,22%). Встановлено, що молодшим школярам із інтелектуальними порушеннями властиві труднощі розуміння сенсу моральних якостей «чесний», «уважний», «увічливий» та «кмітливий». Зокрема, коли дітям були поставлені уточнюючі запитання: «Яку людину можна назвати чесною, ... уважною, ... ввічливою, ... кмітливою?», Назар П. відповів: «... це ту, яка чесна», уточнити свою відповідь не зміг. Лише після надання допомоги – уведення наочності, сюжетної картинки, на якій зображено ситуацію морально-етичного змісту «Розбита ваза», на якій зображено, як хлопчик зізнається мамі в тому, що це він розбив вазу, а не кіт і після аналізу подібних ситуацій, хлопчик відповідь уточнив «... чесний той, хто говорить правду. Я – чесний». Марійка А. відповіла: «Уважний той, хто на уроці уважний». Ця відповідь указує, що дитина трактує зміст моральної якості тільки відносно конкретної навчальної ситуації. Узагальнено дати пояснення самостійно не змогла. Злата О. відповіла: «Увічлива людина та, хто говорить слова «...добрий ранок, до побачення, спасибі». Ліза К. на запитання «Яку людину можна назвати кмітливою?», сказала: «... це ту, у кого є клепка в голові», уточнити відповідь не змогла. Означене підтверджує наявний у дефектології факт про конкретність мислення дітей із інтелектуальними порушеннями і труднощі переносу знань на аналогічну ситуацію, особливо, якщо це стосується знань морально-етичного змісту.

Результати виконання діагностичної методики «Сходінки» показали, що порушення самооцінки мають 65 учнів (73,86%). З них, за критерієм «веселий-сумний» 54 учні (83,07%) мають завищену самооцінку (Олександр Д., 9 років: «Сміятися люблю», Денис Г., 8 років: «Я найвеселіший», Борис О., 11 років: «Різні анекдотів вивчив») і 11 учнів (16,93%) мають занижену самооцінку (Настя Л., 10 років: «Я зазвичай сумна»; Єгор П., 11 років: «Мені не буває весело»; Іван В., 10 років: «Не люблю веселитися»).

За критерієм «добрий-злий» 72 учні (81,82%) мають завищену самооцінку (Єгор С., 12 років: «Маленьких не ображаю – отже молодець»; Андрій А., 11 років: «Найдобріший хлопчик тут»; Діма Ж., 11 років: «Я мамі допомагаю»; Єгор Б., 11 років: «Веду себе краще за всіх»), а 16 учнів (18,18%) мають занижену самооцінку (Єгор П., 11 років: «Я всіх дратую»; Іван В., 10 років: «Я монстр»; Настя Л., 10 років: «А я тільки псую все»).

За критерієм «сміливий-боязкий» 62 учні (70,45%) мають завищену самооцінку (Аліна К., 9 років: «Я взагалі нічого не боюся», Денис Г., 9 років: «Самий сильний тут я, усіх здолаю», Катя Б., 10 років: «Вище всіх на дерева залазити можу, сама смілива») і 26 учнів (29,55%) занижену самооцінку (Віка Л., 11 років: «Не вмію битися», Діма С., 12 років: «Усі називають боягузом», Єгор П., 11 років: «Я не даю здачі, боюсь»).

За критерієм «гарний-поганий» 67 учнів (76,14%) мають завищену самооцінку (Аліна К., 9 років: «Я прибираю вдома, я найкраще прибираю», Андрій А., 11 років: «Я дуже хороший», Борис О., 11 років: «Мене ж усі люблять») і 21 учень (23,86%) мають занижену самооцінку (Настя Л., 10 років: «У гості не ходжу, ніхто не запрошує, я погана», Діма С., 12 років: «Усі тільки засмучую»).

На відміну від розподілу відповідей за попередніми критеріями, де в більшості дітей виявлена завищена самооцінка, визначені сходинки за характеристиками «розумний-нерозумний» показали протилежні результати. Так, лише 31 учень (35,22%) має завищену самооцінку (Катя Б., 10 років: «Читати вмію, я тут найкраща», Андрій А., 11 років: «Я найрозумніший учень», Денис Г., 9 років: «Я ж усе на світі знаю») і 57 учнів (64,77%) мають занижену самооцінку («Усі кажуть, що я тупий», Діма С., 12 років: «Мама сварить, що нічого не виходить», «Сестра швидко пише, а я ні», «Я учень поганий, учителька каже так»). За результатами, отриманими під час проведення методикою, можна засвідчити, що ставлення вчителя до дитини є важливим елементом розвитку самооцінки школяра. Так, при високому оцінюванні учнями критерію «розумний-нерозумний», Віка К. (10 років) дуже зраділа та поставила фігурку на високу сходинку зі словами: «Учителька мені дуже допомагає», Євген Т. (9 років) сказав про класного керівника: «Вона найдобріша», Денис Г. (9 років) прокоментував: «Учителька старається, щоб я порозумнішав», Емілія А. (11 років) пояснила: «Вона каже, що я розумна». Натомість, Ілля М. (10 років), обравши найнижчу сходинку, сказав: «Вона кричить, коли я повільно читаю», а Настя К. (10 років) зазначила: «Ця нікого не слухає». Вищезазначене вказує на велику залежність думки молодших школярів із інтелектуальними порушеннями від думки значущих дорослих: батьків, старших сестер/братів, учителя та наявності негативних переживань щодо низької оцінки їхніх розумових здібностей. Школярі, які обирали нижні сходинки, через високу тривожність та невпевненість у собі часто відмовлялися від пояснення власного вибору. Такі учні, на питання про вибір тієї чи іншої невисокої сходинки з фігуркою «мами» та «вчительки», не надавали чітких відповідей (Іван В., 10 років: «Самі в них спитайте»; Настя Л., 10 років: «Не знаю, поставили і все»; Єгор П., 11 років: «Тому що вони так хочуть»).

Із загальної вибірки молодших школярів 30,68% не відчувають материнської підтримки (вони ставили себе на вищу сходинку, порівняно з тою, на яку їх «поставила мама»). Так, Катя Л. (11 років) пояснює: «Мама постійно сварить», Міша К. (10 років) сказав: «Ми з мамою рідко дружимо», Віктор П. (9 років) поділився: «Вона думає, що я поганий», а Микола Н. (10 років) відповів: «Вона мене не любить».

Отримані результати за діагностичною методикою «Сходинки» вказують на наявність порушень самооцінки молодших школярів із інтелектуальними порушеннями, що вказує на переоцінку дитиною власних можливостей та якостей за критеріями «веселий-сумний», «добрий-злий», «сміливий-боязкий», «гарний-поганий» і засвідчують зниження рефлексії. Разом з тим, більшість молодших школярів мають порушення самооцінки за критерієм «розумний-нерозумний» у вигляді її заниження. Такі діти в оцінних судженнях переважно орієнтуються на думку значущого дорослого. Означені відомості вказують на наявність емоційного прийняття своєї особистості, проте недостатньої, об'єктивного розуміння та оцінку власної особистості.

Під час дослідження здатності дітей із інтелектуальними порушеннями до емоційної регуляції проводилось анкетування вчителів спеціальних шкіл методикою Н. Верхотурової. Емоційну регуляцію визначасмо як один із рівнів у загальній системі психічної регуляції діяльності, де регулюючим фактором є емоції (Б. Кочубей) [1]. У контексті дослідження емоційно-регулятивного компонента соціалізованості особливої значущості набуває вивчення як ситуативних виявів емоційної регуляції так і позаситуативних, адже вони характеризують загальне емоційне тло, тож указують на ступінь соціальної адаптованості особистості в молодшому шкільному віці. Результати анкетування педагогів указують, що емоційне тло молодших школярів характеризується підвищеною збудливістю, слабкістю контролю над поведінковими проявами емоційних станів, наявності емоційних експресивних виявів у поведінці тривоги, образи, агресії, особливо в першому та другому класах, у подальшому частота виникнення означених станів знижується. Результати анкетування педагогів за показником «Позаситуативна емоційна регуляція» представлені в таблиці 2. З наведеної таблиці видно, що більшість молодших школярів мають збуджене емоційне тло (44,32%). За результатами анкетування педагогів не виявлено молодших школярів, яким властиве агресивне емоційне тло, проте, під час бесіди більшість учителів зазначали, що учні демонструють агресивні реакції, але вони є ситуативною реакцією на зовнішні впливи і не зберігаються довго. Виявлено дітей із радісним емоційним тлом (32,95%), яке є свідченням емоційного благополуччя молодшого школяра (О. Маляр).

Молодшим школярам із інтелектуальними порушеннями властиві порушення тривалості емоційних реакцій у вигляді підвищеної емоційної лабільності. Зокрема домінуюча емоційна реакція зберігається протягом години у 31 учня (35,23% респондентів), упродовж декількох годин у 29 учнів (32,95%), упродовж дня у 15 школярів (17,05%), декількох днів – 2 респондентів (2,27%). Аналізуючи емоційний стан учнів на уроці, вчителі-дефектологи зазначали, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями протягом уроку не переживають страху, проте відмічають наявність в учнів тривоги (19,32%).

Таблиця 2

Позаситуативні особливості емоційної регуляції (емоційного тла) в молодших школярів із інтелектуальними порушеннями (у %)

| Якісна характеристика емоційного тла | Середнє відсоткове значення показника |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Спокійне | 14,77 |
| Радісне | 32,95 |
| Агресивне | - |
| Тривожне | 7,96 |
| Збуджене | 44,32 |

Аналіз ступеня усвідомленості емоційних реакцій молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засвідчив, що, на думку педагогів, усвідомлені емоційні реакції демонструють 17,05% учнів. Суттєві порушення адекватності емоційних реакцій за змістом виявлені в 12,5% учнів. На думку педагогів 19,32% учнів демонструють адекватні за інтенсивністю емоційні реакції, «іноді» адекватні емоційні реакції за тривалістю демонструють 67,05% учнів. На думку вчителів порушення інтенсивності емоційних реакцій є ситуативною реакцією на вплив емоціогенних ситуацій. Суттєві порушення адекватності за параметром «Тривалість емоційних реакцій» виявлені у 19,32% учнів. Завжди демонструють емоційні реакції адекватні за тривалістю 14,77% респондентів. Результати анкетування за показником «Контроль емоційних реакцій» представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Частота здійснення контролю над експресивним виявом емоційних реакцій у розумово відсталих школярів упродовж уроку (у %)

| Частотна характеристика | Контроль над виразом емоційних реакцій учнів на уроці у % |
|-------------------------|---|
| Часто | 29,55 |
| Іноді | 42,04 |
| Дуже рідко | 28,41 |

Для дослідження соціальних емоцій та позаситуативних особливостей емоційної регуляції (емоційного тла) використовували методику О.Орехової «Будиночки». Результати виконання засвідчують, що більшість дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями мають слабку диференціацію емоцій і амбівалентні в емоційній оцінці навчальних видів діяльності. Ураховуючи те, що актуальне емоційне тло впливає на фізичне самопочуття дитини, виконуючи стеничну або астенічну функції впливу, під час дослідження дослідженню підлягав рівень вегетативного коефіцієнту респондентів (К. Шипош). Було встановлено чотири рівні вегетативного коефіцієнту: хронічна перевтома, компенсований стан втоми, оптимальна працездатність, перезбудження. Результати констатувального дослідження рівня вегетативного коефіцієнту в молодших школярів із інтелектуальними порушеннями у відсотковому співвідношенні представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Рівень вегетативного коефіцієнту в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

| Вегетативний коефіцієнт | Середньовідсоткове значення показника |
|---------------------------|---------------------------------------|
| Хронічна перевтома | - |
| Компенсований стан втоми | 20,46 |
| Оптимальна працездатність | 70,45 |
| Перезбудження | 9,09 |

Аналіз відсоткового співвідношення за рівнем вегетативного коефіцієнту засвідчив, що енергетичний баланс організму більшості респондентів розподіляється за рівнями компенсованого стану втоми та оптимальної працездатності, означене вказує на наявність у більшості молодших школярів успішної адаптації до умов освітнього середовища.

Якісно-кількісний аналіз виконання учнями Діагностичного завдання № 3 психодіагностичної методики «Будиночки» дозволив виявити емоційне ставлення дитини до себе, яке характеризувалось як позитивне,

амбівалентне та негативне. Більшості учнів із інтелектуальними порушеннями (64,77%) властиве позитивне емоційне ставлення до себе. Вони розфарбовували будиночок, де «живе їхня душа» переважно в червоний та жовтий кольори, що свідчить про абсолютне прийняття себе, активність, діяльність, бажання досягти успіху. Діти задоволені собою та схильні себе високо оцінювати, характеризують себе виключно з позитивної сторони. Негативне ставлення до себе мають 29,55% учнів, амбівалентне ставлення до себе мають 5,68% респондентів.

Висновки. Аналіз емоційно-регулятивного компонента соціалізованості молодших школярів із інтелектуальними порушеннями дозволяє виділити наступні модально-специфічні його закономірності: наявність позитивного емоційного ставлення до себе та порушення об'єктивності самооцінки, що виражається в її завищенні за критеріями «веселий-сумний», «добрий-злий», «сміливий-боязкий», «гарний-поганий» і заниженні за критерієм «розумний-нерозумний». Оцінка дитиною власних розумових здібностей цілком залежить від оцінки значущих дорослих: батьків, учителя, старших братів або сестер. Упродовж молодшого шкільного віку дітям властиве позитивне (радісне) емоційне тло, що є проявом адаптованості дітей до зміни соціальної ситуації розвитку, пов'язаної зі вступом до школи. Власне, встановлено наявність виразних порушень ситуативної емоційної регуляції за показниками контролю, тривалості та адекватності емоційних реакцій впливу емоціогенної ситуації. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів.

Література

1. Кочубей Б. І. Емоційна стійкість школяра / Б. І. Кочубей, Є. В. Новікова. – Київ : Освіта, 1998. – 237 с.
2. Москаленко В.В. Соціалізація особистості / В. В. Москаленко. – Київ : Фенікс, 2013. – 540 с.
3. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М.Синьов.– Київ: «МП Леся».– 779 с.
4. Cavelti M. Comparison of Self-Reported Emotional Regulation Skills in Adults With Attention-Deficit / Cavelti M., Corbisiero S., Bitto H., and others // *Hyperactivity Disorder and Borderline Personality Disorder Journal of Attention Disorders*. – 2019. – Volume: 23. – Issue: 12. – pp. 1396-1406.
5. Walden T. A. Emotion Regulation / T. A. Walden, M. C. Smith // *Motivation and Emotion*.– 1997.– V. 21. № 21.– pp. 7-25.

References

1. Kochubei B. I. Emotsiina stiiikist shkoliara / B. I. Kochubei, Ye. V. Novikova. – K.: Osvita, 1998. – 237 s.
2. Moskalenko V.V. Sotsializatsiia osobystosti / V. V. Moskalenko. – K.: Feniks, 2013. – 540 s.
3. Synov V.M. Psykholoho -pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii / V. M. Synov. – K:«MP Lesia». – 779 s.
4. Cavelti M. Comparison of Self-Reported Emotional Regulation Skills in Adults With Attention-Deficit / Cavelti M., Corbisiero S., Bitto H., and others // *Hyperactivity Disorder and Borderline Personality Disorder Journal of Attention Disorders*. – 2019. – Volume: 23. – Issue: 12. – pp. 1396-1406.
5. Walden T. A. Emotion Regulation / T.A. Walden, M.C. Smith // *Motivation and Emotion*.– 1997.– V. 21. № 21.– pp. 7-25.

УДК 364.64/65(045)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-105-111

СТАТУСНО-РОЛЬОВЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМ'Ї В КОНТЕКСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Штифурак В. Є., orcid.org/0000-0002-1896-9931

Сухоребра Т. І., orcid.org/0000-0002-2918-4574

У статті наголошено на актуальності превентивного забезпечення ефективного професійного впливу соціальних працівників на різні прояви функціональних сімейних відхилень. Підкреслено значущість особистого та предметного аспектів діяльності соціальних працівників в умовах сучасних суспільних викликів. Розкрито особливості рольової диференціації дітей в умовах сім'ї, що є соціальним утворенням і за несприятливих умов може бути причиною девіантних відхилень поведінки. Узагальнено рольові позиції дитини в системі сімейних стосунків та типові моделі реагування батьків у ситуаціях не адекватного, конфліктного поводження дітей

Ключові слова: соціальні працівники, превентивна діяльність, рольова диференціація, сімейні стосунки, функціональні сімейні відхилення.

STATUS-ROLE FUNCTIONING OF THE FAMILY IN THE CONTEXT OF PREVENTIVE ACTIVITIES OF A SOCIAL WORKER

Shtifurakh V., Sukhorebra T.

The article emphasizes the urgency of preventive provision of effective professional influence of social workers on various manifestations of functional family disorders. Was emphasized the importance of personal and subject aspects of social workers' activity in the conditions of modern social challenges. Were revealed the peculiarities of role differentiation of children in the family, which is a social formation and under adverse conditions can be the cause of deviant behavioral disorders. Were generalized the child's role positions in the system of family relations and typical models of parents' response in situations of inadequate, conflicting behavior of children. The scientific position that the child is held hostage to the stereotypical perception of his role by parents and the unconscious reinforcement of power over the child, especially in early and preschool age, is substantiated. The result can be a violation of both social and psychological development of the individual with irreversible consequences, for the individual as well as society. That is why the preventive activities of a social worker include establishing the role of the child in the system of family relations. Such practice should be based on the professional competence of specialists, which basically implies a developed communicative ability. Adverse family living conditions experienced by a person in childhood and adolescence can become apparent many years later, when faced with a difficult life situation. Therefore, the social worker needs to be helped to identify the real cause of family relationships, to involve parents in various forms of preventive educational activities, which will stop unwanted deformations of status – role differentiation.

Keywords: social workers, preventive activity, role differentiation, family relations, functional family deviations.

З огляду на сучасну соціальну ситуацію, превентивний процес розглядається як невід'ємна складова соціалізації особистості на різних етапах вікового розвитку. Превентивна соціально-педагогічна діяльність передбачає формування і розвиток особистості, здатної діяти адекватно та ефективно в системі утруднених ситуацій та небезпечних явищ, від впливу яких не гарантований ніхто. Тому не виправдано буде робити ставку у взаємодії з представниками різних вікових груп лише на вияв певних особистісних параметрів (наприклад, слухняності або покірності у дітей; досягнення високих результатів у будь-яких сферах діяльності дорослих). Превентивна стратегія охоплює комплекс сутнісних змін особистісного розвитку, в основі яких лежить утвердження глибокої переконаності та потреби здорової, безпечної життєдіяльності, особистої відповідальності за прийняті чи не прийняті рішення.

Мета статті полягає в розкритті актуальності превентивного забезпечення ефективного професійного впливу соціальних працівників на різні прояви функціональних сімейних відхилень, які можуть негативно позначатися на рольовій диференціації дітей.

Превенція – термін, який означає запобігання, попередження, захист. Це не лише частина заходів, спрямованих на виявлення та усунення причин і умов правопорушень, а й система впливу, метою якої є формування якостей відповідального поведіння особистості. Значення превенції, особливо ранньої, посилюється її гуманістичною спрямованістю в контексті запобігання впливу негативних явищ на всіх етапах вікового розвитку, включаючи і період зрілості. *Превентивність*, як суспільна тенденція, пронизує всі сфері соціальної політики і є складовою будь-якої соціально-педагогічної дії, оскільки превентивний процес істотно підсилює позитивний потенціал суб'єктів взаємодії на основі попереджувальної стратегії. Отже, на відміну від профілактики, превенція – це система запобіжних психолого-педагогічних заходів, що здійснюються щодо індивіда або групи осіб, комплекс соціально- психологічних методів і прийомів, спрямованих на попередження соціальних, психологічних проблем у житті особи. Превентивна соціальна робота буває індивідуальною – дії скеровані на попередження і подолання відхилень у поведінці, які здійснюються щодо окремого індивіда; груповою – це комплекс заходів, які здійснюються з групою осіб для попередження та подолання негативних поведінкових явищ [4, с.243].

Реалізацію визначених суспільними викликами завдань забезпечують соціальні працівники. Виразений соціальний характер професії орієнтує на визначення статусу професійної діяльності фахівців даного профілю, що обумовлюється суспільними цінностями, готовністю адекватно реагувати на виклики сьогодення на основі сформованої компетентісної складової. Професійні стандарти діяльності соціального педагога і соціального працівника базуються на Кодексі етики, який є міжнародним еталоном ставлення професіонала до своїх обов'язків і був прийнятий у 1979 році Національною асоціацією соціальних працівників. Зміст Кодексу визначає фундаментальні цінності соціально-педагогічної допомоги і соціальної роботи як професійної діяльності. Він враховує унікальність кожної особистості, її права і можливості. За цим Кодексом і соціальний педагог, і соціальний працівник є співробітниками соціальної служби, які усвідомлюють свою відповідальність у кожній конкретній ситуації. Кодекс не містить точних алгоритмів вирішення усіх можливих ситуацій професійної діяльності. Він забезпечує базу для самостійного прийняття рішення у межах норм професійної етики [2, с.77-78].

Вимоги до особистості соціального працівника обґрунтовані з урахуванням основних професійних функцій і акумульовані навколо особистого та предметного аспектів діяльності. *Особистий аспект*

характеризується ставленням соціального працівника *до людей, до професійної справи, до самого себе*. Усі особистісні якості загалом можна охарактеризувати як прояв гуманістичного ставлення до людей: гуманізм, повага до людини, почуття співпереживання і милосердя, доброта, чутливість, здатність відгукуватись на чужі болі і проблеми, бажання допомогти іншій людині, прагнення до взаємодії, співпраці, інтерес до внутрішнього світу людини, симпатія, альтруїзм, комунікабельність, екстравертованість, довір'я і відкритість у спілкуванні, тактовність і делікатність, порядність, чесність, висока моральність. *Ставлення до професійної справи* характеризується інтересом до професії, працездатністю, ініціативністю, наполегливістю у досягненні мети, відповідальністю за розпочату справу, терпінням і терпимістю у взаємодії, у пошуках механізмів вирішення проблеми, готовністю до переживання особистісного психологічного дискомфорту, збереженням емоційної стабільності, почуттям професійного обов'язку. *Ставлення до самого себе* включає самоповагу, впевненість у собі, вимогливість до себе, адекватність самооцінки, самокритичність, самоактуалізацію, самоконцентрацію. Названі якості особливо виразно відображають сутність «Я-концепції» соціального працівника, яка передбачає позитивну самооцінку, а також позитивне очікування з боку партнера у міжособистісному спілкуванні. На основі відносно стійкої системи уявлень щодо себе соціальний працівник моделюватиме взаємодію з іншими людьми [3, с.90-92].

Таким чином, специфіка роботи соціального працівника потребує органічного поєднання соціально-психологічних, особистісних якостей, широкої поінформованості, ерудиції, глибоких знань у сфері соціальної роботи. Підвищені вимоги професія соціального працівника пред'являє до емпатійності і делікатності, емоційно-вольової стійкості. Від соціального працівника вимагається добре розвинений вербальний та емоційний інтелект, володіння соціальною інтуїцією, спостережливості, проникливістю у внутрішній стан іншої людини, особливо коли йдеться про взаємодію із дітьми та сім'ями.

Основною характеристикою сім'ї як цілісного системного утворення в процесі соціальної адаптації в суспільстві є її статус, що поєднує структурні та функціональні параметри в довершену комплексну характеристику та індивідуальні прояви членів сім'ї. Для соціального працівника важливими є такі структурні характеристики сім'ї: повна, неповна; стадії життєвого циклу (молода, зріла, похилого віку); первинний шлюб чи повторний; кількість поколінь в сім'ї; кількість дітей (бездітна, малодітна, багатодітна). Такі параметри розкривають потенційні можливості сім'ї та наявні фактори соціального ризику. Народження другої дитини, наприклад, може посилювати дитячо-родинні зв'язки і, водночас, може викликати психологічну ізоляцію старшої дитини.

Окрім структурних і функціональних проявів для організації превентивної діяльності мають значення індивідуальні характеристики членів сім'ї. До них належать соціально-демографічні, фізіологічні, психологічні, патологічні звички дорослих, а також характеристики дітей: вік, рівень фізичного, психічного розвитку; інтереси, здібності, навчальний заклад, який відвідує дитина; успіхи в навчанні та спілкуванні з однолітками; відхилення в поведінці, патологічні звички. Матеріальний стан сім'ї передбачає: рівень надходжень, житлові умови, побут, соціально-демографічні характеристики. Таким чином, соціально-економічний статус сім'ї вказує на можливість або ж неможливість задовольняти потреби в матеріальному благополуччі, користуванні різними видами послуг та забезпеченні освітніх та інших соціальних потреб усіх членів сім'ї.

Психологічний клімат – це достатньо стійка емоційна налаштованість, що є результатом настрою членів сім'ї, їх душевних переживань, ставлення одне до одного, до інших людей, роботи, до навколишніх подій. Для оцінювання соціально-психологічного статусу всі взаємовідносини групують за принципом суб'єктивного включення. При цьому виділяють: подружні, дитячо-батьківські та стосунки з найближчим оточенням. Показниками психологічного клімату сім'ї є: міра емоційного комфорту, рівень тривожності, міра взаємного довір'я, повага, підтримка, допомога, співпереживання; місце і спосіб проведення дозвілля, відкритість у взаєминах з найближчим оточенням. Сприятливими є такі відносини, які побудовані на принципах рівноправності, співробітництва, поваги. Емоційна близькість переростає в задоволення кожного своїм перебуванням у сім'ї.

Несприятливий психологічний клімат проявляється тоді, коли в одній або в декількох сферах сімейних взаємовідносин існують утруднення і конфлікти; члени сім'ї постійно відчують підвищену тривожність, емоційний дискомфорт. Несприятливі відносини можуть трансформуватись в кризові, що характеризується повним нерозумінням, ворожістю, проявами насильства, намаганням розірвати шлюб. Наприклад, втечі дитини із сім'ї, відмова від стосунків з родичами.

Рівень культури сім'ї вважається високим, якщо сім'я здатна зберігати традиції і звичаї, має широкі інтереси, розвинуті духовні потреби. В такій сім'ї раціонально організований побут і дозвілля, перевага надається спільному проведенню вільного часу, підтримується здоровий спосіб життя. Якщо духовні потреби сім'ї не розвинуті, побут не організований, немає об'єднуючого начала, перевага надається насильницьким методам регулювання поведінки, сім'я веде аморальний спосіб життя, то її рівень культури – низький [5, с.128].

Соціально-рольова диференціація пов'язана із ставленням до дитини в сім'ї. Високий рівень культури і активності сім'ї у процесі вирішення проблем дитини проявляється як конструктивне ставлення. Може проявлятися акцентування уваги на проблемах дитини, або ж повне ігнорування ними, що межує із негативним ставленням. Намагаючись зрозуміти психологічний клімат сім'ї, необхідно проникнути в структуру міжособистісних зв'язків і залежностей. При цьому варто враховувати, що міжособистісні відносини двохсторонні і можуть бути позитивними, негативними, байдужими або неоднозначними. Аналізуючи конкретну ситуацію, соціальний працівник може використати той аспект роботи з сім'єю, що є актуальним у конкретний період. Дія і прояв внутрішніх факторів спостерігаються на рівні міжособистісних стосунків через реалізацію взаємного очікування, їхнього внутрішнього задоволення процесом взаємин [6, с.84]. Дослідження неблагополучних сімей дало змогу виділити три основних форми взаємодії в них, які мають враховуватись соціальним працівником з тим, щоб діяти превентивно в інтересах усіх членів сім'ї, це: *суперництво, удаване співробітництво, ізолювання*.

Суперництво передбачає намагання двох або більше членів сім'ї забезпечити головну роль. Ця проблема є досить актуальною в перші два роки подружнього життя. Ефективним є компромісний варіант, при якому подружжя розподіляє між собою сфери впливу. Але якщо питання не розв'язується, то причиною може бути відсутність любові одного із членів сім'ї та розгляд суперечки як єдиного способу виявити своє невдоволення шлюбом. Проживання разом з батьками може поглиблювати ситуацію суперництва, оскільки протистояння проявлятиметься між свекрухою і невісткою, зятем і тестем. Суперництво не завжди є боротьбою за першість в організації побуту. Його причини значно глибші, оскільки стосуються внутрішніх життєвих установок і позицій. Це доволі ускладнює ситуацію, особливо з огляду на формування дитячих рольових установок.

Удаване співробітництво як тактика сімейних стосунків не передбачає відкритих конфліктів. Але це триває до певного часу, а точніше, до того моменту, поки хтось із членів сім'ї не змінює своєї життєвої позиції, наприклад вихід на пенсію, нове призначення на роботі дружини, хвороба чоловіка. І з'ясовується, що мир і благополуччя, що панували в сім'ї, в одну мить зникли. Стає зрозумілою нещирість та фальшивість попередніх стосунків. Різке переформатування статусно-рольової диференціації боляче позначається на дитячому сприйманні ціннісних сімейних пріоритетів.

Ізолювання передбачає психологічне віддалення одного або кількох членів сім'ї. Частіше це стосується людей похилого віку, до яких немає справи заклопотаним дітям. У подібній ситуації можуть перебувати чоловік і дружина, які лише формально підтримують сімейні стосунки з почуття обов'язку перед дітьми, з огляду на матеріальне становище та інше. У кожного із них за межами сім'ї свої інтереси, круг спілкування, розваги. Взаємно ізолюваними можуть стати молода і батьківська сім'я. Діти, які проживають у таких сім'ях, обов'язково втягуються в міжособистісні конфлікти. Намагання допомогти дітям розпочинається із з'ясування справжніх стосунків між дорослими. В проблемних сім'ях формуються певні стереотипи поведінки дітей, що з часом закріплюється в типових ролях [5, с.130].

Отже, йдеться про сімейні ролі як важливу грань сімейного життя. Під соціальною роллю розуміють функцію соціальної системи, модель поведінки об'єктивно заданою соціальною позицією особистості в системі об'єктивних міжособистісних стосунків. Роль – це соціальна функція особистості, яка відповідає загальним нормам, способам поведінки людей залежно від їх статусу або позиції у суспільстві, у системі взаємодії з іншими. Процес виникнення рольової структури сім'ї є однією з головних сфер її становлення як соціальної і психологічної спільності і вироблення способу сімейного життя. Рольові позиції у сучасній сім'ї класифікують так: відповідальність за матеріальне забезпечення сім'ї; господар – господарка; роль відповідального за піклування про маленьку дитину; роль вихователя; роль сексуального партнера; роль організатора розваг; організатор сімейної субкультури; роль відповідального за підтримку родинних зв'язків; роль сімейного психотерапевта.

Рольова диференціація є соціальним утворенням і задається кожній людині зовнішнім оточенням. Тому дитина може стати заручником стереотипного сприймання її ролі батьками та неусвідомленим підкріпленням влади над дитиною, особливо у ранньому та дошкільному віці. Наслідком може бути порушення як соціального так і психологічного становлення особистості із незворотними наслідками, в тому числі і для суспільства. Превентивна діяльність соціального працівника включає встановлення рольової позиції дитини в системі сімейних стосунків. Розглянемо окремі із них. Підкреслюючи цінність дитини для сім'ї, батьки формують «кумира сім'ї». Така дитина викликає загальне схвалення, незалежно від реальної поведінки. Звертаються до неї, в основному умиротвореним голосом; найменше прохання негайно задовольняють (якщо хтось із дорослих не виявляє такого бажання, всі починають докоряти йому). Життя сім'ї повністю присвячене дитині. В такій атмосфері може зростати егоїстична, вередлива людина. При удаваному співробітництві «кумир сім'ї» може виконувати функцію єднання сім'ї, оскільки кожен демонструє свою прив'язаність до дитини. При суперництві – це хороша арена, на якій можна продемонструвати свою над-любов і тим самим довести зверхність над іншими.

«Мамин (бабусин, дідусів) скарб» в порівнянні з попередньою роллю є не загальним улюбленцем, а когось конкретного з дорослих. Найпоширенішою психологічною причиною подібних взаємин є невдоволення матері шлюбом. Всю свою нереалізовану любов вона підсвідомо намагається віддати дитині. Це проявляється в неконтрольованих проявах ніжності, жертвовності. Становище дитини погіршується і нерозумінням різного ставлення до неї з боку матері і батька, бабусі і дідуся. Роль улюбленця, що нав'язується дитині, може бути відображенням суперництва між членами сім'ї, або ізоляцією когось із них. Подібна тактика стосунків не дозволяє дитині реально засвоювати прийнятні форми контактів з представниками протилежної статі, що значно ускладнює майбутнє доросле життя.

Зразкова дитина тішить всіх вихованістю, слухняністю. Вона – гордість сім'ї. Доволі часто за спробою дорослих зробити дитину бездоганною, приховується атмосфера удаваного співробітництва. Від дитини очікують, в першу чергу, вияву слухняності, за що і схвалюють. Внутрішні переживання, стан дитини цікавить менше. Дитина страждає від почуття провини за найменшу невдачу. А в майбутньому дорослому житті їй потрібно буде розв'язати проблему власної неповноцінності.

Особливий випадок – це *роль «хворобливої дитини»*. Дорослим не хочеться змінювати усталені взаємостосунки, в першу чергу між собою, з приводу хвороби дитини. Їм легше поводитись з нею, як з хворою, не шукати нові повноцінні форми душевного контакту. До того ж, позиція опікуна передбачає батьківську владу над підростаючою дитиною.

«*Жахлива дитина*» сприймається в сім'ї як суб'єкт, що створює напружені ситуації. Він неслухняний, безвідповідальний, часто бунтує, діє наперекір дорослим. Всі в сім'ї тільки те і роблять, що закликають його до порядку, використовуючи покарання. Неслухняність дитини вводять в ранг внутрішньо сімейної цінності, оскільки дозволяє комусь із дорослих захопити першість в протистоянні з іншими, вчасно зауваживши: «Це Ви своїм попустителством довели до цього!». Найнебезпечнішою в таких випадках є ізоляція самої дитини. Це може проявлятися тоді, коли є дитина від першого шлюбу і народжується немовля, до якого прикута увага, любов і ласка всіх. Ізольована дитина може перетворитись на «затурканого», тобто того, кого карають за найменшу провину.

Засуджувати батьків за неправильні дії можна лише тоді, коли вони чинять неправильно, реалізуючи осмислені наміри. Описані випадки вказують на інше. Дії дорослих неусвідомлені, часто вони глибоко переконані, що чинять в ім'я добра і справедливості, заради майбутнього дитини і щиро розраховують на вдячність [5, с.131-132]. Подібний самообман призводить до конфліктних ситуацій між дітьми в сім'ї. Причинами їх є суперництво, протистояння, неприйняття один одного. Превентивні застереження у цьому разі допоможуть не доводити ситуацію до кризового стану та сприятимуть укріпленню родинних стосунків.

Превентивна робота з сім'єю, яку здійснюють соціальні працівники, складна і багатогранна. Спершу малопомітні утруднення у взаємодії членів сім'ї з часом можуть бути причиною серйозних проблем, зокрема різних форм девіантної поведінки та криміногенної схильності неповнолітніх. Відхильна поведінка, яка суперечить усталеним у суспільстві зразкам, стереотипам, може іноді поєднуватися з порівняно добрим знанням моральних норм. Це особливо актуально для людей, що розвиваються: наприклад, для підлітків поведінка нерідко є засобом самоствердження, вираженням протесту проти реальної чи уявної несправедливості дорослих [1, с.448]. Варто визнати, що коли у сімейних стосунках виникають утруднення, то, не бажаючи того, батьки вдаються до деструктивних форм взаємодії з дітьми. Успішна допомога сім'ї залежатиме від глибокої обізнаності соціальних працівників із типовими моделями реагування батьків у ситуаціях неадекватного, конфліктного поводження дітей.

Модель агресії виникає, як правило, на першому етапі усвідомлення проблеми. Типовою реакцією близьких є намагання заборонами або фізично вплинути на поведінку дитини, обмежити коло її спілкування. Дитина прагне позбавитися контролю батьків, вона вдається до заперечення своєї пристрасті, а іноді намагається встановити добрі стосунки в сім'ї, поновлює попередній характер спілкування з батьками, але робить це із вигодою для себе. Так закріплюються маніпулятивні тактики поведінки, які певний період будуть задовольняти обидві сторони. Але проблема поглиблюється, а її розв'язання потребуватиме все більших зусиль.

Модель надії. Після першого афективного реагування на вчинки дитини, більшість батьків починають шукати раціональних виходів із ситуації. Вони цікавляться літературою з даної проблеми, звертаються для отримання нової інформації до фахівців. Втім, батьки не в змозі ефективно застосувати набуті знання, і частіше вдаються до моралізування. Одночасно вони намагаються визначити коло знайомих дитини, але роблять це занадто прямолінійно. Крім того, посилюють контроль за дитиною, намагаються проводити з нею більше часу. Хоча на цьому етапі батьки мають найбільший шанс виправити ситуацію, така можливість більш ймовірна у тому випадку, коли стосунки між батьками і дитиною на попередньому етапі не стали відчуженими.

Модель страху. На третьому етапі у батьків виникає відчуття страху. Його витoki базуються на нездійсненності очікуваних успіхів після інформаційного впливу на дитину. Настає період усвідомлення

відстороненості дитини від сім'ї, наявності в неї особливого життя, до якого їх не допустять. Батьки звертаються до поліції, намагаються використати силу адміністративних органів та громадських організацій для впливу на поведінку дитини. Нерідко вчиняють перевірку речей, зачинають дітей вдома. Як правило, в такій ситуації, діти намагаються радикально позбутись опіки батьків. Нерідко скандалять і залишають домівок.

Модель безсилля. На цьому етапі у батьків виникає почуття безпорадності. Відчуття провини не дає змоги відверто поспілкуватись з дитиною. Батьки потрапляють у полон реакцій психологічного захисту: раціоналізації, проєкції. Втрата контролю над дитиною може з'єднати розрізнені стосунки між подружжям, переорієнтувати сімейні ролі. Пошук батьками емоційної підтримки ззовні відбувається із втягуванням у своєрідні стосунки з власною дитиною і сторонніми. З'являється висока терпимість до її поведінки. Батьки посилено опікують дитину. Ведуть пошук фахівців, причому діапазон таких пошуків може сягати від наркологів до екстрасенсів. Батьки, особливо матері, шукають своїх дітей у наркопритонах інших небезпечних місцях. Але вмовити дитину повернутися додому вдається не кожному.

Модель заперечення. Існує модель поведінки батьків, яка полягає у запереченні проблем своєї родини. Вона виникає на основі усвідомлення ізольованості проблем їхньої сім'ї від оточуючих. Це повна зневіра у можливість вирішення проблеми. В таких сім'ях батьки підпадають під страх спричинити своїм дітям страждання. Найбільш характерна така поведінка для батьків, чії діти вживають наркотики. Вони пройшли всі попередні стадії та бачили свою дитину в стані абстиненції. «Ломка» (жаргонна назва абстиненції), яка виникає у наркозалежної дитини в період відсутності наркотику та під час непереборної жаги його вжити, викликає непомірні страждання дитини. Щоб попередити їх повторення, батьки вдаються до кримінальних дій для отримання грошей на наркотики, або починають самі давати гроші на їх придбання, або ж ладні самотужки діставати наркотики для своїх дітей. Відчуття провини перед дитиною зростає. Ставлення оточуючих набуває нового сенсу. Сім'я, яка опинилась під тиском девіантної поведінки дитини, перебудовується на основі зміни сімейних ролей. Такий розподіл накладається на попередній і може міняти рольову структуру сім'ї в діаметрально протилежному напрямку. Наприклад, в сім'ї, де провідну роль відігравав батько, а мати та інші члени сім'ї перебували під впливом його авторитету, в ситуації адиктивного тиску, лідерські якості виявляють матері або інші члени родини.

Модель співзалежності. На цьому етапі сім'я перебудовується за сценарієм взаємовпливу міжособистісних стосунків. Новий спосіб функціонування сім'ї визначається як співзалежність. Це певна форма пристосування до деформованої системи людських стосунків, яка робить неможливим існування цієї системи і, водночас, не залишає шансів на її зміну. Характерною ознакою людини є впевненість у своїй здатності значно впливати на іншу людину. Співзалеженні батьки виявляють свою негативну роль у тому, що позбавляють дитину можливості прийняти особисту відповідальність за свої вчинки. Вважається, що такі батьки є несвідомими помічниками розширення девіацій поведінки. Такі протиріччя поглиблюють ситуацію постійного напруження за рахунок відчуття провини, зниженої самооцінки. Актуалізація на минулому, постійне травмування своєї психіки не дозволяють їм визначити хиби власної поведінки у теперішньому, опанувати відчуттям раціонального оптимізму. В іншому випадку, згасання віри може остаточно позбавити будь-якої надії на зміну ситуації.

Для моделей поведінки батьків притаманна індуктивність: від агресії, надії, страху, безсилля – до заперечення. Дитина, яка піддається тиску визначених моделей поведінки батьків, опиняється в емоційній ізоляції, остаточно втрачає зв'язки зі своєю сім'єю, активізує поведінку і, врешті – решт, продовжує все більше заглиблюватись у деструктивну субкультуру.

Кожна із зазначених моделей поведінки батьків негативна за своєю сутністю, оскільки механічно спрямована на реалізацію своїх психологічних захистів і не залишає місця для кропіткої роботи з емоційно-мотиваційними чинниками, що тиснуть на батьків і є глибинною причиною їхніх прорахунків. Така поведінка батьків ізолює їх від пошуку причин деструктивної поведінки дитини та шляхів раціонального вирішення проблеми.

Висновки. Рольова диференціація є соціальним утворенням і задається кожній людині зовнішнім оточенням. Тому дитина постає заручником стереотипного сприймання її ролі батьками та неусвідомленим підкріпленням влади над дитиною, особливо у ранньому та дошкільному віці. Наслідком може бути порушення як соціального так і психологічного становлення особистості із незворотними наслідками, в тому числі і для суспільства. Превентивна діяльність соціального працівника включає встановлення рольової позиції дитини в системі сімейних стосунків. При цьому професійні зусилля соціального працівника мають спрямовуватись не лише на встановлення довіри з боку членів сім'ї та інших суб'єктів превентивної роботи, але й на попередження деструктивних проявів поведінки учасників превентивного процесу. Тому соціальному працівнику потрібно допомогти виявити справжню причину порушення взаємин в сім'ї, вчасно долучати батьків до різних форм превентивної просвітницької діяльності, що попереджуватиме небажані деформації статусно-рольової диференціації.

Література

1. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592с.
2. Жигайло Н.І. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. – Львів: Новий Світ – 2000, 2001.- 256с.
3. Карпенко О.Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота». Навчально- методичний посібник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 248с.
4. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Превентивна педагогіка: Науково-методичний посібник / АПНУ. Ін-т проблем виховання.- Ізмаїл: СМІЛ, 2006.- 283с.
5. Сорочинська В.С. Основи превентивної педагогіки. Навчальний посібник. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 173с.
6. Штифурак В.С. Психологія сім'ї: навчальний посібник. Видання друге, доповнене /В.С. Штифурак, Вінниця: ТОВ «Фірма Планер», 2016.– 447с.

References

1. Variy M.Y. Psykholohiya osobystosti: Navch. pos. – K.: Tsentr uchbovoyi literatury, 2008. – 592s.
2. Zhyhaylo N.I. Sotsial'na pedahohika. Navchal'nyy posibnyk. – L'viv: Novyy Svit – 2000, 2001.- 256s.
3. Karpenko O.H. Vstup do spetsial'nosti «Sotsial'na robota». Navchal'no – metodychnyy posibnyk. – K.: Vydavnychyy Dim «Slovo», 2011. – 248s.
4. Orzhekhov's'ka V.M., Pylypenko O.I. Preventyvna pedahohika: Naukovo-metodychnyy posibnyk / APNU. In-t problem vykhovannya.- Izmayil: SMYL, 2006.- 283s.
5. Sorochyns'ka V.YE. Osnovy preventyvnoyi pedahohiky. Navchal'nyy posibnyk. – Vinnytsya: DOV «Vinnytsya», 2008.-173s.
6. Shtyfurak V.S. Psykholohiya sim"yi: navchal'nyy posibnyk. Vydannya druhe, dopovnene /V.S. Shtyfurak, Vinnytsya: TOV «Firma Planer», 2016.– 447s.

УДК 371.133 (477)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-112-116

ЗМІНИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПОЛЬСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ ТА ЇХНІ НОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Василюк А. В., orcid.org/0000-0001-6542-5649

У статті окреслені моделі підготовки майбутніх вчителів, пов'язані з різними концепціями вищої освіти та відповідними типами закладів вищої освіти. Представлено огляд альтернативних типологій концепцій педагогічної освіти, які висвітлюють різні погляди на професійну підготовку вчителів та їхні компетентності. Польські педевтологи найбільш перспективною вважають багатосторонню концепцію педагогічної освіти (запропоновану В. Оконем), яка втілює рівновагу між трьома частинами професійної компетентності сучасного вчителя – науковими знаннями, системою гуманістично-демократичних цінностей, а також дидактичними вміннями і навичками.

Ключові слова: *вчителі, професійна підготовка, педагогічна освіта в Польщі, концепції вищої освіти, концепції педагогічної освіти, компетентності.*

CHANGES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF POLISH TEACHERS AND THEIR NEW COMPETENCES

Vasylyuk A. V.

The article outlines the models of future teacher training related to different concepts of higher education and the corresponding types of higher education institutions. Due to the increase in the autonomy of Polish higher schools, there is an enrichment of the educational process and professional training, as well as the possibility of receiving different types of training in one educational institution. An overview of alternative typologies of concepts of pedagogical education is presented, which highlight different views on teacher training and their competencies. Polish scholars consider the most promising multilateral concept of pedagogical education (proposed by W. Okon), which embodies the balance between the three parts of the professional competence of a modern teacher – scientific knowledge, system of humanistic-democratic values, as well as didactic skills. At the same time, scientists emphasize that all future teachers should receive approximately the same amount of basic theoretical and practical professional and pedagogical training in terms of volume and quality, as every child has the right to a pedagogically literate teacher. Teacher training should be open to different theoretical orientations, views and practical solutions, to expand the cognitive plane, taking into account the principles of diversity (in theoretical and practical sense).

Keywords: *teachers, professional training, pedagogical education in Poland, concepts of higher education, concepts of pedagogical education, competencies.*

Початок ХХІ століття відзначений особливо швидкими і глибокими суспільними змінами, що спричиняють майже перманентну перебудову систем шкільної освіти та їх пристосування до нових реалій і вимог. Унікальність ситуації полягає в тому, що вперше в історії заклади освіти повинні готувати дітей і молодь до життя в умовах, які неможливо спрогнозувати з достатньою ймовірністю. Відтак, ускладнення завдань школи і функцій вчителя підвищують вимоги до його підготовки, зокрема: достатніх знань і вмінь з психолого-педагогічних дисциплін та творчих методик викладання шкільних предметів; опанування сучасними педагогічними технологіями; необхідних знань зі сфери наук про людину (основ наукового людинознавства: генетики етики і моралі, етології та ін.); умінь організовувати й здійснювати виховуюче навчання; актуальних знань про проблеми і тенденції сучасності, про досягнення колег у власній країні та за кордоном; навичок інноваційної професійної діяльності; різноманітної і ефективної практичної підготовки. Оскільки від якості підготовки майбутніх вчителів (як рефлексійних практиків) залежить ефективність функціонування сучасної школи та якість освіченості нової генерації.

Закордонний досвід у цьому питанні дуже потрібний Україні, яка перебуває у стані зтяжної та складної соціально-економічної й політичної перебудови, а також змушена здійснювати загальну освітню реформу.

Мета статті полягає в аналізі концептуальних підходів до професійної підготовки польських вчителів та їхніх компетентностей.

Особливу увагу привертають дослідження та розробки польських науковців, зосереджені на концепціях педагогічної освіти (Т. Левовицький, В. Оконь, Б. Краус, Р. Пахоцінський Х. Квятковська та ін.), моделях підготовки вчителів (М. Цацковська, Е. Путкевич, М. Черпаняк-Вальчак та ін.), теоріях психолого-педагогічної підготовки (М. Дудзікова, Ю. Кузьма, Б. Квятковська-Коваль, І. Рутковяк та ін.), а також компетентностей учителів (Т. Левовицький, В. Оконь, Ч. Банах, Р. Квасніца та ін.). Щодо проблеми професійної підготовки, то, як зазначають педевтологи, важливими є наукове обґрунтування й удосконалення змісту педагогічної освіти, а також збалансованість педагогічної теорії та практики. При цьому вченими наголошується, що майбутні вчителі мають отримувати приблизно однакову за обсягом і якістю базову теоретичну і практичну професійно-педагогічну підготовку, оскільки кожна дитина має право на педагогічно грамотного вчителя.

Слід зауважити, що вихідною теоретичною основою педагогічної освіти у Польщі стали загальні концепції вищої освіти (загальнорозвиваюча, загально-професійна і професійно-спеціалізована), які можна розглядати в контексті моделей підготовки вчителів.

Згідно загальнорозвивальній концепції, освіта має передусім слугувати розвитку особистості (і тому має загальнорозвивальний характер). У цілому, вища освіта повинна включати засвоєння доробку наук; забезпечувати передачу найкращих культурних, наукових і освітніх традицій; здійснювати підготовку молоді до суспільної і професійної діяльності. Ця концепція втілюється в польських університетах, де педагогічну підготовку розглядають як можливу, але не обов'язкову (на непедагогічних факультетах).

Загально-професійна концепція у центр діяльності закладу вищої освіти ставить професійну підготовку студентів. Освітній процес концентрується на засвоєнні загально-професійних знань, цілеспрямований підготовці до виконання випускниками різних ролей, пов'язаних із фаховою діяльністю. Такий тип підготовки притаманний вищим педагогічним школам Польщі. У межах цієї концепції педагогічна освіта є обов'язковим елементом професійної підготовки педагога [6].

Професійно-спеціалізована концепція вищої освіти відзначається домінацією професійної, профільної підготовки. Мета і функції підготовки студента у межах цієї концепції подібні до відповідних завдань загально-професійної, але обсяг фахової підготовки значно більший, як і концентрація на одну конкретну професію, спеціальність, вузький сектор суспільної активності. Така підготовка переважно властива педагогічним колегіям.

Слід зазначити, що у Польщі відбувається певна зміна реалізаційних аспектів концепцій вищої освіти. В умовах законодавчого збільшення автономії вищих шкіл спостерігається збагачення освітнього процесу й фахової підготовки.

Аналіз існуючих в науково-педагогічній літературі концепцій педагогічної освіти дозволяє з'ясувати відповідні очікування, пов'язані з визначеними (як більш важливими) компетентностями вчителя. Отже, проблема підготовки вчителя розглядається в них по-різному. Зокрема, Т. Левовицький [6] зазначає:

- якщо мета освітнього процесу полягає у забезпеченні майбутнього вчителя якнайширшими знаннями і перетворенні його у справжнього ерудита, то прийдемо до *загальноосвітньої концепції* підготовки вчителів. У цій концепції професійно-педагогічна підготовка відіграє другорядну роль;
- якщо загальні знання розглядаються як підпорядкований фактор на фоні максимального розвитку у майбутнього вчителя мотивації, вмінь і широких фахових навичок у поєднанні з адекватним цьому формуванням особистісних рис і якостей, то скерована до подібної мети підготовка відповідає *персоналістичній концепції*;
- якщо модель освітнього процесу має в своїй основі суто професійні пріоритети, концентруючись на наданні вчителю комплексу інструментальних вмінь для успішного виконання щоденних стандартних завдань, то вона приводить до *прагматичної концепції* підготовки вчителів;
- якщо під тиском диверсифікації і спеціалізації фахових обов'язків доводиться віддавати перевагу прискореній (чи скороченій) підготовці вчителя до виконання специфічних і складних завдань у відносно вузькій царині діяльності, то підвищення значення саме цього аспекту навчання зумовлює застосування *спеціалістичної концепції* підготовки вчителів.

Одночасно Т. Левовицький підкреслює, що під час створення нової концепції педагогічної освіти слід чіткіше вказувати і сферу нових компетентностей, які разом із традиційними створили б оптимальну модель сучасного вчителя [6].

Дещо ширший підхід до створення типології концепцій підготовки вчителів використовує Х. Квятковська [4]. Звернення до узагальненого підходу спонукало її використати термін «орієнтації» для позначення акцентованих нею трьох широких концепцій.

Технологічна орієнтація у підготовці вчителів. Ця орієнтація може бути названою і *компетентнісною*, адже обидві спираються на інструменталізовану психологію біхевіористичного напрямку уявлень про основи людської поведінки та механізми її регулювання. Прихильники такого підходу до підготовки вчителів абсолютизують вчення І. Павлова і вважають, що навчання відбувається на засадах діади «збудник –

реакція». Ця хибна своєю спрощеністю аксіома веде до відмови від сутнісних визначників поведінки і виховання та захоплення лише ситуаційними й доступними для емпіричного дослідження й вимірювання. Її наслідком є поширене й досі в экс-соціалістичних країнах переконання, що особистість людини є наслідком навчання і результатом застосованої «структури підкріплень». Зокрема, бажану ціль у вихованні можна досягнути і не цікавлячись особою учня, його емоціями, надіями, системою цінностей, якщо лише навчатися вміло застосовувати процедури «позитивного підкріплення».

Подібні уявлення про людину та навчання мали різні форми вияву в підготовці педагогів. Наприклад, безліч зусиль витрачалось на вивчення і поширення досвіду «кращих вчителів», на копіювання кимось названих вдалими зразків. Учитель оцінювався насамперед за його формальною кваліфікацією, за кількістю років накопичення ним інформації про зразки дій інших педагогів тощо. Недоліками даної орієнтації вважають, зокрема: недооцінювання й неналежне використання досягнень сучасних наук про людину та її поведінку; нехтування аксіологічною проблематикою чи її спотворення; односторонній інструменталізм; жорстке керування процесом підготовки вчителів та його надмірне програмування. Загалом технологічна орієнтація у підготовці вчителів перевантажує її фаховими знаннями та засвоєнням спеціального інструментарію викладання на шкоду формуванню особистості вчителя та більшості гуманістичних аспектів навчання і виховання [4, с. 25-29].

Гуманістична орієнтація у підготовці вчителів, яка виникла як альтернатива технологічній (компетентнісній), має багато спільного з персоналістичною. Її прихильники не вважають, що багатостороння ерудованість та знання техніки праці зразкових вчителів гарантує молодому вчителю успіх на педагогічній ниві, підкреслюючи, що кожен хороший вчитель – неповторна особистість, що весь процес виховання і навчання є міжособистісною взаємодією. У підготовці вчителів гуманістична орієнтація віддзеркалюється у наступних її рисах чи особливостях:

- формування вчителя є процесом суто індивідуальним, а повна уніфікація педагогічної підготовки є шкідливим явищем;
- головною метою викладача є допомога майбутньому вчителю у відкритті та розвитку власної індивідуальності;
- успіх у праці вчителя залежить не стільки від засвоєння фахового інструментарію, скільки від бажання і вміння використовувати себе, свою особу як засобу педагогічного впливу на вихованців;
- основа вчительського успіху є відкриттям себе на основі поєднання отриманих спеціальних знань, гуманістичних ідей та переконань;
- вища школа, надаючи психолого-педагогічну підготовку, має допомогти студенту розпочати роботу над створенням власної методичної системи, яка може забезпечити ефективність роботи з учнями;
- педагогічні практики стають передумовою відкриття й усвідомлення особистісного значення та застосування загально-педагогічних та інших теорій.

Таке розуміння гуманістичної орієнтації в підготовці вчителів має багато спільних рис з персоналістичною концепцією, але ширша від неї, відтак, потенційно перспективніша. Саме тому її варіанти використовують для створення альтернативних і авторських концепцій педагогічної освіти в університетах і вищих педагогічних школах Польщі.

Функціональна орієнтація у підготовці вчителів. Прихильники цієї орієнтації виходять з факту постійного ускладнення праці вчителя внаслідок збільшення кількості та різноманітності вимог до нього в умовах прискорення суспільного розвитку. Умовою ефективної діяльності педагогів вважається використання ними досягнень комплексу наук. А тому під час їх підготовки особлива увага звертається на реалізаційні аспекти навчання та формування здібностей і вмінь у ситуаційній адаптації та інноваційній діяльності.

Спираючись на здобутки пізнавальної психології й поєднуючи об'єктивізм та філософський антропологізм, функціональна орієнтація у підготовці вчителів уникає біхевіористичних спрощень і приниження ролі учня чи студента, оскільки акцентує активність і позитивну самодіяльність майбутніх педагогів, що відбувається під спільним впливом «зовнішньої та внутрішньої інформації».

Серед характеристик системи підготовки вчителів, які у змісті та методах формування педагога спираються на функціональну орієнтацію, Х. Квятковською виділено: поширення активних форм і методів навчання майбутніх учителів; надмірність учительських компетентностей (як реальної підстави його функціональності); свободи та впевненості у використанні наукових знань, виходу на рівень вільного і гнучкого використання професійно-педагогічних навичок і вмінь; підвищення значення наукових знань про себе як об'єкта і суб'єкта діяльності; акцентування аксіологічних аспектів у змісті програм підготовки вчителів та ін. [4, с. 50-52; 5].

В. Оконь [7] розглядає іншу типологію, яка охоплює:

– *прогресивну концепцію*, сконцентровану на підготовку вчителя до бачення, окреслення і розв'язання різноманітних проблем, які можуть постати у змінній освітній і суспільній дійсності, до формування

аналогічних навичок в учнів чи студентів. Зміст психолого-педагогічних дисциплін повинен допомогти майбутнім вчителям зрозуміти, організувати і розвинути пізнавальну і творчу активність учнів;

- *персоналістичну концепцію*, яка передбачає підготовку вчителя з акцентуванням на максимальному розвитку його особистості, а також його професійних рис, мотивацій та інтересів. Учитель за цією концепцією повинен стати взірцем, гідним наслідування;

- *загальноосвітню концепцію*, яка наголошує на озброєнні вчителя широкою та різноманітною інформацією загального, майже енциклопедичного, характеру. Це дасть йому змогу задовольняти різноманітні навчальні запити учнів, інформувати їх з широкого кола освітніх питань;

- *компетентнісну концепцію* з акцентуванням на технологічній та інструментальній підготовці фахівця з помітною концентрацією на оволодінні сучасними методиками викладання профільної дисципліни, а також технічними засобами перетворення й передачі інформації;

- *концепцію багатосторонньої педагогічної підготовки*, яка виходить з припущення про необхідність озброєння вчителя XXI століття розширеним і урівноваженим в усіх своїх головних аспектах комплексом компетентностей. Вона вбирає в себе все те краще, що є в інших сучасних концепціях педагогічної освіти [7].

Зауважимо, що польські науковці-педагогологи майже одноставно підтримують саме багатосторонню концепцію педагогічної освіти (запропоновану В. Оконем), вважають її найбільш перспективною, яка на практиці може забезпечити бажану рівновагу між трьома частинами професійної компетентності нового вчителя – науковими знаннями, системою гуманістично-демократичних цінностей, дидактичними вміннями і навичками. Це є необхідною передумовою успішного виконання вчителем потрійного завдання сучасного виховання і навчання – передачі учням базових знань та необхідної предметної інформації, стимулювання й керування розвитком особистості учня та формування у нього критично-аналітичних навичок і креативних здібностей, належний внесок у соціалізацію та підготовку молоді до ефективної діяльності в умовах демократичного і правового суспільства, а також в умовах глобалізації освіти, економіки, культури і політики.

Утім, як зауважує А. Козубська, підготовка вчителів має бути відкрита для різних теоретичних орієнтацій, поглядів і практичних рішень, для розширення пізнавальної площини з урахуванням засад різноманітності (в теоретичному та практичному сенсі) [3].

Так, наприклад, Ч. Банах характеризує підготовку вчителя як:

- відкриту та інноваційну (у формуванні пізнавальних, мовних, ціннісних, інтерпретаційних, інтерперсональних, комунікаційних компетентностей);

- гнучку (що передбачає впровадження у педагогічне мислення різноманітності та варіативності);

- гуманізаційну і гармонійну (для виконання різних функцій вчителя);

- наукову, інтеграційну та інтердисциплінарну (в межах змісту та організації підготовки);

- безперервну самоосвіту (для постійного вираження нових педагогічних ідей) [1, с. 11].

Визначеність моделі сучасного вчителя дає змогу польським ученим на теоретичній основі холістичної концепції людини майбутнього, праксеології і теорії багатосторонньої підготовки перейти до планування структури та змісту перспективних варіантів професійної підготовки вчителів, орієнтованих на формування необхідних особистісних якостей і характеристик з наданням їм фахових компетентностей. Науковці вважають, що передумовою створення ефективних варіантів педагогічної підготовки є належне врахування кількох принципів, а саме:

- відповідності змісту щодо її цілей і завдань, відображення у цьому змісті логіки діяльності вчителя;

- суб'єктивно-реалістичного трактування учня і вчителя в освітньому процесі, фахового формування й удосконалення;

- комплексності змісту професійної підготовки вчителя [2].

Отже, професійна підготовка вчителів Польщі набуває ознак моделі функціональної та професійної майстерності. Процес підготовки вчителя усе більшою мірою вважається мистецтвом, що характеризується креативністю та рефлексією над освітньою практикою. Для студентів істотним є пізнання й випробовування себе в ролі вчителя з виконанням різних його функцій, визначення власних професійних інтересів, переконаність у психологічній готовності до фахової діяльності. Відтак, майбутній учитель повинен бути добре підготовленим до професії, а не вчитися на власних помилках коштом учнів (що межує з моральним злочином). Тому у середовищі польських освітян побутує думка про те, що викладачі мають сприяти самостійному отриманню студентами професійних компетентностей, зокрема завдяки організації практичної діяльності шляхом експериментування й набуття цінного досвіду. Здійснити таке завдання можна лише за умови тісної співпраці з учителями базових шкіл, де студенти перебувають майже стільки ж часу, скільки на заняттях у вищій школі.

Вважається, що якщо людина хоче чогось досягти, то вона повинна діяти з позиції сили. Для вчителя такою силою є загальні та професійні компетентності, необхідні для ефективного виконання його важливих функцій у школі. На нашу думку, формування професійних компетентностей має відбуватися у нерозривному зв'язку теорії з практикою, з використання системи практичної підготовки (від спостереження, через створені практикуми, асистентські практики і стажування аж до самостійних спроб педагогічної роботи, адаптації до професії та підвищення кваліфікації). Педагогічна освіта нашого часу повинна включати знання і тих загроз, які несуть навчання і виховання сучасні культура і цивілізація. Досвід західних суспільств свідчить, що вони наростають і все виразніше відбиваються на освітніх процесах і на розвитку особистості. Й досі вони недооцінюються, що пояснює їх недостатнє відображення у змісті психолого-педагогічної підготовки.

Розвиток системи підготовки вчителів в Україні відбувається в контексті різних теоретичних підходів (екзистенціального, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, акмеологічного, особистісно орієнтованого та ін.). Також перспективними напрямками подальших наукових розвідок можуть бути дослідження, присвячені підготовці вчителів у зарубіжжі, аналізу й оцінці відомих у західних країнах концепцій з одночасним пошуком відповіді, яка з них може бути найефективніша й реальніша для втілення у вітчизняних умовах.

Література

1. Banach Cz. Koncepcje i idee edukacji nauczycielskiej // Edukacja, 1997. – Nr 1 (57). – S. 5-17.
2. Gołek B. Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary). // Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych., 2014. – Tom LXVII. – S. 87-103.
3. Kozubska A. Kompetencje współczesnego nauczyciela // Studia Dydaktyczne. 2013. – Nr 24-25. – S. 131-146.
4. Kwiatkowska H. Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. – Warszawa: PWN, 1998. – 358 s.
5. Kwiatkowska H. Pedeutologia. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2010. – 260 s.
6. Lewowicki T. O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji // Ruch Pedagogiczny. 2000. –Nr 1-2. – S. 3-13.
7. Okoń W. Rzecz o edukacji nauczycieli. – Warszawa: WSiP, 2001. – 208 s.

УДК 378.14

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-116-121

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Кадемія М. Ю., orcid.org/0000-0002-5196-5617

Пархоменко В. А., orcid.org/0000-0003-0911-2941

Габріїчук Л. Е.

У статті проаналізовано європейський досвід упровадження дуальної форми навчання, висловлені пропозиції стосовно екстраполяції цього досвіду в практику професійної (професійно-технічної) та вищої освіти України. Акцентовано увагу на тому, що у сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти, увага урядовців спрямована на формування нормативно-законодавчої бази дуальної освіти. Автори здійснили аналіз упровадження дуальної форми навчання у провідних країнах Європейського союзу (Німеччина, Швеція, Швейцарія, Польща), встановили особливості професійної підготовки молоді в кожній із зазначених країн, виокремили переваги та недоліки дуальної форми навчання, визначили можливості використання зарубіжного досвіду в Україні.

Ключові слова: дуальна форма навчання, зарубіжний досвід, практико-орієнтоване навчання, компетентності, майбутні фахівці, професійна освіта, професійно-технічна освіта, екстраполяція досвіду.

EUROPEAN EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF DUAL FORMS OF EDUCATION

Kademiia M., Parhomenko V., Gabriichuk L.

Institutions of Higher Education (HEI) of Ukraine are in need of rethinking the content, forms and methods of training of young professionals to improve their qualification, intellectual development, level of competitiveness, knowledge, so that future specialists could clearly and accurately perform their professional duties, be competitive in the national and world labor market and reduce the level of unemployment among young people. The article analyzes the European experience in the implementation of the dual form of education, proposes extrapolation of this experience in the practice of professional (vocational and technical) and higher education of Ukraine. Attention is focused on the fact that in the current conditions of reforming the domestic system

of education, the attention of state officials is focused on the formation of regulatory and legislative base of dual education. The authors of this article analyzed the implementation of dual education in the leading countries of the European Union (Germany, Sweden, Switzerland, Poland), We revealed the peculiarities of professional training of the youth in each of the above mentioned countries, determined the advantages and disadvantages of the dual training forms, and revealed the possibilities of using the foreign experience in Ukraine.

Keywords: *dual form of education, foreign experience, practice-oriented education, competence, future specialists, professional education, professional-technical education, extrapolation of experience.*

Євроінтеграційні процеси, зміни в економічній та соціальній політиці держави, переосмислення професійних компетенцій, якими має володіти сучасний фахівець, зумовили потребу в реформуванні системи освіти відповідно до новітніх вимог і запитів суспільства. Перед закладами вищої освіти (ЗВО) України постала нагальна потреба у переосмисленні змісту, форм і методів підготовки молодих фахівців задля підвищення їхньої кваліфікації, інтелектуального розвитку, рівня конкурентоспроможності, досвідченості, аби майбутні фахівці вміли чітко та якісно виконувати свої професійні обов'язки, бути конкурентоспроможними на вітчизняному та світовому ринку праці та з метою зниження рівня безробіття серед молоді.

Держава, з огляду на поставлені виклики, активно працює над змінами в системі освіти, реалізація яких закладена у змісті низки законодавчих освітніх документів, а саме: Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2018 р.), національної програми «Освіта України XXI століття» (1993 р.) та Концепції підготовки фахівців за дуальною формою освіти (2018 р.). Зниження рівня безробіття в Україні, намагання наблизити вітчизняну систему освіти до вимог світового ринку праці, створити можливості надання сучасних компетентностей молодим фахівцям, підвищити їхню конкурентоспроможність в умовах глобалізації освітніх процесів можливі саме через упровадження дуальної форми навчання у практику закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Позитивний приклад у даному випадку можна запозичити в країнах Європи, багаторічний досвід яких дає позитивні результати для економіки країн та для населення в цілому.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що в педагогічній, психологічній, філософській, соціологічній та економічній науці накопичена значна кількість вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок щодо професійної підготовки і професійного розвитку виробничого персоналу в контексті дуальної форми навчання. Науковцями досліджувались інтеграційні та глобалізаційні процеси в освіті, різні аспекти сучасної освітньої політики, підготовка виробничого і 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 інші).

Однак, для забезпечення збалансованого розвитку і продуктивного використання трудового потенціалу України необхідний, системний, науковий аналіз дуальної системи освіти країн Європи.

Мета статті полягає у висвітленні європейського досвіду впровадження дуальної форми навчання та можливостей їхньої імплементації у вітчизняну систему професійно-технічної та вищої освіти.

Задля реалізації поставленої у дослідженні мети проаналізуємо системи професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей за дуальною формою освіти провідних європейських країн та виокремимо ключові моменти у її практичному становленні.

Батьківщиною дуальної освіти вважається Німеччина, її елементи помітні ще в теоретичних розробках та практичній реалізації Георга Кершенштейнера в кінці XIX ст. На теперішній час німецька система професійної освіти складається з таких етапів:

- народна школа, що включає один рік початкової професійної підготовки, під час якого учні отримують теоретичні основи обраного професійного спрямування;
- реальна школа – це загальнопрофесійна підготовка, знайомство з теоретичними та практичними основами групи споріднених професій;
- гімназія – учні визначають зі своєю спеціалізацією та з типом навчального закладу, в якому планують подальше навчання.

У 70-80 рр. відбулася структурна перебудова дуальної освіти, в межах якої створено професійні академії з трирічним терміном навчання.

Дуальна форма навчання за німецьким зразком передбачає поєднання професійно-практичного навчання з обов'язковими теоретичними заняттями в професійній школі (по 10 годин на тиждень) і навчанням за двома напрямками: професійна школа (контролюється державою, що розробляє і затверджує інструкції з професійного навчання) та навчання на виробництві (контролюється підприємцями торгово-промислової палатами, які між якими укладається «Договір про виробниче навчання», здійснюють контроль за його виконанням, проводять вступні та випускні іспити, присвоюється кваліфікація).

Управління системою професійної підготовки здійснюється децентралізовано, з чітким розподілом: держава контролює навчання в професійній школі, а торгово-промислова і ремісничі палати – навчання на виробництві.

Випускники шкіл, плануючи вступ до навчальних закладів, що здійснюють навчання за дуальною формою, мають особисто звернутися до місцевих центрів зайнятості або ж встановити контакти з підприємствами. Уклавши саме з ними відповідні договори, вони можуть подавати документи на вступ. Зарахування на навчання здійснюється підприємцями на основі іспиту та спеціального тестування абітурієнтів. Навчання за дуальною формою починається лише з укладання «Договору про виробничу учнівство» між учнем і власником/уповноваженим представником підприємства.

У договорі обов'язково зазначається: мета навчання, форма і зміст навчання, початок і тривалість навчання та робочого дня для учня, обґрунтовуються умови випробувального терміну, розмір заробітної плати, тривалість відпустки та умови, за яких договір може бути розірваний. Обов'язковою умовою правочинності документу є його реєстрація в торгово-промисловій чи ремісничій палаті, що також здійснюють контроль за його виконанням, беруть участь у проведенні іспитів та присвоєнні кваліфікації.

Зміст навчання регулюється Федеральним інститутом професійної освіти та затверджуються галузевим міністерством, однак ці інструкції носять рекомендаційний характер.

Серед беззаперечних переваг дуальної форми навчання в Німеччині, деякі вітчизняні та зарубіжні науковці виокремлюють низку недоліків такої освіти. Серед них варто вказати на такі:

- на багатьох підприємствах учні опановують лише частину вмінь і навичок, передбачених інструкцією;

- навчання носить безсистемний характер;
- навчальні плани і програми професійної школи не узгоджені зі змістом навчання на виробництві;
- не всі підприємці бажають створювати спеціальні робочі місця для учнів.

Швеція одна найрозвиненіших країн Скандинавського регіону, що приділяє значну увагу розвитку та реформуванню професійної освіти, 8% валового національного продукту щороку витрачається на освітні цілі. В сучасній Швеції співвідношення учень-учитель досягло пропорції 12:1, професійна підготовка починається з старших класів школи і здійснюється за двома напрямками: професійний й академічний.

Після завершення обов'язкової шкільної освіти 2/3 молодих шведів вступають в професійні школи, в яких можуть обрати до трьох напрямів навчання, що опановують упродовж двох-трьох років, а 1/3 учнів вважають за краще обрати академічний курс, який триває до чотирьох років навчання. Для тих, хто навчається у професійних школах, держава надає різноманітні дотації і стипендії, а також гарантує робочі місця після їх закінчення.

Французька модель професійного навчання починається з 11 років з чотирирічної програми коледжу, де останні два роки навчання поділяються на два напрями: класичний та передпрофесійний. Професійне навчання реалізується в двох формах: через форму учнівства, коли одержується спеціальна підготовка на підприємстві і відвідуються центри професійного учнівства, що знаходяться під державним контролем. Термін навчання складає 2 роки, після чого учні одержують свідоцтво про кваліфікацію за вузькою спеціалізацією та через систему ліцеїв, що також складаються з двох напрямів: *загальноосвітнього та професійно-технічного*. Навчання триває 2-3 роки. Після закінчення професійно-технічного ліцею слухачі одержують ступінь бакалавра. За французьким законодавством усі бакалаври мають право продовжувати навчання у вищих навчальних закладах.

Загальна і професійна освіта Франції є безкоштовною, вся діяльність цієї галузі суворо централізована і знаходиться під контролем держави. Закони, постанови та інші документи, що стосуються змісту, програм, дипломів, викладацького складу визнаються на державному рівні.

У Швейцарії, завдяки дуальній формі навчання, практично відсутнє молодіжне безробіття. Дуальна система освіти у цій країні заснована на двох принципах:

- перший має характер тимчасового переходу: приблизно в 14–15 років учні мають зробити вибір або на користь гімназії і далі продовжити навчання в університеті, або на користь навчання на виробництві з одержанням середньої спеціальної освіти з можливістю подальшого навчання в одній з численних «вищих шкіл прикладних наук»;

- інший стосується власне профтехосвіти і має структурний характер. Йдеться про паралельну можливість – як навчання за партою, так і навчання на виробництві зі здобуттям спеціальних навичок. Важливо зазначити, що вибір одного шляху не закриває перед учнем можливостей, пов'язаних з іншим. Завершивши навчання на виробництві, учень може одержати, за бажанням, і вищу освіту. Перевагою такої форми є те, що здобувач буде володіти, як теоретичним, так і професійним досвідом.

Нині все більше молодих людей у Швейцарії обирають шлях, що веде через атестат про закінчення гімназії і навчання у ВНЗ до професійної діяльності. Пов'язана це, насамперед, із мінливим розумінням того,

що є престижною професією, а також – не в останню чергу – зі змінами на ринку праці, адже значна кількість «простих», «ремісничих» у минулому професій, вимагають нині обсягу знань еквівалентного вищій освіті.

Кількість тих, хто обирає шлях професійного навчання з подальшим працевлаштуванням на виробництві, залишається досить значною, особливо в порівнянні з іншими країнами. Якщо раніше швейцарська молодь, яка хотіла змінити професію або стояла перед її вибором, то їм доводилося починати з нуля, але тепер усе змінилося. Здобувши мінімальну обов'язкову шкільну освіту, учень, який обрав професійно-технічну освіту, відразу ж потрапляє у світ праці й виробничих відносин. Швейцарська дуальна система освіти забезпечує можливість здобувати одночасно середню освіту, так і одночасно професію в професійному училищі, або на виробництві, але в будь-якому випадку з конкретним урахуванням потреб швейцарської ліберальної економіки самозайнятих громадян.

Здобути середню спеціальну освіту залежно від спеціальності можна від 2 до 5 років. Ця система надає молодим людям високоякісну освіту, а потім і прямиий доступ до ринку праці, а це, в свою чергу, є запорукою успіху швейцарської економіки та гарантом відсутності молодіжного безробіття з усіма супутніми соціальними проблемами.

Унікальність швейцарської освітньої системи полягає в тому, що людина має можливість «змінити професію» на будь-якому етапі життя. Шляхи кар'єрного зростання в Швейцарії різноманітні такою самою мірою, якою різноманітні люди, їхні інтереси, здібності, уявлення, ресурси. Наприклад, після закінчення середньої школи учень вирішує піти вчитися на електрика. Він шукає роботодавця, який запропонує йому навчання на базі спеціально виділеного навчального робочого місця. Навчання триває три роки, робочий тиждень триває чотири дні, ще один день відводиться на вивчення теоретичних положень в професійно-технічному училищі. Весь час свого трирічного виробничого навчання молода людина отримує заробітну плату. По завершенню трьох років навчання випускник складає кваліфікаційні іспити і одержує федеральний сертифікат професійної придатності (eidgenössischer Fähigkeitsausweis).

Як зазначає Рита Белтрамі, глава Відомства кантону Тічино з питань професійної орієнтації, середня спеціальна освіта в Швейцарії є тим мінімальним рівнем освіти, який повинні мати всі громадяни. Після закінчення навчання молода людина може знайти собі роботу за фахом, за бажанням вона може продовжити навчання, здобути ступінь «професійної зрілості» (Berufsmaturität), який відкриває для неї шлях до навчання у Вищих школах прикладних наук, де вона могла б вивчати, суміжну програму. Однак вона також може скласти іспити й одержати федеральний диплом спеціаліста-електрика (Eidgenössisches Berufsdiplom) або вступити до Вищого технічного училища (höhere technische Fachschule), або ж просто, продовжуючи працювати, регулярно закінчувати короткі курси підвищення кваліфікації, пропонувані різними професійними міжгалузевими і виробничими асоціаціями та спілками.

Отже, будь-яка освітня траєкторія, обрана молодим швейцарцем, є багатоступеневим процесом, у який вбудовані численні можливості, що дозволяють у будь-який момент «навести різкість», здійснити «тонке налаштування» і знайти собі зрештою заняття, яке найбільшою мірою відповідає можливостям, ресурсам, планам, бажанням та амбіціям. Дуальна система в Швейцарії популярна і дозволяє створити суспільство, в якому майже відсутні безробітні та складають менше 3% [5].

У близькій нам Польщі завдяки дуальній освіті студент може поєднувати можливості одержання освіти та практичного досвіду, навчаючись за очною формою навчання. Дуальна форма користується значною популярністю, незважаючи на її відносно нещодавнє впровадження в цій країні.

Дуальне навчання у Польщі ґрунтується на вивченні професії, організованій роботодавцем, та на теоретичній освіті в університеті. Інакше кажучи, студент кілька днів на тиждень вивчає теорію за обраною професією в закладі освіти, та кілька днів працює на підприємстві за тією самою професією. Освіта за дуальною формою триває впродовж трьох років навчання на бакалавраті, за які студент не тільки відвідує лекції та заняття, а й одержує практичні навички на робочому місці у компанії чи на виробництві з яким співпрацює навчальний заклад. Організація такого навчання залежить від освітнього закладу, але, як правило, польські навчальні заклади встановлюють графік – три дні практичного навчання, два – теоретичного. Зазвичай, закінчивши два семестри за традиційною формою, студент продовжує наступні роки за дуальною формою навчання.

Зважаючи на відносно незначний досвід реалізації дуальності в освіті, варто виокремити переваги та недоліки польської моделі професійної підготовки.

До переваг відносимо:

- можливість набути під час навчання професійний досвід, професійні знання та практичні навички під керівництвом фахівців провідних компаній, що працюють у Польщі;
- по завершенню дуального навчання у Польщі студент має стаж роботи, про що зазначається в дипломі;

- студенти, які навчаються за дуальною формою, як і в інших проаналізованих нами країнах отримують заробітну плату. Цього вистачає на покриття коштів навчання і не тільки. Розмір заробітної плати не менший, ніж кошти за навчання в їхньому університеті;

- здобуті вміння під час навчання та роботи відповідають потребам сучасного ринку праці;
- вивчення іноземної мови (зазвичай англійської), залежно від освітньої програми; майже половина занять викладаються іноземною мовою;

- можливість одержати пропозицію роботи від фірми-партнера одразу по завершенню навчання;
- можливість одержання галузевих сертифікатів під час проходження навчання;
- цікаве навчання, здобуття професійних контактів, нові знайомства тощо.

Недоліки польської моделі дуального навчання полягають у тому, що ця форма доступна не кожному університету та не з кожної спеціальності. Головна причина цього полягає в тому, що дуальне навчання, як вже зазначалось, у Польщі з'явилося не так давно та тривалий час не користувалося популярністю.

Нині, все ще незначна кількість закладів вищої освіти Польщі пропонує навчання за дуальною формою. Переважно заклади освіти з технічним профілем реалізують навчання за дуальною формою, серед них можемо назвати:

- Міжнародний Університет Логістики і Транспорту у Вроцлаві – це перший університет в Нижній Сілезії, що ввів в свою освітню пропозицію дуальне навчання. Дана форма доступна для студентів спеціальностей «логістика» та «транспорт». Університет має 60 місць для участі в дуальному навчанні. Фірмами-партнерами тут виступають: Fleet Partners, Amazon Fulfillment Poland, CCC, Crusar, Hellmann, FFF racht та інші;

- Університет Логістики у Познані. З 2014 року ця система навчання пропонується на спеціальності «Логістика». Фірмами-партнерами є Dachser, DHL, GLS. Kuehne+Nagel, Mandersloot. Panora, Raben Group, Amazon, Volkswagen та інші.

- Політехніка Познанська. Дуальна освіта доступна за напрямками «Автоматика та робототехніка», «Механіка і будова машин». Фірми, з якими співпрацює університет в рамках програми, це: Volkswagen, Phoenix Contact Wielkopolska, STER, Solaris Busand Coach, Blum Polska та інші.

Вище перераховані університети – це найбільш відомі серед можливих доступних. З кожним роком з'являються пропозиції дуальної освіти від інших польських ВНЗ.

Висновки. Як бачимо, провідні країни Європейського союзу вже давно зрозуміли, що практико-орієнтоване навчання забезпечує низку переваг для усіх учасників освітнього процесу: для держави – знижується рівень безробіття серед молоді, проблема їхнього виїзду за кордон, зростання економіки, рівня життя суспільства тощо; для здобувачів – можливість одержання практичного досвіду паралельно із навчанням за очною формою, можливості кар'єрного зростання та швидкої перекваліфікації, налагодження зв'язків з роботодавцями ще на початку навчання тощо; для роботодавців – можливість контролю за якістю підготовки фахівців, швидка адаптація молодих фахівців на робочому місці після завершення навчання. Переваги дуальної форми навчання є досить вагомими та вкрай важливими для держави в цілому, тому її впровадження у вітчизняних ЗВО є актуальною проблемою нині, а екстраполяція зарубіжного досвіду та врахування їх недоліків є важливим елементом цього процесу.

Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія / Н. В. Абашкіна. – Київ : Вища школа, 1998. – 207с.
2. Басюк М. П. Вплив передумов на формування сучасної дуальної системи вищої освіти Німеччини / М. П. Басюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014. – № 4 (38). – С. 92-97.
3. Бойчевська І. Б. Особливості професійного навчання в межах дуальної системи освіти в Німеччині. – Режим доступу: <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-626-4044-dualna-osvita-%E2%80%93innovaciyna-tehnologiyanaavchannya>
<http://pedpresa.ua/3740-dualna-osvita-navchannya-i-robota-dva-v-odnomu.htm>
4. Дуальна освіта: як це працює? – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uba.ua/ukr/news/7483/>
5. Дуальна освіта: досвід Швейцарії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/abroad/79184/>
6. Досвід Німеччини в питанні реформування освіти: дуальна освіта. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fru.ua/ua/events/business-events/dualna-vyshcha-osvita-v-ukraini-iaak-zastosuvaty-dosvid-nimechchynu>
7. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 № 660-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-p>.
8. Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.06.2017 № 916. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0916729-17>
9. Сисоєва С.О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.

10. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія / В. О. Радкевич, Л. П. Пуховська, О. В. Бородієнко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк, Н. М. Корчинська, С. О. Леу, В. В. Артемчук ; за заг. ред. В. О. Радкевич. – Київ: ІПТО НАПН України, 2018. – 223 с.

References

1. Abashkina N. V. Pryntsyry rozvytku profesiinoi osvity v Nimechchyni: monohrafiia / N. V. Abashkina. – Kyiv : Vyshcha shkola, 1998. – 207s.
2. Basiuk M. P. Vplyv peredumov na formuvannia suchasnoi dualnoi systemy vyshchoi osvity Nimechchyny / M. P. Basiuk // Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 2014. – # 4 (38). – S. 92-97.
3. Boichevska I. B. Osoblyvosti profesiinoho navchannia v mezhakh dualnoi systemy osvity v Nimechchyni. – Rezhym dostupu: <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-626-4044-dualna-osvita-%E2%80%93-innovatsiina-tehnologiyanaavchannya> <http://pedpresa.ua/3740-dualna-osvita-navchannya-i-robota-dva-v-odnomu.htm>
4. Dualna osvita: yak tse pratsiuiet? – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://uba.ua/ukr/news/7483/>
5. Dualna osvita: dosvid Shveitsarii. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://osvita.ua/abroad/79184/>
6. Dosvid Nimechchyny v pytanni reformuvannia osvity: dualna osvita. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://fru.ua/ua/events/business-events/dualna-vyshcha-osvita-v-ukraini-iak-zastosuvaty-dosvid-nimechchyny>
7. Pro skhvalennia Kontseptsii pidhotovky fakhivtsiv za dualnoi formoiu zdobuttia osvity : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 19.09.2018 # 660-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-r>.
8. Pro vprovadzhennia elementiv dualnoi systemy navchannia u profesiinu pidhotovku kvalifikovanykh robotnykiv : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 23.06.2017 # 916. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0916729-17>
9. Sysoieva S.O. Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka : navchalnyi posibnyk / S.O. Sysoieva, T.Ye. Krystopchuk. – Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. – Rivne : Ovid, 2012. – 352 с.
10. Suchasni modeli profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi dosvid: monohrafiia / V. O. Radkevych, L. P. Pukhovska, O. V. Borodiienko, O. P. Radkevych, N. V. Bazeliuk, N. M. Korchynska, S. O. Leu, V. V. Artemchuk ; za zah. red. V. O. Radkevych. – Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy, 2018. – 223 s.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Галузяк В. М., orcid.org/0000-0001-7223-3821

У статті зроблено спробу визначити сутнісні характеристики особистісного розвитку на основі аналізу зарубіжних і вітчизняних психологічних підходів, що акцентують увагу на ролі самої особистості в її становленні (К. Юнг, Г. Олпорт, В. Франкл, Е. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Десі, Р. Райан, К. Рифф, Е. Дінер, Дж. Левінджер, О.Ф. Лазурський, Л.С. Виготський, Л. І. Божович, О.М. Леонтьєв, І.С. Кон, К.А. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, В. А. Петровський, Д.О. Леонтьєв, Г.О. Балл, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева). З'ясовано, що в сучасній зарубіжній і вітчизняній психології особистісний розвиток найчастіше пов'язується з якісними трансформаціями особистості, виникненням різних форм саморегуляції й оволодіння власною поведінкою, формуванням механізмів особистісної самодетермінації, розвитком особистісного потенціалу, становленням суб'єкта життєдіяльності, автора і творця власного життєвого шляху. Особистісний розвиток розуміється як процес якісних змін у структурі особистості, її самосвідомості, мотиваційно-ціннісній сфері, особистісному потенціалі, до якого відносяться ядерні і вершинні характеристики особистості (ціннісні і смисложиттєві орієнтації, особистісна свобода, особистісна автономія, життєстійкість, особистісна надійність, відповідальність тощо). Особистісний розвиток відбувається через становлення механізмів опосередкування, вироблення внутрішньої позиції і формування здатності до розвинених форм саморегуляції, що ґрунтуються на довільній мотивації, реалізації цінностей і особистісних смислів. Сутність особистісного розвитку полягає в послідовному розвитку механізмів саморегуляції і досягненні її найвищого рівня – самодетермінації. Результатом особистісного розвитку є досягнення певного рівня особистісної зрілості, яка проявляється в свідомому контролі поведінки, здатності протистояти як власним імпульсам, так і зовнішньому тиску, саморегуляції й самодетермінації життєдіяльності на основі внутрішньої позиції.

Ключові слова: особистість, особистісний розвиток, активність особистості, самодетермінація, суб'єктність.

THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Haluziak V. M.

The article makes an attempt to determine the essential characteristics of personal development based on the analysis of foreign and domestic psychological approaches, focusing on the role of the personality itself in its formation (K. Jung, G. Allport, V. Frankl, E. Fromm, A. Maslow, K. Rogers, E. Desi, R. Ryan, K. Riff, E. Diener, J. Levinger, O. F. Lazursky, L. S. Vygotsky, L. I. Bozhovich, A. N. Leontiev, I. S. Kon, K. Abulkhanova-Slavskaya, A.G. Asmolov, V.A.Petrovsky, D.A. Leontiev, G. O. Ball, S. D. Maksymenko, N.V. Chepeleva). It has been established that in modern foreign and domestic psychology, personal development is most often associated with qualitative transformations of the personality, the emergence of various forms of self-regulation and mastery of one's own behavior, the formation of mechanisms of personal self-determination, the development of personal potential, the formation of a subject of life, the author and creator of his own life path. Personal development is understood as a process of qualitative changes in the structure of a personality, its self-awareness, motivational-value sphere, personal potential, which includes the nuclear and peak characteristics of a person (value and life-meaning orientations, personal freedom, personal autonomy, personal reliability, resilience, responsibility, etc.). Personal development occurs on the basis of the formation of mediation mechanisms, the development of an internal position and the formation of the ability to developed forms of self-regulation, based on arbitrary motivation, the realization of values and personal meanings. The essence of personal development consists in the consistent development of self-regulation mechanisms and the achievement of its highest level – self-determination. The result of personal development is the achievement of a certain level of personal maturity, which is manifested in the conscious control of behavior, the ability to resist both one's own impulses and external pressure, the ability to self-regulation and self-determination of life on the basis of an internal position.

Keywords: personality, personality development, personality activity, self-determination, subjectivity.

Проблема особистісного розвитку є однією з фундаментальних і міждисциплінарних за своїм характером: вона розглядається в контексті філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології та інших антропологічних наук. У словниках, енциклопедіях і підручниках пропонуються різноманітні визначення поняття «особистісний розвиток», однак відсутнє однозначне розуміння його сутності, оскільки в сучасній психології немає єдиної системи уявлень про саму особистість.

Поняття особистості по-різному трактується представниками численних психологічних шкіл і концепцій [5; 27; 29]. Можна виокремити три найпоширеніші підходи до його тлумачення і, відповідно, до розуміння сутності особистісного розвитку в сучасній психології [11, с. 7-8]. Перший підхід, характерний для прибічників науково-природничої традиції, полягає у розумінні особистості як комплексу властивих індивідові сталих, значною мірою спадково детермінованих рис. Другий підхід, який сформувався у рамках західних інтеракціоністських концепцій і в радянській психології, полягає в трактуванні особистості як особливої системної якості індивіда, що формується у суспільно детермінованих процесах соціальної взаємодії, спілкування та діяльності. Третій підхід, що ґрунтується на ідеях класичної німецької філософії й екзистенціалізму ХХ століття, акцентує увагу на суверенності (суб'єктності) особистості як її визначальному атрибуті, основними аспектами якого є внутрішня свобода, відповідальність, здатність до творчості, самовизначення, побудови й реалізації сенсу свого життя. Останній підхід характерний для гуманістичної психології, у тому числі екзистенціальної, позитивної (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мей, С. Джулард, Дж. Б'юдженталь, М. Селігман, С.Мадді, М. Чиксентмігаї та ін.).

Варто звернути увагу на те, що в різних психологічних теоріях поняття «розвиток особистості», «особистісне зростання» і «особистісний розвиток» нерідко розглядаються як синонімічні. Однак ми вважаємо за доцільне вслід за Д.О. Леонтьєвим диференціювати зміст вказаних понять: «розвиток особистості» пов'язаний з її становленням у процесі соціалізації, проходженням відповідних вікових етапів, стадій, засвоєнням суспільних норм і вимог; «особистісне зростання» полягає в розширенні й ускладненні вже наявних структур особистості, а «особистісний розвиток», у свою чергу, пов'язаний «з розвитком того, що в особі є власне особистісним, і передбачає певні зусилля самої людини» [16, с.154-161]. Останнє трактування акцентує увагу на активності особистості як суб'єкта самодетермінації і саморозвитку.

Метою нашої статті є з'ясування сутнісних характеристик особистісного розвитку на основі аналізу зарубіжних і вітчизняних психологічних підходів, що акцентують увагу на ролі самої особистості в процесах її становлення.

Проблему особистісного розвитку в зарубіжній психології інтенсивно досліджували представники психоаналізу, гуманістичної та екзистенціальної психології [22; 23; 30; 32; 33; 35; 39; 40 та ін.]. У контексті різних підходів поняття особистісного розвитку розглядалося під особливим кутом зору і, відповідно, набувало дещо специфічного змісту.

На важливості розвитку «особистісного в особистості» свого часу наголошували К. Юнг і Е. Фромм. К. Юнг розумів під особистістю «вищу реалізацію вродженої своєрідності в окремій живій істоті, результат найвищої життєвої стійкості, абсолютного прийняття індивідуального суцього і максимально успішного пристосування до загальнозначущого при найбільшій свободі вибору» [35, с.185-208]. На думку К. Юнга, особистісний розвиток полягає в процесі індивідуації – такому становленні особистості, за якого реалізуються її індивідуальні задатки та унікальні особливості, відбувається поступова емансипація від соціуму, формується здатність до самовизначення і поведінки на основі «власного внутрішнього закону». Особистісний розвиток триває упродовж усього життя, відбувається спіралеподібно і проходить через низку стадій на шляху до самореалізації.

Еріх Фромм показав, що людині як особистості властива трансценденція своєї біологічної і соціальної природи, вихід за їхні межі. Головним завданням особистісного розвитку, на його думку, є становлення людини як незалежного, автономного і творчого суб'єкта, який самостійно визначає власне життя [33].

Один із основоположників психології особистості американський психолог Г. Олпорт вважав, що особистісний розвиток людини – це процес її становлення впродовж усього життя, спрямований на досягнення найвищого рівня особистісної зрілості [23, с. 352]. Г. Олпорт увів у психологію поняття пропріуму як ядерної структури особистості, що визначає її внутрішню єдність і цілісність. Він також запропонував періодизацію особистісного розвитку, що ґрунтується на виокремленні семи аспектів або стадій пропріуму [23, с.11-12]. Дослідник виокремив критерії зрілої особистості: саморегуляція, відсутність інфантильності, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, життя в гармонії з цілісною філософією життя, сформований світогляд, система цінностей, які слугують об'єднавчою основою і надають сенсу та значущості всьому, що робить особистість [23, с. 330-353].

Особливе місце в розумінні особистісного розвитку належить екзистенціальному напрямку зарубіжної психології. Важливою для розуміння сутності особистісного розвитку є обґрунтована В. Франклом теза про свободу волі і самотрансценденції особистості. Самотрансценденція дає змогу людині зайняти певну позицію в житті і шляхом особистісних виборів впливати на власне становлення. Людина здатна знайти і реалізувати сенс життя, навіть якщо її свобода суттєво обмежена об'єктивними обставинами. «Необхідність і свобода локалізовані не на одному рівні; свобода височіє, надбудована над будь-якою необхідністю. Людина вирішує за себе, будь-яке рішення є рішенням за себе, а рішення за себе – завжди формування себе» [32, с.102-114].

Досить детально зміст особистісного розвитку розглядається представниками гуманістичної психології К. Роджерсом і А. Маслоу. Згідно з К. Роджерсом, сутність особистісного розвитку полягає в тенденції рухатися до повноцінного функціонування та зрілості. Повноцінно функціонуюча особистість, на його думку, здатна приймати себе відповідально і бути відкритою до внутрішнього досвіду, прислухатися до свого внутрішнього голосу, реалізувати свій внутрішній потенціал і прагнути до самопізнання [30, с.102-114]. Чинниками, що перешкоджають особистісному розвитку людини, на думку К. Роджерса, є: страх змін, захисні механізми, недовіра до себе і конформізм.

А. Маслоу розглядає особистісний розвиток як послідовне просування особистості по шляху задоволення потреб: від базових потреб до потреб вищого рівня [22]. Дослідник виокремив два глобальні типи мотивів людини: дефіцитарні (орієнтовані на задоволення біологічних і соціальних потреб, обмеження себе звичками, соціальними впливами і груповими нормами, які перешкоджають автономії) і мотиви зростання (прагнення якнайповніше розкрити свій потенціал, самоактуалізуватися, побудувати конструктивні взаємостосунки зі світом і собою).

Представники сучасної зарубіжної позитивної психології (М. Селігман, М. Чиксентмігаї, С. Мадді, Е. Дісі, Р. Райан, К. Рифф та ін.) акцентують увагу на чинниках, які сприяють актуалізації внутрішніх психологічних ресурсів особистості у процесі її розвитку: «нам треба знати, як, за яких умов ми можемо бути кращими, ніж нас запрограмувало минуле» [21, с. 54]. У цьому напрямі досліджень на перший план виходять позитивні аспекти особистості як чинники її становлення: внутрішня мотивація і самодетермінація [37]; життєстійкість [40]; психологічне [42] і суб'єктивне [38] благополуччя; осмислене життя, яке, згідно з М. Селігманом, «робить більший внесок у переживання психологічного благополуччя, ніж власне емоційний баланс» [21, с. 46].

К. Рифф розглядає особистісний розвиток як один із основних вимірів психологічного благополуччя разом з метою в житті, компетентністю, самоприйняттям, позитивними стосунками з іншими людьми й автономією [42]. У феномені суб'єктивного благополуччя, необхідного для повноцінного особистісного розвитку, виділяється когнітивна оцінка задоволеності життям у цілому і емоційна складова (оцінка позитивного або негативного життєвого досвіду) [38].

Згідно з обгрунтованою Е. Дісі і Р. Райаном теорією самодетермінації одні люди прагнуть до саморозвитку і докладають для цього значних зусиль, а інші, навпаки, уникають цього, незалежно від їх соціальної чи культурної приналежності [37]. Визнаючи важливість спадковості і соціального середовища, в якому знаходиться людина, дослідники наголошують на визначальній ролі внутрішніх ресурсів особистісного розвитку, саморегуляції й особистісного благополуччя людини. Теорія самодетермінації спрямована на визначення чинників, що сприяють особистісному розвитку, розкриттю людського потенціалу і ефективному функціонуванню особистості. Вона має комплексний характер і складається з п'яти міні-теорій: когнітивної оцінки, організмичної інтеграції, каузальних орієнтацій, базових психологічних потреб і теорії змісту цілей [10].

Під самодетермінацією Е. Дісі і Р. Райан розуміють здатність особистості здійснювати свідомий вибір, на відміну від поведінки на основі зовнішніх підкріплень, задоволення потягів чи впливу інших сил. Самодетермінація безпосередньо пов'язана з внутрішньою мотивацією особистості, яка розвивається через інтерналізацію. Остання забезпечує можливість гармонійного особистісного розвитку. Внутрішня мотивація й інтерналізація пов'язані з поняттям автономії, при цьому внутрішня мотивація є прототипом автономної регуляції [37].

Згідно з теорією самодетермінації, важливу роль в особистісному розвитку відіграють базові, вроджені психологічні потреби в автономії (прагнення бути ініціатором власної поведінки), в компетентності (прагнення бути ефективним, досягати високих результатів) і в приналежності (прагнення до встановлення надійних стосунків з іншими людьми). Фрустрація цих потреб може призвести до зниження психологічного благополуччя і деструктивного розвитку особистості [10].

С. Мадді увів у психологію розвитку особистості поняття «життєстійкості»: «життєстійкість формує мужність визнавати, а не заперечувати стрес і мужність намагатися перетворити його на перевагу» [40]. У розумінні С. Мадді життєстійкість – це система установок або орієнтацій особистості на включеність у соціальну взаємодію на протипагу відчуженості й ізоляції, на контроль за подіями у своєму житті на протипагу безсиллю і на прийняття викликів на протипагу прагненню до безпеки. Вона є неспецифічним чинником саморегуляції, що опосередковує негативні впливи на свідомість і поведінку особистості та піддається до певної міри формуванню й розвитку, особливо на ранніх етапах вікового становлення [28].

С. Мадді описав різні типи особистісного розвитку залежно від того, які потреби (біологічні, соціальні чи психологічні) виходять на перший план у людини [41, с.137-186]. Люди, в яких домінують біологічні і соціальні потреби, розвиваються за конформістським типом особистісного становлення, ті, які діють здебільшого на основі психологічних потреб, – за індивідуалістським типом, який забезпечує подолання

ситуативності поведінки і формування здатності планувати теперішні та майбутні дії, а також оцінювати їх смисл у контексті свого життя.

У контексті нашого дослідження становить інтерес теорія особистісного розвитку, обґрунтована Дж. Левінджер [39, с. 8]. Дослідниця описує особистісний розвиток через становлення механізмів саморегуляції, контролю й оволодіння. Розвиток особистості, на її думку, полягає в поступовому набутті більшої автономії, здатності до управління своєю поведінкою, більшого контролю над її механізмами. Рівень особистісного розвитку, стверджує Дж. Левінджер, виступає мірою особистісної зрілості людини. Вікові й індивідуальні відмінності в рівнях особистісного розвитку та зрілості відображають міру сформованості і загальну структуру особистісних ресурсів саморегуляції людини.

Дж. Левінджер описує особистісний розвиток як становлення чотирьох взаємопов'язаних аспектів Я: характеру (охоплює рівень морального розвитку і контролю імпульсів); когнітивного стилю (рівень складності понять, використовуваних особистістю, а також рівень когнітивного розвитку в цілому); стилю міжособистісної взаємодії (ставлення до інших, розуміння інших); соціальної спрямованості (дотримання соціальних норм, відповідальність і незалежність, їх взаємодоповнення).

Методологічний аналіз поняття особистісного розвитку був здійснений А. Блазі, який виокремив два основні аспекти особистості: усвідомлення себе і переживання свободи [36, с.29-53]. Особистісний розвиток, за А. Блазі, є різновидом внутрішніх змін, пов'язаних не просто з появою нових елементів, а зміною структури, яка інтегрує елементи в цілісну систему. При цьому стара структура особистості руйнується, а нова виникає тільки через встановлення нового принципу, який по-новому вибудовує відношення між елементами цієї структури. Розвиток відбувається не плавно і послідовно від нижчого до вищого рівня, а стрибкоподібно і нерівномірно, з певними зупинками в русі [39, с.55]. Дж. Левінджер звертає особливу увагу на якісні відмінності самих переходів і напрямів розвитку особистості.

У вітчизняній психології проблема особистісного розвитку посідає одне з центральних місць [1; 2; 4; 6; 12; 13; 14; 18; 26; 31 та ін.].

О.Ф. Лазурський був одним із піонерів у дослідженні проблеми особистісного розвитку. Він запропонував рівневу теорію, згідно з якою людина може перебувати на різних рівнях особистісного розвитку, які відрізняються за співвідношенням ендо- і екзопсихіки [13]. Ендопсихіка (темперамент, характер, розумові здібності) пов'язана з індивідуальними особливостями центральної нервової системи індивіда і виражає «внутрішню взаємозалежність психічних елементів і функцій, ніби внутрішній механізм людської особистості» [13, с. 49]. Екзопсихіка «визначається ставленням особистості до зовнішніх об'єктів, до середовища, причому поняття «середовища» або «об'єктів» береться у найширшому сенсі, в якому воно охоплює всю сферу того, що протистоїть особистості й до чого особистість може так чи інакше ставитися; сюди входять і природа, і матеріальні речі, і інші люди, і соціальні групи, і духовні блага – наука, мистецтво, – і навіть душевне життя самої людини, оскільки останнє також може бути об'єктом певного ставлення з боку особистості» [13, с. 50].

О.Ф. Лазурський виокремив три якісно специфічні рівні особистісного розвитку, які розрізняються за характером адаптації в соціальному середовищі. На нижчому рівні зовнішні обставини, або середовище, переважають над особистісними характеристиками людей, які відносяться О.Ф. Лазурським до «недостатньо пристосованих». На середньому рівні перебувають люди, «що пристосувалися» або «мають більшу здатність пристосуватися до середовища, знаходити в ньому своє місце і використовувати його для своїх цілей» [13, с. 18]. Найвищий рівень особистісного розвитку властивий для творчих людей, які проявляють власні особистісні риси незалежно від життєвих обставин, здані вести за собою інших. Такі люди належать до тих, хто «пристосовує довкілля до себе» [13, с. 19]. Важливо підкреслити, що критерієм моральної й соціальної оцінки особистості О.Ф. Лазурський вважав не «психічний рівень» як такий, а наявність в особистості тенденції до його підвищення, прагнення до самовдосконалення.

З позицій культурно-історичного підходу, обґрунтованого Л.С. Виготським, особистість характеризується здатністю до оволодіння своєю поведінкою, яка обумовлює розвиток усіх психічних функцій, «піднімає їх на вищий ступінь» [6]. Розвиток особистості, стверджує дослідник, є в першу чергу розвитком здатності до опосередкованої поведінки на основі засвоєних соціальних норм і цінностей.

На думку Л.І. Божович, особистісний розвиток здійснюється в умовах постійної творчої активності людини, спрямованої на перебудову себе і зовнішнього середовища, а не в умовах пристосування до вимог середовища. «Особистість – це людина, яка досягла певного, достатньо високого рівня свого психічного розвитку» [4, с.180]. Високий рівень особистісного розвитку безпосередньо пов'язаний з розвитком мотиваційної сфери людини, її прагнень, цілей і намірів. Коли індивід стає зрілою особистістю, він набуває здатності поводитися незалежно від ситуацій, які впливають на нього, змінювати обставини життя відповідно до своїх свідомо поставлених завдань, свідомо управляти собою, панувати над випадковостями, не бути рабом обставин, а господарем над ними і над самим собою [4, с.197].

О.М. Леонтьєв розглядав особистість крізь призму її відносин зі світом і відзначав, що у процесі особистісного розвитку з'являється здатність до вироблення власної позиції, прагнення до активного перегляду сформованої внаслідок попередньої діяльності ієрархії мотивів, до усвідомленого управління своєю поведінкою. Супідрядність мотивів, їхня центрація навколо одного або декількох провідних мотивів і «виражає собою становлення зв'язної системи особистісних смислів – становлення особистості» [14, с.161]. Дослідник звертає увагу на те, що завдяки ієрархії мотивів в особистості виникає точка опори, яка можлива тільки там, де є єдина, стійка ієрархія життєвих ставлень. Саме така стійка система мотивів дає змогу людині не коливатися під зовнішніми впливами, а реалізовувати власну стратегію життя.

І.С. Кон також вважав, що особистість є системою, яка «протягом усього свого розвитку пристосовується до зовнішнього і внутрішнього середовища та одночасно більш-менш цілеспрямовано й активно змінює його, адаптуючи до своїх усвідомлених потреб» [12, с. 168]. Дослідник акцентував увагу на активності самої особистості, її персоналізації, під якою розумів «значущість, соціальну і особисту цінність індивідуальних відмінностей і пов'язану з цим автономізацію», що проявляється вже в юнацькому віці, коли людина набуває соціальної сутності [12, с.39]. Персоналізація особистості, на його думку, безпосередньо пов'язана з «самостійно досягнутим» людиною, «творчим процесом формування і реалізації власних життєвих цілей і цінностей» [12, с.168]. І.С. Кон зазначав, що процес особистісного розвитку передбачає активно-творчу, вільну й усвідомлену соціальну активність особистості, її власний, індивідуальний шлях розвитку, побудову свого життєвого шляху методом проб і помилок [12, с. 169].

К.А. Абульханова-Славська розуміє під особистісним розвитком «вибудовування життєвої лінії власними можливостями і силами», становлення здатності «реалізовувати мотиви своїх вчинків, керуючись їх значущістю для своєї життєвої лінії» [1, с.25]. Особистісний розвиток, на думку дослідниці, – це «не рух у часі життя, уздовж життя, а підйом вгору, до нової якості його здійснення, що приводить до глибини особистості і глибини життя» [1, с. 35]; це «шлях найбільшого опору, тернистий і важкий шлях» [1, с. 69].

О.Г. Асмолов вважає сутнісною характеристикою особистості її багатовимірність. Людина як особистість одночасно є учасником історико-еволюційного процесу, носієм соціальних ролей, програм соціотипової поведінки, а також суб'єктом «вільної, відповідальної, цілеспрямованої поведінки», суб'єктом «вибору індивідуального життєвого шляху», перетворювачем світу, інших, самого себе [2, с.13]. Дослідник вважає, що розвиток особистості системно детермінований: індивідні властивості є безособистісними передумовами, соціальне середовище – джерелом, а цілеспрямована діяльність – основою і рушійною силою розвитку особистості, за допомогою якої людина перетворює природу, культуру і саму себе. Згідно з О.Г. Асмоловим, бути особистістю – означає здійснювати вибір, що виникає в силу внутрішньої необхідності, вміння нести відповідальність перед собою і перед суспільством, мати активну життєву позицію [2, с.410].

В. А. Петровський, об'єднавши ідеї «неадаптивної активності» і «відображеної суб'єктності», створив концептуальну модель становлення суб'єктності людини і показав, що особистісний розвиток є саморухом, який відрізняється від процесів росту й еволюції. Розглядаючи природу особистості й особистісного розвитку, він вводить поняття суб'єкта й суб'єктності. Під суб'єктом дослідник розуміє індивідуума як носія активного ставлення до світу, здатного структурувати свою поведінку, а суб'єктність трактує як властивість самодетермінації буття людини у світі або особливого роду причинності – «causa sui» – «причини себе» [26, с.7, 10]. На його думку, особистість є системою, що саморозвивається: бути особистістю – означає бути суб'єктом своєї власної життєдіяльності, будувати свій контакт зі світом.

Власне особистісний розвиток В.А. Петровський пов'язує з внутрішньою свободою і відповідальністю як умовами суб'єктності. Свобода входить до змісту надситуативного акту, коли особистість виходить за межі ситуації, прагнучи більшого, ніж вимагає сама ситуація, і проявляє «надситуативну активність». Відповідальність полягає в здатності людини відповідати за свій вибір, за результати власних дій, а також за свій власний розвиток і розвиток інших людей. «Вільне прийняття на себе відповідальності за не вирішений наперед результат дії і є показником самопородження людини як суб'єкта активності» [25, с.52]. В. А. Петровський вважає внутрішню свободу атрибутивною характеристикою суб'єктності разом з цілепокладанням, цілісністю і розвитком. Цілепокладання – це процес інтеграції особистістю суб'єктивних «образів можливого» в переживанні «я можу», на протидію протидії рівних по силі «я повинен, боюся, не можна». Цілісність виявляється в єдності різних граней буття людини, її переживанні самототожності під час виходу за межі наперед встановленого, у свободі від диктату внутрішнього і зовнішнього під час акту самотрансценденції.

До проявів суб'єктності людини, або її самодії як причини, В.А. Петровський відносить діяльність (у широкому сенсі, що об'єднує в собі вітальні і предметні прояви активності), спілкування і самосвідомість [25]. Як суб'єкт вітальності особистість проявляє активність стосовно власної безпеки у взаємовідносинах з природним і соціальним оточенням, в способах «відновлення» себе в кризові періоди життя. Як суб'єкт предметної діяльності, спрямованої на продукування духовної і матеріальної культури, особистість проявляє активність в організації власної діяльності, в саморегуляції, в стосунках зі світом через ціннісні і смислові

утворення. Як суб'єкт спілкування особистість задіює певні его-стани (Е. Берн), ролі (Дж. Мід), соціальну перцепцію, здійснює «особистісні внески» і глибинно «відображається» («відображена суб'єктність») в інших людях. Як суб'єкт самосвідомості особистість «відкриває» власне «Я», здійснює моральну саморегуляцію поведінки, вибудовує систему самовідношення, смислової сфери. Таким чином, особистісний розвиток, на думку В.А. Петровського, відбувається у процесі породження особистістю себе як суб'єкта, відображення себе в собі і в інших людях.

Г.О. Балл розуміє особистість як «системну якість людського індивіда, що охоплює стійкі (принаймні відносно) характеристики, істотні для його функціонування як відносно автономного учасника суспільного буття, а також як суб'єкта культури» [3, с. 93]. До найважливіших особистісних характеристик він відносить особистісну свободу (готовність до суб'єктної активності, життєтворчості) й особистісну надійність (готовність до надійного виконання соціальних функцій). Вказані характеристики діалектично доповнюють одна одну, забезпечуючи цілісність і гармонійність розвитку особистості. Відповідно, сутність особистісного розвитку Г.О. Балл вбачає в розвитку внутрішньої свободи особистості у комплексі з моральністю та відповідальністю. Особливо важливу роль в особистісному розвитку дослідник відводить суб'єктним формам активності особистості: творчій, вольовій, ініціативній, наднормативній, надситуативній, цілепокладальній і рефлексивній.

На думку С.Д. Максименка, особистість є «формою існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [24, с. 9]. Ключовими змістовими ознаками особистості дослідник вважає: цілісність (системна єдність якостей і властивостей), унікальність (індивідуальна неповторність), активність (самодетермінованість поведінки), здатність до вираження власного внутрішнього змісту, відкритість (нефіналізованість розвитку), саморозвиток і саморегуляцію. Особливого значення у розвитку особистості С.Д. Максименко надає механізму «смислового зв'язування», коли «встановлюється внутрішній зв'язок із ціннісною сферою особистості і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений смисл» [24, с. 14]. Таким чином формуються нові інтенції й гармонізується внутрішній світ особистості. Дослідник підкреслює, що такий механізм функціонує лише в інтегрованій, зрілій особистості, оскільки «процес саморегуляції є суто індивідуальним і пов'язаним із системою цінностей і мотивів даного суб'єкта, його сприйняттям світу тощо» [24, с. 14].

С.Д. Максименко виокремлює три послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості, які водночас можна розглядати як етапи особистісного розвитку: базальна емоційна саморегуляція – вольова саморегуляція – смислова, ціннісна саморегуляція. При цьому попередні ланки не зникають у процесі становлення, а стають допоміжними і починають виконувати підпорядковану роль. Домінування певного механізму саморегуляції поведінки, на думку дослідника, можна розглядати як показник рівня розвитку інтегративних процесів особистості [24, с. 14].

Н. В. Чепелева основним психологічним механізмом особистісного розвитку вважає самопроектування – здатність особистості діяти, виходячи з власного задуму, проекту [34, с. 5]. Самопроектування базується на інтерпретації й осмисленні попереднього особистого і соціокультурного досвіду шляхом занурення в соціокультурний дискурсивний простір і створення власного смислового простору, який виступає важливим чинником особистісного розвитку. Дослідницею запропоновано трактування особистісного проекту як осмисленої версії людського буття, який, будучи втіленим у дискурсивній формі, дає змогу особистості усвідомлювати себе і вибудовувати траєкторію свого розвитку, що відповідає власним цілям і цінностям. Такий проект стає смисловою домінантою, базисним центром смислоутворення, відкриває перспективи подальшого особистісного розвитку. Н. В. Чепелева виокремила шляхи особистісного самопроектування: інтерпретація і реінтерпретація особистого і соціокультурного досвіду, побудова власної символіки; породження особистих наративів і концепцій власного життя. Становлять інтерес постульовані дослідницею особливості побудови особистісних проектів на різних етапах розвитку: на першому, біологічному, етапі особа діє за зовні заданими нормативними проектами; на другому, соціальному, етапі особа запозичує проекти, задані соціокультурним простором; на третьому, особистісному, етапі з'являється здатність до створення власних проектів, що дозволяють вибудовувати траєкторію свого життя і власного розвитку.

Д.О. Леонт'єв, розширюючи і поглиблюючи підходи Л.С. Виготського і О.М. Леонт'єва, стверджує що власне особистісний розвиток полягає в «становленні остаточної автономності особистості, джерело подальшого розвитку якої знаходиться вже всередині неї» [19]. У процесі особистісного розвитку формується свідомо ієрархія мотивів, здатність до саморозвитку, самостійного вироблення смисложиттєвих орієнтацій, прояву свободи вибору і відповідальності, відбувається перехід від зовнішньої мотивованості до самомотивації або самодетермінації [16, с.154-161]. Особистість опосередкує вплив внутрішніх і зовнішніх чинників і самовизначається по відношенню до себе, до інших і до світу в цілому.

Д.О. Леонт'єв зазначає, що людина, яка досягла високого рівня особистісного розвитку, здатна управляти не лише своїми здібностями, ролями, характером, але й «своїми спонуканнями і смислами, довільно змінювати значущість і спонукальну силу різних альтернатив у ситуації вибору» [20, с. 38]. Особистісний розвиток, вважає дослідник, не збігається з розвитком психічним, інтелектуальним, моральним і відбувається через різні форми самоопосередкування. По-перше, через опосередкування тим, що людина запозичує зі світу матеріальної і духовної культури – «опосередкування цінностями, зразками, знаряддями», а по-друге, через опосередкування внутрішньою особистісною позицією – «одних цінностей, мотивів, життєвих ставлень іншими» [17, с.61-63]. Головною формою прояву особистісної зрілості є феномен самодетермінації – здійснення діяльності відносно незалежно від її умов, як зовнішніх, так і внутрішніх [15, с.7].

Розкриваючи сутність особистісного розвитку, Д.О. Леонт'єв вводить поняття «особистісний потенціал», під яким розуміє особливу системну організацію особистості, її складну архітектоніку, що базується на психологічному механізмі опосередкування. Особистісний потенціал лежить «в основі здатності особистості виходити із стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності та зберігати стабільність» [15, с.8].

У становленні особистісного потенціалу основну роль відіграє власна активність особистості. Ключовими моментами в його розвитку є вікові кризи, повноцінне проходження яких зумовлює формування автономії й самодетермінації, властивих зрілій особистості. У разі невдалого подолання криз виникають дефекти в саморегуляції особистості. Особистісний потенціал є своєрідним буфером, який опосередковує вплив внутрішніх і зовнішніх чинників на особистість та її розвиток. Особистісний потенціал відображає власне особистісне в особистості – здатність до подолання різних умов, у тому числі внутрішніх імпульсів. Відповідно, сутність особистісного розвитку полягає в послідовному розвитку механізмів саморегуляції аж до досягнення її найвищого рівня – самодетермінації.

Висновки. Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що в сучасній зарубіжній і вітчизняній психології особистісний розвиток найчастіше пов'язується з формуванням механізмів особистісної регуляції і самодетермінації, виникненням різних форм самоопосередкування й оволодіння власною поведінкою, розвитком особистісного потенціалу, становленням суб'єкта життєдіяльності як автора і творця власного життєвого шляху. Особистісний розвиток розуміється як процес якісних змін у структурі особистості, її самосвідомості, мотиваційно-ціннісній сфері, особистісному потенціалі, в якому виокремлюються ядерні і вершинні характеристики особистості: ціннісні і смисложиттєві орієнтації, особистісна свобода, особистісна автономія, життєстійкість, особистісна надійність, відповідальність тощо. Особистісний розвиток відбувається через становлення механізмів опосередкування, самопроєктування, вироблення внутрішньої позиції і формування здатності до розвинених форм саморегуляції, що ґрунтуються на довільній мотивації, реалізації цінностей і особистісних смислів. Сутність особистісного розвитку полягає в послідовному розвитку механізмів саморегуляції і досягненні її найвищого рівня – самодетермінації. Результатом особистісного розвитку є досягнення певного рівня особистісної зрілості, яка проявляється в свідомому контролі поведінки, здатності протистояти як власним імпульсам, так і зовнішньому тиску, спроможності до саморегуляції й самодетермінації життєдіяльності на основі внутрішньої позиції.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К.А.Абульханова-Славская // Проблемы психологи личности. – М.: Наука, 1982. – 299 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г.Асмолов. – М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене / Г.О. Балл. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
4. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И.Божович // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МДЭК», 2001. 352 с.
5. Бреусенко-Кузнецов А.А. Теории личности: Зарубежный опыт теоретизации: Курс лекций / А.А.Бреусенко-Кузнецов. – К.: Миллениум, 2008. – 442 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с.
7. Галузяк В. М. Дослідження особистісної зрілості у зарубіжній психології та педагогіці / В. М. Галузяк // Вища освіта України. – 2012. – № 1 (додаток 1). Тематичний випуск «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору». – С. 205-211.
8. Галузяк В. М. Особистісна зрілість як психолого-педагогічне поняття / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 25. – Вінниця, 2007. – С. 353-360.

9. Галузьяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузьяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
10. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 4(12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html>
11. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / [Г.О. Балл, О.В. Губенко, О.В. Завгородня та ін.]; за ред. Г.О. Балла. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
12. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
13. Лазурский А.Ф. Классификация личностей: Изд. 3-е, перераб. / Под ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясичева. – Л.: Госиздат, 1924. – 290 с.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
15. Леонтьев Д.А. Введение: личностный потенциал как объект изучения / Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
16. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста / Д.А. Леонтьев // Культурно-историческая психология развития / Под ред. И.А. Петуховой. – М.: Смысл, 2001. – С. 154-161.
17. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.
18. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 67-80.
19. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С.11-21.
20. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 43 с.
21. Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия / Д.А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 36-58.
22. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
23. Олпорт Г. Зрелая личность / Г. Олпорт // Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – С. 330-353.
24. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Злиwkова, С. Б. Кузікової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – 430 с.
25. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ...д-ра психол.наук / В.А. Петровский. – М., 1993. – 52 с.
26. Петровский В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
27. Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. П.П. Горностая и Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
28. Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Е.И.Рассказова, Д.А.Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2011. – С. 178-209.
29. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навч. Посібник / В.В.Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
30. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
31. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 421 с.
32. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
33. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя / Э. Фромм. – М.: Изиди, 2004. – 399 с.
34. Чепелева Н. В. Самопроектирование как фактор развития личности / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – 2014. – Т. 2, Вип. 8. – С. 4-15.
35. Юнг К.Г. О становлении личности / К.Г.Юнг // Собрание сочинений. Конфликты детской души. – М.: Канон, 1997. – С. 185-208.
36. Blasi A. Concept of development in personality theory // Loevinger J. Ego Development: Conceptions and Theories. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1976. – P.29-53.
37. Deci E.L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / E.L.Deci, R.M. Ryan // Canadian Psychology. – 2008. – Vol. 49. – P. 182-185.
38. Diener E. Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index / E. Diener // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 34-43.
39. Loevinger J. Ego Development: Conceptions and Theories / J.Loevinger. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1976. – 546 p.
40. Maddi S. The Courage and Strategies of Hardiness as Helpful in Growing Despite Major. Disruptive Stresses / S. Maddi // American Psihologist. – 2008. – Vol. 63. – Issue 6. – P. 563-564.
41. Maddi S.R. The search for meaning / S.R. Maddi // The Nebraska symposium on motivation 1970 / W.J. Arnold, M.H. Page (Eds.). – Lincoln: University of Nebraska press, 1971. – P. 137-186.
42. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Lichnostnye mekhanizmy regulyatsii deyatelnosti / K.A.Abul'hanova-Slavskaya // Problemy psihologii lichnosti. – M.: Nauka, 1982. – 299 s.
2. Asmolov A.G. Psihologiya lichnosti: Principy obshchepsihologicheskogo analiza / A.G.Asmolov. – M.: Smysl, IC «Akademiya», 2002. – 416 s.
3. Ball H.O. Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittii, psykholohichnii sferakh): Vydannia druhe, dopovnene / H.O. Ball. – Zhytomyr: PP «Ruta», Vydavnytstvo «Volyn», 2008. – 232 s.
4. Bozhovich L.I. Psihologicheskie zakonomernosti formirovaniya lichnosti v ontogeneze / L.I.Bozhovich // Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannye psihologicheskie trudy / Pod red. D.I. Fel'dshtejna. M.: MPSI, Voronezh: NPO «MDEK», 2001. 352 s.
5. Breusenko-Kuznecov A.A. Teorii lichnosti: Zarubezhnyj opyt teoretizatsii: Kurs lekcij / A.A.Breusenko-Kuznecov. – K.: Millenium, 2008. – 442 s.
6. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya cheloveka / L.S.Vygotskij. – M.: Izd-vo Smysl; Izd-vo Eksmo, 2004. – 1136 s.
7. Haluziak V. M. Doslidzhennia osobystisnoi zrilosti u zarubizhnii psykholohii ta pedahohitsi / V. M. Haluziak // Vyscha osvita Ukrainy. – 2012. – # 1 (dodatok 1). Tematychnyi vypusk «Intehratsiia vyshchoi shkoly Ukrainy do yevropeiskoho ta svitovoho osvitnoho prostoru». – S. 205-211.
8. Haluziak V. M. Osobystisna zrilist yak psykholoho-pedahohichne poniattia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 25. – Vinnytsia, 2007. – S. 353-360.
9. Haluziak V. M. Sutnisni oznaky subiektnosti osobystosti / V. M. Haluziak // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serii # 12. Psykholohichni nauky : Zb. naukovykh prats. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. – #6 (30). – Ch 1. – S. 262-267.
10. Gordeeva T.O. Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. CHast' 1: Problemy razvitiya teorii [Elektronnyj resurs] / T.O. Gordeeva // Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. – 2010. – № 4(12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html>
11. Intehrativno-osobystisnyi pidkhid u psykholohichnii nauki ta praktytsi: monohrafiia / [H.O. Ball, O.V. Hubenko, O.V. Zavhorodnia ta in.]; za red. H.O. Balla. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2012. – 206 s.
12. Kon I.S. V poiskah sebya. Lichnost' i samosoznanie / I.S.Kon. – M.: Politizdat, 1984. – 335 s.
13. Lazurskij A.F. Klassifikatsiya lichnostej: Izd. 3-e, pererab. / Pod red. M.YA. Basova i V.N. Myasishcheva. – L.: Gosizdat, 1924. – 290 s.
14. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 2-e izd. / A.N. Leont'ev. – M.: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005. – 352 s.
15. Leont'ev D.A. Vvedenie: lichnostnyj potencial kak ob'ekt izucheniya / D.A. Leont'ev // Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / Pod red. D.A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2011. – 680 s.
16. Leont'ev D.A. Lichnostnaya zrelost' kak oposredstvovanie lichnostnogo rosta / D.A. Leont'ev // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya razvitiya / Pod red. I.A. Petuhovoj. – M.: Smysl, 2001. – S. 154–161.
17. Leont'ev D.A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminatsii / D.A. Leont'ev // Uchenye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU im. M. V. Lomonosova, vyp. 1 / Pod red. B.S. Bratusya, D.A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2002. – S. 56–65.
18. Leont'ev D.A. Lichnostnoe izmerenie chelovecheskogo razvitiya / D.A. Leont'ev // Voprosy psihologii. – 2013. – № 3. – S. 67–80.
19. Leont'ev D.A. Lichnost': chelovek v mire i mir v cheloveke / D.A. Leont'ev // Voprosy psihologii. – 1989. – № 3. – S.11–21.
20. Leont'ev D.A. Ocherk psihologii lichnosti / D.A. Leont'ev. – M.: Smysl, 1997. – 43 s.
21. Leont'ev D.A. Pozitivnaya psihologiya – povestka dnya novogo stoletiya / D.A. Leont'ev // Psihologiya. ZHurnal Vysshej shkoly ekonomiki. – 2012. – T. 9. – № 4. – S. 36–58.
22. Maslou A. Motivatsiya i lichnost' / A. Maslou. – SPb.: Piter, 2008. – 352 s.
23. Olport G. Zrelaya lichnost' / G. Olport // Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy. – M.: Smysl, 2002. – S. 330–353.
24. Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i praktyka : monohrafiia / za red. S. D. Maksymenka, V. L. Zlyvkova, S. B. Kuzikovoi. – Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, 2015. – 430 s.
25. Petrovskij V.A. Fenomen sub'ektnosti v psihologii lichnosti: avtoref. dis. ...d-ra psihol.nauk / V.A. Petrovskij. – M., 1993. – 52 s.
26. Petrovskij V.A. Chelovek nad situatsiej / V.A. Petrovskij. – M.: Smysl, 2010. – 559 s.
27. Psihologiya lichnosti: Slovar' spravochnik / Pod red. P.P. Gornostaya i T.M. Titarenko. – K.: Ruta, 2001. – 320 s.
28. Rasskazova E.I. ZHiznestojkost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potenciala / E.I.Rasskazova, D.A.Leont'ev // Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / Pod red. D.A. Leont'eva. – M., 2011. – S. 178-209.
29. Rybalka V.V. Teorii osobystosti u vitchyznianiі psykholohii ta pedahohitsi: Navch. Posibnyk / V.V.Rybalka. – Odesa: Bakaiev Vadym Viktorovykh, 2009. – 575 s.
30. Rodzhers K. Vzgljad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers. – M.: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1994. – 480 s.
31. Slobodchikov V.I. Osnovy psihologicheskoi antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: SHkol'naya pressa, 2000. – 421 s.
32. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla: Sbornik / Obshch. red. L.YA. Gozmana. – M.: Progress, 1990. – 368 s.
33. Fromm E. Begstvo ot svobody. Chelovek dlya samogo sebya / E. Fromm. – M: Izida, 2004. – 399 s.

34. Chepeleva N. V. Samoproektirovanie kak faktor razvitiya lichnosti / N. V. Chepeleva // Aktual'ni problemi psihologii. – 2014. – T. 2, Vip. 8. – S. 4-15.
35. Yung K.G. O stanovlenii lichnosti / K.G.Yung // Sobranie sochinenij. Konflikty detskoj dushi. – M.: Kanon, 1997. – S. 185–208.
36. Blasi A. Concept of development in personality theory // Loevinger J. Ego Development: Conceptions and Theories. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1976. – P.29–53.
37. Deci E.L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / E.L.Deci, R.M. Ryan // Canadian Psychology. – 2008. – Vol. 49. – P. 182-185.
38. Diener E. Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index / E. Diener // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 34-43.
39. Loevinger J. Ego Development: Conceptions and Theories / J.Loevinger. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1976. – 546 p.
40. Maddi S. The Courage and Strategies of Hardiness as Helpful in Growing Despite Major. Disruptive Stresses / S. Maddi // American Psihologist. – 2008. – Vol. 63. – Issue 6. – P. 563–564.
41. Maddi S.R. The search for meaning / S.R. Maddi // The Nebraska symposium on motivation 1970 / W.J. Arnold, M.H. Page (Eds.). – Lincoln: University of Nebraska press, 1971. – P. 137-186.
42. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

УДК [17.035.3+[172.12:159.923.2]-053.67(477)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-131-137

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ І ГРОМАДЯНСЬКОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Давидюк М. О., orcid.org/0000-0002-2055-601X

Поливана А. С., orcid.org/0000-0002-5019-7898

Статтю присвячено аналізу впливів етнічних стереотипів на громадянську самосвідомість сучасної української молоді. Для студентської вибірки у 30 чоловік (у віці від 17 до 20 років) були застосовані методики: тест М. Куна і Т. Мак-Партланда «20 висловлювань» для виявлення належності до різних соціальних груп, семантичний диференціал Ч. Осгуда для визначення характеру й змісту етнічних автостереотипів і гетеростереотипів; багатофакторний питальник О. Дейнеки «Опитувальник громадянина» для визначення рівня громадянської самосвідомості (адаптований для українських респондентів і скорочений до 15 пунктів); модифікація питальника Дж.Фінні (MIEM-R). За результатами дослідження було виявлено, що громадянська самосвідомість пов'язана з етнічною ідентичністю, але це не гарантує високого рівня розвитку обидвох якостей. Про це свідчать невисокі кореляційні взаємозв'язки етнічної ідентичності і маркерів громадянськості (образ власної держави, стратегія поведінки громадянина, світоглядні орієнтири відповідального громадянина). Позитивні етнічні автостереотипи як ядро етнічної ідентичності не пов'язані з позитивним переживанням громадянської належності – не має зв'язку з такими показниками, як гордість за країну, підтримка ініціатив влади, дотримання законів, збереження культури. Таким чином, громадянська самосвідомість молоді, хоч і пов'язана з етнічною ідентичністю й позитивними переживаннями належності до українського народу, не визначається лише етнічною належністю, глибина цього складного особистісного утворення залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних факторів.

Ключові слова: етнічна ідентичність, громадянська самосвідомість, етнічний автостереотип, українська молодь, семантичний диференціал, показники громадянськості.

INTERRELATION OF ETHNIC IDENTITY AND CIVIL SELF AWARENESS OF MODERN UKRAINIAN YOUTH

Davydiuk M. O., Polyvana A. S.

The article presents the analysis of the influence of ethnic stereotypes on the civil consciousness of contemporary Ukrainian youth. For the student sample of 30 people (aged 17-20 years), such methods were applied: M. Kuhn and T. McPartland's "Twenty statements test" to identify belonging to different social groups, Ch. Osgood's Semantic Differential was employed to determine the nature and the content of ethnic autostereotypes and heterostereotics; a multivariate questionnaire by O. Deineka "Questionnaire of a citizen" to determine the level of civic self-awareness (adapted for Ukrainian respondents and shortened to 15 points); modified version of the questionnaire by J.Finney (MIEM-R). The results of the study show that civic self-awareness is related to ethnic identity, but this does not guarantee a high level of development of both qualities. This is evidenced by low correlation between ethnic identity and markers of citizenship (the image of their own state, the strategy of the citizen's behavior, ideological guidelines of responsible citizen). Positive ethnic autostereotypes as the core of ethnic identity are not related to the

positive experience of civic affiliation – it has nothing to do with such indicators as pride for the country, support for government initiatives, law enforcement, and cultural preservation. Consequently, the civic self-awareness of modern Ukrainian youth, although related to ethnic identity and positive experiences of belonging to Ukrainian people, is not determined solely by ethnic belonging, the depth of this complex personal formation depends on many subjective and objective factors.

Keywords: *ethnic identity, civil consciousness, ethnic autostereotype, Ukrainian youth, semantic differential, indicators of citizenship.*

Проблеми формування громадянської самосвідомості актуальні на будь-якому етапі розвитку громадянського суспільства. В умовах глобалізації людські спільноти розвиваються нерівномірно, тому політичними гравцями на міжнародній арені стають або культурні спільноти, або державницькі й соціально-територіальні. Ця ситуація породжує питання про співвідношення етнічного й громадянського, локального і глобального.

В останні роки в Україні відбулися суттєві суспільні трансформації, що наклали вії відбиток на громадянську самосвідомість і етнічну ідентичність наших співгромадян: події на Донбасі призвели до вимушеної міграції, коли частина громадян переїхала зі Сходу в інші регіони країни, частина виїхала за кордон, через скрутне матеріальне становище мешканці усіх регіонів країни змушені шукати шляхи заробітку в країнах Європи, Азії, у США і Канаді.

Велика кількість молодих людей мають досвід спілкування – реального та віртуального – з представниками інших країн і народів, і відповідно, мають уявлення про специфічні особливості людей, які проживають за кордоном. Цей фактор також впливає на характер і зміст різного роду етнічних уявлень і стереотипів, на громадянські і патріотичні почуття молоді, провокує соціальні порівняння, часто не на користь власної держави. У таких непростих обставинах розвиток громадянської самосвідомості українців відбувається на тлі конфронтацій різних чинників і часто невідомо, від чого залежатиме результат цього процесу. Громадянська самосвідомість особистості знаходить свій вияв у певних категоріях, тобто тих поняттях, завдяки яким особистість оцінюється з погляду її служіння суспільству: героїзм, самопожертва, суспільно-корисна діяльність, громадські ініціативи. Але протягом життя громадянська самосвідомість особистості може змінюватися, мати неоднакову силу й рівні прояву, залежно від обставин: погляди людини, що змінюються протягом життя, визначають відмінності у формуванні уявлень про себе як про громадянина, індивідуальну самооцінку, а також сприйняття зовнішніх соціальних факторів впливу на особистість. Скажімо, такий прояв громадянської самосвідомості як допомога німеччому сусіду в юнацькому віці може трансформуватися в служіння людям, активну життєву позицію в місцевій громаді, і, навпаки, відчуття незадоволеності й соціального дискомфорту може зупинити розвиток громадянської самосвідомості – в такому разі з'явиться бажання виїхати з країни, ігнорувати службу в Збройних силах, неготовність співпрацювати з різними соціальними інститутами.

У той самий час кожен суб'єкт може мати відмінний від інших рівень громадянської самосвідомості. Так, різні люди, перебуваючи на однакових посадах, сприймаючи одні й ті самі явища, неоднаково визначатимуть рівень свого громадянського самоусвідомлення, що виявлятиметься або в збагаченні власного культурного рівня, соціального досвіду, життя країни, чи у використанні суспільних ресурсів задля особистого успіху й збагачення. З огляду на це постає закономірне питання: що зумовлює глибину громадянського самоусвідомлення й силу проявів власної громадянськості? Чи це якісь зовнішні об'єктивні чинники ситуації життя людини, чи внутрішні суб'єктивні фактори, сформовані завдяки попередньому досвіду?

В основі громадянської самосвідомості лежить громадянська ідентичність, що своєю чергою, складається із сукупності різних ідентичностей, адже кожна людина в своєму житті є членом багатьох соціальних груп і має декілька соціальних ідентичностей одночасно. Етнічна та громадянська ідентичності є одними з найбільш значущих. Етнічна ідентичність традиційно визначається як складова соціальної ідентичності, психологічна категорія, що стосується усвідомлення власної належності до певної етнічної спільноти (народу)» [10, с. 229]. На думку більшості сучасних дослідників, етнічна ідентичність – це не лише самоототожнення, а й уявлення про свій народ, його мову та культуру, територію, політичні інтереси, а також емоційне ставлення до них і готовність діяти заради них за певних умов (захищати територію, на якій мешкає твоя спільнота, від нападників, або підтримувати постраждалих співвітчизників) [6].

У соціально-психологічній науці в останні десятиліття оформилася тенденція до пошуку зв'язків між громадянською самосвідомістю і рівнем етнічної ідентичності: на цьому, зокрема, фокусується увага в дослідженнях і розвідках Е. Сміта, Моніки Тофт, Дж.Де Воса і Л. Романуссі-Росс, В.Свтуха, О. Стегнія, Т. Татаренко та ін. [5; 8; 9; 14]. При цьому важливим питанням виявляється поєднання етнічності з суміжними параметрами соціальної ідентифікації, насамперед з громадянською ідентичністю й самосвідомістю [7].

Тому нам видається актуальним, доцільним і корисним на сучасному етапі розвитку українського суспільства порівняти змістове наповнення етнічних компонентів соціальної ідентичності особистості зі змістом структур громадянської самосвідомості. Ми прагнемо зрозуміти: чи заважає розвитку громадянськості етнічність (серед політичних діячів постулюється думка про те, що саме актуалізована етнічність провокує сепаратизм і регіоналізм, утім, «тенденція, що існувала донедавна – до практичного

отожднення регіоналізму із сепаратизмом – відходить у минуле. Сьогодні це поняття є ціннісно нейтральним, хоч можливість трансформації регіоналізму у сепаратизм не відкидається» [1]. Чи можлива позитивна сумісність високого рівня громадянського самоусвідомлення й глибоких почуттів до свого етносу, що відкриватиме важливий соціальний ресурс оновлення суспільства?

Етнічна ідентичність у своїй структурі поєднує афективний, когнітивний, мотиваційний компоненти [3; 10]. Кожен із тих компонентів має свій зміст, котрий не лише дає цілісне уявлення про ідентичність, а й дозволяє визначити, що означає для індивіда ідентифікація з конкретною групою, яким є емоційне наповнення етнічної ідентичності, значущість власного членства в групі. Афективний і когнітивний компоненти знаходять свій вияв у автостереотипах (знання й оцінка образу власної етнічної групи), мотиваційний компонент виявляється в потребах групової солідарності [4, с.62].

Мета статті – визначити й охарактеризувати психологічні аспекти взаємозв'язку між етнічними стереотипами та громадянською самосвідомістю особистості.

Ми прагнули дослідити, яким є рівень громадянської самосвідомості сучасного українського студентства як найбільш активної, перспективної і неупередженої соціальної верстви, котра має досвід різного роду комунікацій, здатна до швидкої мобілізації зусиль, володіє широким спектром інноваційних технологій. Ми також вважали за доцільне з'ясувати, яким є змістове наповнення етнічних автостереотипів, що визначають емоційне забарвлення усвідомлення власної етнічності, і визначити, чи впливають етнічні автостереотипи на рівень громадянського самоусвідомлення.

На початку свого наукового пошуку ми припустили, що позитивне емоційне забарвлення етнічних автостереотипів пов'язане з високим рівнем громадянської самосвідомості молоді, і навпаки – негативні оцінки власної етнічності і позитивні оцінки представників інших етносів провокують різного роду комплекси меншовартості, прагнення залишити країну і влаштувати своє життя в економічно стабільній державі.

Для проведення дослідження нами було використано такі методи:

- Тест М. Куна і Т. Мак-Партланда «20 висловлювань» для виявлення належності до різних соціальних груп (стать, вік, національність, релігія, професія, політичні, моральні, ідеологічні переконання);
- Семантичний диференціал Ч. Осгуда для визначення характеру й змісту етнічних автостереотипів і гетеростереотипів;
- Багатофакторний питальник О. Дейнеки «Опитувальник громадянина» для визначення рівня громадянської самосвідомості (адаптований для українських респондентів і скорочений до 15 пунктів) [2].
- Методика вивчення вираженості етнічної і громадянської ідентичності, що є модифікацією питальника, запропонованого Дж.Фінні (МІЕМ-R) [13].

У дослідженні взяли участь 30 студентів ВДПУ імені Михайла Коцюбинського у віці від 17 до 20 років. Серед них – 20 дівчат і 10 хлопців. До цієї збірної групи увійшли студенти, які мають досвід міжкультурної та міжетнічної комунікації – 6 респондентів перебували на стажуванні протягом минулих навчальних років у Польщі, Чехії, Німеччині. 8 чоловік з числа респондентів регулярно співпрацюють з неурядовими організаціями з Великої Британії, Литви, Італії, відвідували названі країни, знають декілька іноземних мов. Практично всі респонденти мають досвід спільного навчання й неформального спілкування з китайськими студентами, які вже декілька років поспіль вивчають мистецькі дисципліни у ВДПУ імені М. Коцюбинського. З огляду на це ми вирішили запропонувати нашим респондентам оцінити риси свого та інших народів (збірний образ представників європейських країн різних національностей був утілений нами в конструкт «типовий європеець», а конструкт «типовий китаєць» мав бути стимулом для оцінки представника народу, який не має багато спільного з українцями, різниться з нами своїм менталітетом, культурою, ідеологією), з огляду на практичну значущість результатів майбутнього дослідження ми могли отримати матеріал для оптимізації міжкультурної комунікації в освітній сфері та для побудови програм соціально-культурної адаптації іноземних студентів до вітчизняних реалій. Опишемо коротко процедуру проведення дослідження.

За допомогою тесту «20 висловлювань» студентам упродовж 12 хвилин пропонувалося охарактеризувати себе як представника різних соціальних груп, носія певних систем цінностей, виконавця конкретних соціальних ролей, і обґрунтувати ступінь значущості цих складових власної ідентичності, прооранжувавши за спаданням.

1. За допомогою запропонованих шкал семантичного диференціалу студентам пропонувалось оцінити: 1) типового українця; 2) типового європейця; 3) типового китайця. Для виявлення значущих відмінностей одержаних оцінних суджень використовувався t-критерій для незалежних вибірок. Основні результати за шкалами й факторами семантичного диференціалу представлені в табл. 1. Під час опрацювання результатів оцінок респондентів дані за біполярними шкалами конвертувались у 7-бальну шкалу, тому цифра 4 відповідає нейтральній відмітці на шкалі, значення < 4 свідчить про негативну спрямованість оцінки (негативний полюс шкали), значення > 4 засвідчує позитивну спрямованість стереотипу (позитивний полюс шкали).

2. Робота з багатofакторним питальником О. Дейнеки передбачала вибір маркерів власної громадянської позиції, образу ідеальної та реальної держави, виявлення особистої громадянської відповідальності респондентів.

3. Робота з опитувальником Дж. Фінні мала на меті отримання відповідей на 12 тверджень, які давалися з використанням 4-бальної шкали («повністю згоден», «швидше згоден, ніж ні», «швидше не згоден, ніж згоден», «абсолютно не згоден»). Ця опитувальник містить в собі дві субшкали: вираженості когнітивного компонента етнічної ідентичності й вираженості афективного компонента етнічної ідентичності.

Проаналізуємо одержані нами результати.

1. З даних, отриманих у результаті роботи з семантичним диференціалом і представлених у Таблиці 1, можемо побачити, що всі три стереотипи загалом позитивні за своєю спрямованістю, при чому автостереотип українців з більшості оцінюваних параметрів більш сприятливий і привабливий порівняно з гетеростереотипами (це відповідає традиційним зіставним характеристикам авто- і гетеростереотипів [12].

Таблиця 1

Середні оцінки за шкалами семантичного диференціалу авто- і гетеростереотипів українськими респондентами

| № | Шкала семантичного диференціалу | Типовий європеець | Типовий китаєць | Типовий українець |
|---------------------|---------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 1 | Привабливий-непривабливий | 4,13 ₃ | 3,44 ₃ | 5,88 _{1,2} |
| 4 | Сумлінний-безвідповідальний | 4,70 _{2,3} | 5,37 _{1,3} | 4,09 _{1,2} |
| 7 | Добрий-егоїстичний | 5,11 ₂ | 4,45 ₁ | 4,80 |
| 10 | Чуйний-безсердечний | 5,08 ₂ | 4,52 _{1,3} | 5,11 ₂ |
| 13 | Справедливий-несправедливий | 4,44 ₃ | 4,75 | 5,09 ₁ |
| 16 | Дружний-ворожий | 5,60 | 5,26 | 5,52 |
| 19 | Чесний-нещирий | 4,62 | 4,59 | 4,85 |
| Фактор «Оцінка» | | 4,81 | 4,62 | 5,04 |
| 2 | Сильний-слабкий | 5,24 _{2,3} | 3,67 _{1,3} | 5,73 _{1,2} |
| 5 | Упертий-поступливий | 4,04 ₃ | 3,70 ₃ | 2,91 _{1,2} |
| 8 | Незалежний-залежний | 3,85 ₃ | 4,26 ₃ | 5,06 _{1,2} |
| 11 | Рішучий-нерішучий | 4,75 ₃ | 4,42 ₃ | 5,42 _{1,2} |
| 14 | Напружений-розслаблений | 4,52 ₂ | 3,63 _{1,3} | 4,73 ₂ |
| 17 | Упевнений-непевнений | 4,54 ₃ | 4,16 ₃ | 5,57 _{1,2} |
| 20 | Самостійний-несамостійний | 5,24 | 5,06 | 5,29 |
| Фактор «Сила» | | 4,59 | 4,12 | 4,95 |
| 3 | Балакучий-мовчазний | 5,72 ₂ | 4,24 _{1,3} | 5,52 ₂ |
| 6 | Відкритий-закритий | 5,42 ₂ | 3,85 _{1,3} | 5,86 ₂ |
| 9 | Діяльний-пасивний | 5,01 | 5,08 | 5,18 |
| 12 | Енергійний-млявий | 5,59 ₂ | 4,72 _{1,3} | 5,47 ₂ |
| 15 | Метушливий-спокійний | 3,83 | 3,47 ₃ | 4,40 ₂ |
| 18 | комунікабельний-відлюдкуватий | 5,68 ₂ | 4,37 _{1,3} | 6,06 ₂ |
| 21 | Дратівливий-спокійний | 4,27 ₃ | 4,75 ₃ | 3,63 _{1,2} |
| Фактор «Активність» | | 5,07 | 4,35 | 5,16 |

*Нижній індекс означає номер групи, відмінності з якою виявляються статистично значущими на рівні не нижче за 0,05

Виявлені лише дві шкали, за якими існують статистично значущі відмінності між всіма трьома порівнюваними групами: «сумлінний-безвідповідальний» (найбільш сумлінні (доброчесні), на думку українців, китайці, найменш добросовісні – самі українці), а також «сильний-слабкий» (максимальні бали – в українців, мінімальні – в китайців). Також за шістьма шкалами було виявлено значущі відмінності між оцінками типового китайця, з одного боку, і типового європейця чи українця з іншого. За шкалою «чуйний-безсердечний» (фактор «оцінка») китайці оцінюються як менш чуйні, за шкалою «напружений-розслаблений» (фактор «сила») – як більш розслаблені, за шкалами «балакучий-мовчазний», «відкритий-закритий», «енергійний-млявий» і «комунікабельний-відлюдкуватий» (фактор «активність») – загалом як більш інтровертовані люди порівняно з українцями та європейцями. За шкалою «справедливий-несправедливий» виявлено значущу відмінність між оцінками типового українця і європейця (на користь

українців), за шкалою «метушливий-спокійний» – між оцінками українця і китайця (українці в автостереотипі сприймаються як більш метушливі, за шкалою «добрий-егоїстичний» – між оцінками європейця і китайця (європейці вважаються добрішими). За чотирма шкалами «дружній-ворожий», «чесний-нещирий», «самостійний-несамостійний», «діяльний-пасивний» – не було виявлено відмінностей між оцінюваними групами. Загалом між оцінками типового українця і європейця було виявлено дев'ять значущих відмінностей (п'ять з яких належать до фактору «сила»), між оцінками типового китайця і українця – 15 значущих відмінностей (шість належать до фактору «сила» і шість – до фактору «активність»), між оцінками типового європейця і китайця – дев'ять значущих відмінностей (чотири з них належать до фактору «активність»). Таким чином, типовий українець в автостереотипі постає як більш активний, екстравертований у порівнянні з типовим китайцем, так само більш екстравертованим (порівняно з китайцем) українці вважають типового європейця.

Узагальнивши всі описані факти, ми виділили п'ять рис, найбільш специфічних для оцінюваних груп, на думку українських студентів. В автостереотипі українців вони постають як комунікабельні, привабливі, відкриті, сильні, поступливі. Гетеростереотипи наших респондентів не мають негативного забарвлення, всі молоді люди прагнули охарактеризувати представників інших етносів за допомогою позитивних рис (скажімо, виділяючи в якості специфічних для типового європейця «доброту» і «сумлінність» для китайця).

2. Як пов'язані етнічні стереотипи українських студентів з їхньою етнічною ідентичністю? Сумарні оцінки по кожному з показників питальника етнічної ідентичності Дж. Фінні і сумарні оцінки, отримані за методикою семантичного диференціалу, в оцінці етнічних стереотипів піддалися кореляційному аналізу, що в підсумку виявив досить високі кореляційні залежності між сумарними оцінками автостереотипу і сумарним показником оцінок етнічної ідентичності ($r=0.59$, $p \leq 0.01$). Таким чином, етнічність залишається доволі значущою категорією для сучасної української молоді, належність до української нації викликає в більшості респондентів позитивні емоції і позитивні самооцінки. Хоча високий рівень етнічної ідентичності не може бути свідченням гарантовано високого рівня громадянського самоусвідомлення: не мають значущих кореляційних зв'язків етнічна ідентичність і маркери громадянськості.

3. Етнічна ідентичність тісно пов'язана лише з позитивним образом власної держави ($r=0.9$, $p \leq 0.01$), натомість високий рівень солідарності і готовності пожертвувати особистими інтересами заради інтересів громади мають низький кореляційний зв'язок із етнічною ідентичністю і сумарним числом оцінок етнічного автостереотипу ($r=0.11$, $p \leq 0.01$). Громадянський оптимізм і підтримка дій владних структур мають слабку позитивну кореляцію ($r=0.18$, $p \leq 0.01$), також не мають тісного зв'язку усвідомлення необхідності дотримуватись державних законів і етнічна ідентичність ($r=0.13$, $p \leq 0.01$). Етнічна ідентичність має слабкий кореляційний зв'язок з бажанням покинути країну і виїхати за кордон ($r=0.22$, $p \leq 0.01$). Існує зв'язок між громадянською ідентичністю і такими показниками громадянськості, як «віра в світле майбутнє країни» ($r=0.42$, $p \leq 0.01$), «розрахунок на себе, а не на державу» ($r=0.42$, $p \leq 0.01$), «стурбованість законодавчими нововведеннями» ($r=0.43$, $p \leq 0.01$), «провина самих громадян у проблемах країни» ($r=0.29$, $p \leq 0.01$). Такі показники громадянського самоусвідомлення, як «важливіший матеріальний добробут, аніж стан культури», «провина влади у всіх проблемах», «принципи моралі працюють краще, аніж закон» показали дуже низькі кореляційні зв'язки з громадянською ідентичністю і етнічною ідентичністю (для вибірки у 30 чоловік коефіцієнт рангової кореляції у 0,25 і нижче не є показником зв'язку між ознаками).

4. За результатами кореляційного аналізу спостерігається взаємний зв'язок середньої сили між громадянською (тест М. Куна і Т. Мак-Партланда й питальника Дж. Фінні) та етнічною ідентичністю ($r=0.32$, $p \leq 0.01$).

Стосовно етнічних гетеростереотипів, то вони здебільшого мають позитивне і нейтральне емоційне забарвлення, а сумарне число оцінок представників інших національностей має середній рівень кореляційних зв'язків із громадянськістю ($r=0.31$, $p \leq 0.01$).

Висновки. Громадянська самосвідомість пов'язана з етнічною ідентичністю, але не завжди позитивне переживання власної етнічної належності гарантує високий рівень громадянського самоусвідомлення. Про це свідчать невисокі кореляційні взаємозв'язки етнічної ідентичності і маркерів громадянськості (образ власної держави, стратегія поведінки громадянина, світоглядні орієнтири відповідального громадянина). Позитивні етнічні автостереотипи як ядро етнічної ідентичності (сильні кореляційні зв'язки) не пов'язані з позитивним переживанням громадянської належності – не має зв'язку з такими показниками, як гордість за країну, підтримка ініціатив влади, дотримання законів, збереження культури. Етнічна ідентичність впливає на почуття гордості за власну країну, з іншого боку – вона слабо пов'язана з готовністю жертвувати собою заради інтересів країни і громадською солідарністю.

Таким чином, висунута на початку дослідження гіпотеза про позитивний вплив високих самооцінок етнічного автостереотипу на громадянську самосвідомість не знайшла свого підтвердження, як і не підтвердилась теза про те, що позитивне оцінювання гетеростереотипів проokuє комплекс меншовартості і негативно впливає на громадянську ідентичність. Тому можемо стверджувати, що громадянська

самосвідомість сучасної української молоді, хоч і пов'язана з етнічною ідентичністю і позитивними переживаннями належності до українського народу, не визначається лише фактором етнічності, глибина цього складного особистісного утворення залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних факторів – залученості до різних соціальних груп з різними світоглядними позиціями, від власної готовності брати на себе відповідальність і почуття громадянського обов'язку, від ідеології, політики, економіки і перспектив держави як такої, від ступеня довіри особистості до державної влади і її структур тощо.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розширення вибірки респондентів для отримання більш точних даних про зв'язки етнічного й громадянського в свідомості молодих українців, що дозволить віднаходити сучасні дієві засоби розвитку громадянської самосвідомості й патріотизму молоді.

Література

1. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : Учебник для вузов, 4-е изд., испр. и доп. / Т. Г. Стефаненко. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
2. Дробижина Л.М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости / Л. М. Дробижина // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М. К. Горшков. – Москва : Институт социологии РАН, 2008. – Вып. 7. – С. 214-228.
3. Сміт Ентоні. Нації та націоналізм у глобальну епоху / Ентоні Сміт. – Київ : «Ніка-Центр», 2006. – 320 с.
4. Toft M. The Geography of Ethnic Violence: Identity, Interests, and the Indivisibility of Territory / M. Toft // Princeton University Press. – 2003. – 219 pp.
5. Ethnic Identity: Cultural Continuities and Change / George A. DeVos, Lola Romanucci-Ross. – Mayfield Publishing Company, 1975. – 395 p.
6. Євтух В.Б. Етносуспільні процеси в Україні: можливості наукових інтерпретацій / В. Б. Євтух. – Київ, 2004. – 243 с.
7. Стегній О.Г. Динаміка просторово-територіальної самоідентифікації населення / О. Г. Стегній // Український соціум. – 2004. – № 2 (4). – С. 62-74.
8. Татаренко Т. Етнічні кордони і міжетнічна толерантність / Т. Татаренко // Політичний менеджмент. – 2004. – № 5 (8). – С. 31-39.
9. Дробижина Л.М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости / Л. М. Дробижина // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. – Москва : Институт социологии РАН, 2008. – Вып. 7. – С. 214-228.
10. Павлова О.С. Чеченский этнос сегодня: черты социально-психологического портрета / О. С. Павлова. – Москва : Сам Полиграфист, 2012. – 558 с.
11. Верменич Я. Концепт регіоналізму у сучасній термінопрактиці / Я. Верменич // Регіональна історія України. – 2014. – Вип.8. – С.19-54.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум : Учебное пособие для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. – Москва : Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
13. Тульникова А.Ю. Содержание структурных компонентов этнической идентичности студенческой молодежи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Тульникова Анна Юрьевна. – Ростов н/Д, 2004. – 199 с.
14. Дейнека О.С. Удовлетворенность жизнью как пре диктор отношения к экономической и политической стабильности студенческой молодежи / О. С. Дейнека, И. А. Вартанова // Современные проблемы науки и образования.– 2012.– № 6.
15. Phinney J. Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions / J. Phinney, A. D. Ong // Journal of Counseling Psychology. – 2007. – Vol. 54. – №3. – P. 271-81.

References

1. Stefanenko T. G. Etnopsihologiya : Uchebnik dlya vuzov, 4-e izd., ispr. i dop. / T. G. Stefanenko. – Moskva : Aspekt Press, 2009. – 368 s.
2. Drobizheva L.M. Natsionalno-grazhdanskaya i etnicheskaya identichnost: problemyi pozitivnoy sovmestimosti / L. M. Drobizheva // Rossiya reformiruyuschayasya. Ezhegodnik / Otv. red. M. K. Gorshkov. – Moskva : Institut sotsiologii RAN, 2008. – Vyip. 7. – S. 214-228.
3. Smit Entoni. Natsii ta natsionalizm u hlobalnu epokhu / Entoni Smit. – Kyiv : «Nika-Tsentr», 2006. – 320 s.
4. Toft M. The Geography of Ethnic Violence: Identity, Interests, and the Indivisibility of Territory / M. Toft // Princeton University Press. – 2003. – 219 pp.
5. Ethnic Identity: Cultural Continuities and Change / George A. DeVos, Lola Romanucci-Ross. – Mayfield Publishing Company, 1975. – 395 p.
6. Yevtukh V.B. Etnosuspilni protsesy v Ukraini: mozhlyvosti naukovykh interpretatsii / V. B. Yevtukh. – Kyiv, 2004. – 243 s.
7. Stehniy O.H. Dynamika prostoroovo-terytorialnoi samoidentyfikatsii naseleennia / O. H. Stehniy // Ukrainyskiy sotsium. – 2004. – # 2 (4). – S. 62-74.
8. Tatarenko T. Etnichni kordony i mizhetnichna tolerantnist / T. Tatarenko // Politychnyi menedzhment. – 2004. – # 5 (8). – С. 31-39.
9. Drobizheva L.M. Natsionalno-grazhdanskaya i etnicheskaya identichnost: problemyi pozitivnoy sovmestimosti / L. M. Drobizheva // Rossiya reformiruyuschayasya. Ezhegodnik / Otv. red. M.K. Gorshkov. – Moskva : Institut sotsiologii RAN, 2008. – Vyip. 7. – S. 214-228.
10. Pavlova O.S. Chechenskiy etnos segodnya: chertyi sotsialno-psihologicheskogo portreta / O. S. Pavlova. – Moskva : Sam Poligrafist, 2012. – 558 s.

11. Vermenych Ya. Kontsept rehionalizmu u suchasni terminopraktytsi / Ya. Vermenych // Rehionalna istoriia Ukrainy. – 2014. – Vyp.8. – S.19-54.
12. Stefanenko T.G. Etnopsihologiya: praktikum : Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov / T. G. Stefanenko. – Moskva : Aspekt Press, 2006. – 208 s.
13. Tulyinina A.Yu. Soderzhanie strukturnih komponentov etnicheskoy identichnosti studencheskoy molodezhi : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Tulyinina Anna Yurevna. – Rostov n/D, 2004. – 199 c.
14. Deyneka O.S. Udovletvorennost zhiznyu kak pre diktor otnosheniya k ekonomicheskoy i politicheskoy stabilnosti studencheskoy molodezhi / O. S. Deyneka, I. A. Vartanova // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – # 6.
15. Phinney J. Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions / J. Phinney, A. D. Ong // Journal of Counseling Psychology. – 2007. – Vol. 54. – №3. – P. 271-81.

УДК 378.015.3:[37.011.3 – 057.87:780.64]

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-137-141

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Михайлишен О. В., orcid.org/0000-0003-2447-4852

Михайлишена О. В., orcid.org/0000-0003-1109-7445

Блага Т. О., orcid.org/0000-0001-5019-6097

У статті окреслено значну роль складних психологічних процесів, що супроводжують виконавську діяльність музиканта. Музично-виконавська діяльність передбачає певні дії спрямовані на досягнення свідомо поставлених цілей і подолання зовнішніх або внутрішніх перешкод на шляху до них. Виконання цих завдань нерозривно пов'язане з вольовими властивостями виконавця – рішучістю, наполегливістю, здатністю до самостійних дій і вчинків, витримкою, самовладанням тощо. Розглянуті питання, пов'язані з особливостями підготовки студентів до концертної діяльності, можуть слугувати порадином як для молодих виконавців, так і для викладачів, які мають дуже добре знати звички, характер і склад психіки своїх учнів, щоб допомогти їм удосконалити виконавську майстерність.

Ключові слова: виконавська діяльність музиканта, емоційний стан, самовладання, витримка, темперамент, естрадне хвилювання, психофізичне напруження.

PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES OF STUDENTS TRAINING TO CONCERT ACTIVITIES

Mikhailishen O., Mikhailishena O., Blaha T.

The article outlines the significant role of complex psychological processes that accompany the musician's performance. Musical performance involves the implementation of certain actions aimed at achieving conscious goals, and overcoming external or internal obstacles to them. The performance of these tasks is inextricably linked with the strong-willed qualities of the performer – determination, persistence, ability to act independently, endurance, self-control, etc. The artistic result of the performance process largely depends on the personality of the musician with his individual traits – musical abilities, emotionality, temperament, character traits and other individual characteristics. All these individual manifestations of creative personality are due to the specific activity of the psyche. The purpose of this article is to highlight psychological problems and methodological assistance to young performers and their teachers in preparing for a concert performance. When playing an instrument, the performer performs a number of complex psychophysiological actions, due to the work of the brain, and reflect the individual personality traits of the performer. These complex and important psychological phenomena associated with the creative performance process in the reproduction of music require special objective research and analysis. Solo concert performances require especially active and purposeful strong-willed activity. The psychological state of a person performing on a concert stage is of special interest and requires special study. The issues related to the peculiarities of preparing students for concert activities can serve as a guide for both young performers and teachers who need to know very well the habits, nature and composition of the psyche of their students to help them in the difficult process – improving performance.

Keywords: musician's performance, emotional state, self-control, endurance, temperament, variety excitement, psychophysical stress.

У музичному виконавстві значну роль відіграють складні й тонкі психологічні процеси, що супроводжують виконавську діяльність музиканта. Відомо, що художнє відтворення музики, яке складає сутність професійної діяльності будь-якого музиканта-виконавця, не обмежується передаванням задумки композитора й дотриманням усіх тих вказівок, що містяться в нотних записах. Художній результат виконавського процесу значною мірою залежить від особистості музиканта з його індивідуальними рисами

– музичними здібностями, емоційністю, темпераментом, особливостями характеру та іншими індивідуальними ознаками. Всі ці індивідуальні прояви творчої особистості обумовлені специфічною діяльністю психіки.

Мета статті полягає у висвітленні психологічних проблем та методичній допомозі молодим виконавцям та їхнім викладачам у підготовці до концертного виступу.

Під час гри на інструменті виконавець здійснює низку складних психофізіологічних дій, що обумовлені роботою головного мозку, і віддзеркалюють індивідуальні риси особистості виконавця. Зазначені складні й важливі психологічні явища, пов'язані з творчим виконавським процесом при відтворенні музики, потребують спеціальних об'єктивних досліджень і аналізу.

Проблеми інструментального виконавства досить широко досліджувались видатними педагогами – музикантами: В.Апатським, Б.Вальтером, І.Львовичіною, Г.Марценюком, В.Посвалюком, Ю.Усовим, Ю.Ягудіним. Психолого-педагогічним умовам успішного виступу музикантів на сцені присвятили свої праці Г.Коган, Г.Нейгауз, С.Сабурова, С.Савшинський. Прийоми подолання сценічного стресу розробили Д.Григор'єва, Ю.Литвиненко, Н.Наєнко. Всі ці дослідження склали теоретичне та науково-методичне підґрунтя для узагальнення педагогічного досвіду роботи зі студентами, підготовки їх до сценічного виступу.

Необхідну інформацію про окремі аспекти виконавського процесу музикант отримує за допомогою відчуттів, притаманних людині. Найбільш важливим для музиканта-виконавця є слухові, зорові, тактильні, м'язово-рухові тощо. Саме за допомогою цих відчуттів він отримує необхідну інформацію, осмислює, аналізує і контролює практичне їх здійснення. Якщо слухові відчуття допомагають музикантові орієнтуватися у потоці музичної інформації, то зорові дають йому можливість сприймати нотний текст і диригентські рухи, контролювати ігрове положення інструмента тощо. Тактильні відчуття дозволяють музиканту-духовику встановити необхідний дотиковий контакт губного апарата (амбушюра) з мундштуком, контролювати своєчасність й точність виконавських рухів рук та пальців у процесі гри.

М'язово-рухові відчуття дозволяють музикантові визначити міру м'язових напружень при виконавському диханні, контролюючи як процес вдиху, так і видиху, тобто скорочення дихальної мускулатури, ступінь напруження губного апарата, ротової порожнини тощо. Експериментально доведено, що відчуття висоти звукового результату духовика невід'ємне від м'язових напружень, що є матеріальним носієм слухових відчуттів. Музичний слух духовика можна охарактеризувати як синтез слухових й м'язових відчуттів і уявлень. Не менш важливу роль у виконавському процесі відіграють сприйняття. Як ланки єдиного процесу почуттєвого пізнання, обидві ці форми відображення реальності нерозривно пов'язані одна з одною. Тим часом сприйняття, будучи цілісним відображенням предметів і явищ за допомогою сукупності відчуттів, дає можливість виконавцеві здійснювати низку важливих аналітично-синтетичних дій. Так, при слуханні й розучуванні творів музикант аналізує його музичну форму, осмислює певний момент звучання й передчуває наступний розвиток музичного матеріалу тощо.

Варто відзначити, що найбільш високою й досконалою стадією пізнання є мислення, що нерозривно пов'язане з почуттєвим пізнанням. Мислення є основою всіх розумових операцій – порівнянь, узагальнень, аналізів, синтезу, індукції та дедукції.

Якщо проаналізувати, наприклад, процес роботи музиканта над музичним твором, то цілеспрямована розумова робота його може здійснюватися в три етапи:

- сумарне сприйняття загальної задумки твору без уточнення його деталей;
- конкретизація виконавської задумки, тобто ретельна робота над деталями твору;
- цілісне сприйняття твору й оцінка результату всієї роботи над ним.

Основою для художнього розуміння й осмислення музики є професійний і життєвий досвід музиканта його уявлення і знання, отримані в минулому, адже без використання такого досвіду неможливо було б визначити й осмислити сутність сприйняття.

Важливу роль у професійній діяльності музиканта-виконавця відіграє пам'ять. Активна аналітико-синтетична діяльність мозку сприяє процесу запам'ятовування музичного матеріалу. Тривалість й міцність запам'ятовування визначається індивідуальними властивостями особистості, змістом музичного матеріалу, мірою зацікавленості в ньому виконавця. Запам'ятовування має ґрунтуватися на правильному сприйнятті музичного матеріалу; активна взаємодія слухових і моторних компонентів сприяє побудуванню певного звукового образу. Цей процес має бути нерозривно пов'язаний з аналізом і синтезом сприйманого звучання. Внутрішній слух музиканта допомагає йому уявити те, що реально вже відзвучало у процесі виконання. Важливим прийомом, що запобігає забуванню засвоєного матеріалу є періодичне його повторення, а також застосування засвоєних знань і навичок у практичній діяльності.

Діяльність музиканта-виконавця, більш ніж будь-яка інша, пов'язана з емоційно-почуттєвою сферою психіки людини. Музичне виконання, яке є живим творчим процесом, передає найтонші емоції, почуття, настрої виконавця, надає звучанню особливої виразності й емоційності. Першочергово, виконавець має

донести до слухача образно-змістовну інформацію, яка може поєднувати різні категорії: журбу, печаль, веселощі, радість, урочистість тощо, і успішне виконання цього завдання значною мірою залежить від особистих властивостей, притаманних виконавцеві. Чуйність, здатність до співпереживання, бажання доставити слухачеві справжнє задоволення – ось ті почуття і настрої, що допомагають виконавцеві свідомо організувати і спрямувати свою музичну діяльність, надати музичному виконанню справжнього натхнення.

Творчість музиканта-виконавця являє собою яскравий насичений емоційними перепадами й динамічними перевантаженнями процес, який, однак, має контрольований характер, як від публіки, так і від самого виконавця. Тому, у процесі виконання музикант стикається з незвичайними проблемами: він має яскраво і зрозуміло донести до слухача свій емоційний внутрішній стан з його злетами і падіннями, контролюючи при цьому свою діяльність, щоб не дати емоціям захлеснути себе, і не втратити тим самим контакт зі слухачами, і як наслідок, якість виступу.

Музично-виконавська діяльність передбачає виконання певних дій, спрямованих на досягнення свідомо поставлених цілей, і подолання зовнішніх або внутрішніх перешкод на шляху до них. Виконання цих завдань нерозривно пов'язане з вольовими властивостями виконавця – рішучістю, наполегливістю, здатністю до самостійних дій і вчинків, витримкою, самовладанням тощо. Формування зазначених властивостей особистості визначається першочергово цілеспрямованим вихованням.

Особливо активної і цілеспрямованої вольової діяльності потребують сольні концертні виступи. Психологічний стан людини, що виступає на концертній естраді, викликає особливий інтерес і потребу спеціального вивчення. Адже за холоднокривним обличчям артиста часто приховується підвищений контроль над своїми емоціями, боротьба за стабільність виступу. Не секрет, що були чудові віртуози, які боялися естради й, безперечно, грали перед публікою значно нижче свого справжнього рівня. Про те, що проблема існує, свідчать невдачі і, власне, зриви в артистів із високим рівнем майстерності, і які були в гарній виконавській формі.

Проблеми психічного стану виконавця на сцені існують, і в кожного з них є накопичений свій досвід підготовки до виступу. Однак цей багатий і цікавий досвід несе у своїй основі печатку індивідуальності.

Суттєвий вплив на естрадне самопочуття й відповідний стан психіки під час концертних виступів складають різні типи темпераменту виконавця, глибоке вивчення й розуміння яких допоможе зняти напруження й знизити негативні наслідки сценічного хвилювання на якість виступу музиканта.

Сучасна психологічна наука розрізняє чотири типи темпераменту людини: сангвінічний, холеричний, флегматичний і меланхолічний, які найбільш чітко себе виявляють у формі реакцій і поведінки. І хоча люди з характерними ознаками якогось одного типу темпераменту в чистому вигляді зустрічаються досить рідко, переважні риси того чи іншого темпераменту підкоряють менш виражені компоненти інших видів і вибудовують систему реакцій у складний, часом суперечливий комплекс.

Природна основа темпераменту пов'язана з різними проявами типу вищої нервової діяльності (силою, рівновагою, швидкістю нервових процесів), залишається майже незмінною протягом всього життя людини. Деякі рекомендації щодо можливості зміни темпераменту за допомогою виховання не підтверджуються ані наукою, ані практикою: можна змінити тільки зовнішні прояви темпераменту. В екстремальних умовах, до яких належить і виступ перед публікою, невитриманість холерика або тривожність меланхоліка завжди дадуть про себе знати, і, отже, тільки підсиляться. Однак за допомогою виховання й систематичного тренування можна знизити негативні прояви темпераменту, які за певних умов можуть стати переважними.

Так, інертність флегматика, що складає основу витриманості, межує з низькою чутливістю та емоційністю. Вони можуть закріпитися як в'ялість, лінь, емоційна байдужість. Тоді ж слабкість нервових процесів, притаманна меланхоліку, поєднується з чутливістю, емоційністю і глибокою музикальністю – властивостями, найбільш важливими для музиканта.

Для визначення темпераменту студента педагогові необхідно мати спостережливість і досвід дослідницької роботи. Звісно, короткочасне спостереження не може дати достовірних результатів. І лише у процесі тривалого спілкування зі студентом педагог зможе краще виявити психологічні особливості своїх учнів і перевірити їх в екстремальних умовах. Вдумливий педагог може спостерігати за проявами таких властивостей темпераменту, як чутливість, реактивність, активність, темп реакції, моторика, пластичність тощо.

Психологічні особливості, притаманні передконцертному і концертному стану виконавця, можна умовно поділити на п'ять основних фаз.

Перша фаза – тривалий передконцертний стан. Як тільки стає відомою дата виступу, виконавець починає непокоїтися: з'являється роздратованість, безсоння, часта зміна настрою. Залежно від підготовленості до виступу хвилювання періодично виникає з тою чи іншою силою – думка про концерт все частіше з'являється і збуджує виконавця.

Такі явища підсилюються і в день концерту або напередодні його стають хворобливо гострими. Це – друга фаза – безпосередній перед концертний стан. У деяких виконавців змінюється тиск, підвищується температура, відчувається сильне нездужання тощо. Деякі студенти скаржаться, що вони, мабуть, захворіли, і не можуть виступати. Однак, якщо виконавець сам, або за допомогою педагога не зуміє подолати цей стан, пов'язаний, як правило, з естрадним хвилюванням, він назавжди буде супроводжувати його в передконцертній або концертній ситуації. Подолання ж малодушності, хоч і потребує чималих вольових зусиль, як з боку педагога, так і з боку студента, заспокоює виконавця й полегшує його стан.

У другій фазі у деяких виконавців виявляється характер естрадного хвилювання, наприклад, хвилювання-піднесення, що супроводжується легкою ейфорією, нестерпним бажанням скоріше вийти на сцену, уявним плануванням свого виступу. Це оптимальний, найбільш бажаний передконцертний стан. Але бувають й інші ситуації. Це – хвилювання-паніка, пов'язана з сильним збудженням, недостатньою зосередженістю, коли думки перескакують з одного предмета на інші, руки пітніють, тривожність зростає до страху. Такий стан призводить до випадковостей, виконання часто стає неконтрольованим. Подолати такий стан важко, але можливо, якщо за допомогою педагога або власним вольовим зусиллям переключити увагу зі свого самопочуття на музичний твір, продумування виконавського плану, виконання темпових і динамічних указівок.

Негативних результатів можна чекати від хвилювання-апатії – пригніченого стану, коли мета і зміст виступу відходять на периферію свідомості, й існує лише одна думка – скоріше б усе це скінчилось.

Найкоротша і, разом з тим, найгостріша третя фаза естрадного хвилювання – час виходу на сцену. Педагог має передбачити можливість виникнення нервового стану в студента під час виходу на сцену, нагадати йому про необхідність свідомо й цілеспрямовано виконувати всі передконцертні дії, ужити заходів щодо подолання негативних явищ. Для цього бажано попередньо змодельовати й обіграти ситуацію, яка може виникнути у процесі виконання.

Нижче наводимо рекомендації щодо подолання психофізичного напруження:

- безпосередньо перед грою спробуйте кілька разів глибоко зітхнути – це добре знімає напруження;
- у момент виступу постарайтеся сконцентрувати увагу на музиці – внутрішньо підготуйтеся до виконання, зосередьтеся й уявіть собі темп, динаміку, бажано проспівати подумки початок п'єси;
- уявіть собі, що граючи на сцені, ви знаходитесь в себе вдома;
- не варто перед власним виступом слухати гру інших виконавців.

Четверта фаза естрадного хвилювання – початок виконання. Упродовж всього виступу потрібно триматися спокійно й врівноважено, не виражаючи ні мімікою, ні жестами негативних емоцій – в іншому випадку увага слухачів зосередиться не на музиці, а на поведінці музиканта. Якщо програма виконання добре підготовлена і передконцертні репетиції закріпили основні деталі концертного виступу й поведінки музиканта, виконання буде стабільним.

Дуже велике значення має післяконцертний стан виконавця, який можна виділити як п'яту стадію естрадного хвилювання. На жаль, вона недооцінюється, або навіть ігнорується багатьма педагогами. Проте переживання, насичене емоційними перевантаженнями, не може миттєво скінчитися з виходом зі сцени, воно триває ще досить довго. Це й радісне піднесення після вдалого виступу і почуття стомленості впритул до повного виснаження. У деяких виконавців виникає незадоволення собою й спізніле бажання – «ось тепер би я зіграв по-справжньому». У таких ситуаціях дуже важлива спокійна впевненість педагога, без зайвої похвали або необгрунтованих повчань, оскільки значна нестійкість і вразливість індивідуальних темпераментів і психіки потребує особливо дбайливого ставлення до післяконцертних переживань.

Концертні виступи – своєрідні ступені в розвитку музикантів-виконавців. Вони є необхідною професійною перевіркою творчих можливостей студента. І тут можна прийти до парадоксального висновку, що хвилювання не завжди пригнічує. Воно має й безперечно, позитивну, й стимулюючу сторону. Воно необхідне й корисне як великому артисту, так і музиканту-початківцю, оскільки сприяє розкриттю таких потенційних можливостей, які в домашніх і класних умовах можуть і не виявитись. Дійсно, без підвищеного емоційного стану не може бути справжнього артистичного піднесення, того величезного впливу на публіку, яке і є основою музичного мистецтва. І лише у випадках виникнення панічного хвилювання або хвилювання-апатії проявляються негативні сторони цього феномену – тривожність, напруженість, невпевненість, пригніченість тощо. Від уміння керувати емоційним станом на сценічному майданчику багато у чому залежить ефективність репетиційної й концертної діяльності, а стабільність і психологічна стійкість стає необхідною запорукою творчості музиканта-виконавця. Естрадне хвилювання проявляється значною мірою в особливих умовах соціальних взаємовідносин – на екзаменах, концертах, конкурсах тощо. І якщо для досвідчених видатних виконавців кожний виступ – це боротьба за завоювання престижу, його збереження й примноження, то для виконавців-початківців (студентів, учнів) це теж своєрідна випробівка соціального статусу, відповідальність за свої знання, вміння, реалізацію своїх творчих можливостей. Позитивний

результат таких виступів для них є основою подальшого прогресу: відбору на звітний концерт, направлення для участі в конкурсі тощо.

Таким чином, розглянуті питання, пов'язані з особливостями підготовки студентів до концертної діяльності, можуть слугувати порадицею як для молодих виконавців, так і для викладачів, які мають дуже добре знати звички, характер і склад психіки своїх учнів, щоб допомогти їм у нелегкому процесі – удосконаленні виконавської майстерності. Надані рекомендації допоможуть студентам правильно підготуватися до концертного виступу, обрати правильний стиль поведінки на сцені, де музиканта, особливо молодого, очікують несподіванки, що призводять до надмірного хвилювання й втрати самовладання.

Публічні виступи, під час яких поєднуються багатогранні зв'язки в ланцюгу «композитор – виконавець – слухач», природно, викликають у виконавця підвищене почуття відповідальності. Воно і є основною метою всього музичного мистецтва, як мистецтва виконавського, мистецтва для слухачів.

Висновки. Майбутньому виконавцеві необхідно на власному досвіді випробувати варіанти підготовки до публічних виступів, вибрати саме те, що найкраще узгоджується з його темпераментом, індивідуальними психологічними особливостями. Педагог має застосовувати різні варіанти вправ на емоційну саморегуляцію, відповідні методичні поради, які ґрунтуються на глибоких психологічних знаннях, важливих як для власного професійного зростання, так і для глибшого пізнання своїх студентів.

Література

1. Апатський В.М. Теоретичні основи гри на духових інструментах / В.М.Апатський. – Київ: «Музична Україна», 2006. 432 с.
2. Виготський Л.С. Психологія мистецтва / Л.С.Виготський. – Москва: «Педагогіка», 1987. – 448 с.
3. Гладких А.В. Методика формування виконавської майстерності на духових інструментах: навчальний посібник / А.В. Гладких. – Вінниця: «Нова Книга», 2014. – 200 с.
4. Марценюк Г.П. Методика оволодіння мистецтвом гри на тромбоні: навчально-методичний посібник / Г.П.Марценюк. – Київ: «Музична Україна», 2007. – 352 с.
5. Посвалюк В.Т. Психологічна підготовка у виконавській діяльності трубача / В.Т.Посвалюк. – Київ: «Музична Україна», 1998. – 36с.

References

1. Apatsky V.M. Theoretical foundations of playing wind instruments / V.M. Apatsky. – Kyiv: "Musical Ukraine", 2006. – 432 p.
2. Vygotsky L.S. Psychology of art / L.S. Vygotsky. – M.: "Pedagogy", 1987. – 448 p.
3. Gladkikh A.V. Methods of formation of performing skills on wind instruments: textbook / A.V. Gladkikh. – Vinnytsia: "New Book", 2014. – 200 p.
4. Martsenyuk G.P. Methods of mastering the art of playing the trombone: a textbook / G.P. Martsenyuk. – Kyiv: "Musical Ukraine", 2007. – 352 p.
5. Posvalyuk V.T. Psychological training in trumpet performance / V.T. Posvalyuk. – Kyiv: "Musical Ukraine", 1998. – 36 p.

УДК 37.015.3:159.964.26

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-141-146

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ У СВІТЛІ ІДЕЙ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ

Нелін Є. В., orcid.org/0000-0001-5612-8589

У статті презентовано ключові ідеї психосоціальної теорії та погляди Е. Еріксона на проблему формування особистості. Доведено, що наукові пошуки Е. Еріксона стосувалися вивчення ігрової діяльності, формування ідентичності, використання методу психоісторії в наукових дослідженнях, а також лягли в основу концепції гендерної освіти. Установлено, що розробники психосоціальної теорії не обмежувалися вивченням одного предмета. Зокрема, Е. Еріксон проводив багаторівневі дослідження з можливістю подальшого використання отриманих результатів у суміжних із психологією наукових дисциплінах; Дж. Марсія розробив статусну модель ідентичності; М. Берзонські та А. Ватерман вивчали зміни ідентичності в умовах ускладнення життєвих обставин і набуття досвіду. Зроблено висновок, що ідеї психосоціальної теорії заклали основу сучасних розробок педагогіки ненасилля й гендерного виховання.

Ключові слова: психосоціальна теорія, Е. Еріксон, особистість, психоаналіз, виховання, ідентичність, психоаналітична педагогіка.

FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY IN THE LIGHT OF IDEAS OF PSYCHOSOCIAL THEORY

Nelin Ie. V.

The article presents the key provisions of psychosocial theory and the views of E. Erickson on the problem of forming the child's personality. The peculiarities of the child's play activity development in the context of the epigenetic approach are established. The periodization of the child's personality development in E. Erickson's theory is substantiated and the necessity of separate educational influences on the child is emphasized, in order to form a conscious, socially active and mentally healthy personality. It is proved that E. Erickson's scientific research concerned the problems of identity formation, the use of the method of psychohistory (psychobiography) in research, and also formed the basis of the concept of gender education. It is established that the supporters of psychosocial theory were not limited to the detailed study of one subject. The main shortcomings of E. Erickson's psychosocial theory were the descriptive presentation of key provisions and the vagueness of the conceptual and categorical apparatus. Over time, his followers began to unify key terms, however, one of the central concepts of psychosocial theory – identity, to this day there is no single interpretation among the representatives of ego psychology. In particular, E. Erickson conducted multilevel research, with the possibility of further use of the obtained results in scientific disciplines related to psychology; J. Marcia developed E. Erickson's ideas and created a status model of identity; M. Berzonsky and A. Waterman studied the problem of identity change in the context of complicating life circumstances and gaining life experience. It is concluded that the ideas of psychosocial theory laid the foundation for modern developments in the pedagogy of nonviolence and gender education. Prospects for further research are planned in the study of the work of R. Stoller and other promoters of the concept of gender education.

Keywords: psychosocial theory, E. Erickson, personality, psychoanalysis, upbringing, identity, psychoanalytic pedagogy.

Загальнодержавне реформування освітніх систем і демократизація сучасної педагогіки спонукає до детального вивчення відомих психологічних концепцій і теорій, які складають каркас популярного сьогодні дитиноцентричного підходу. Однією із таких теорій є розроблена Е. Еріксоном епігенетична концепція, яка дозволяє вивчати особистість дитини в умовах динамічно змінюваного світу і культурних трансформацій.

Науково-практичний доробок Е. Еріксона неодноразово був предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема Е. К. Адамс [1], Е. Майстерманн-Зеєгер [5] та Й. Шторк [10] досліджували ідеї Е. Еріксона в системі психологічних наук. У працях Г. Лефрансуа [4] та Н. Харламенкової [8] ключова увага загострювалась на проблемі використання психосоціальної теорії Е. Еріксона в педагогічній роботі з важкими підлітками й соціально занедбаними дітьми. Однак допоки не достатньо повно розкрито можливості використання епігенетичного підходу Е. Еріксона у сучасній теорії виховання для формування свідомої й соціально зрілої особистості.

Мета статті – розкрити особливості психосоціальної теорії й погляди Е. Еріксона та його послідовників на формування свідомої, психічно здорової і соціально активної особистості. Для досягнення мети було використано комплекс теоретичних методів – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що дало змогу вивчити доробки провідних розробників психосоціальної теорії й з'ясувати особливості епігенетичного підходу в сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці.

Не виникає сумнівів, що найбільший внесок у розвиток сучасної педагогічної Его-психології зробив німецько-американський психоаналітик Е. Еріксон (1902–1994), який, за аналогією з теорією З. Фрейда, розробив психосоціальну теорію особистості, в основу якої поклав епігенетичний (соціогенетичний) підхід. У своїй теорії Е. Еріксон співвідніс кожен психосексуальну фазу з особливим поведінковим модусом, який обумовлений специфічною для цієї фази формою об'єктних відносин [6, с. 409]. Теорія Е. Еріксона, яка найбільш повно розкрита у праці «Дитинство і суспільство» (1950), розроблялась на основі співставлення культурологічних спостережень та Его-психології. Е. Еріксон уважав, що кожна стадія розвитку визначається певною кризою (суперечністю), вирішення якої дозволяє людині розвиватися й безболісно переживати внутрішні конфлікти [7, с. 39].

Загальновідомо, що Е. Еріксон, після закінчення гімназії, не отримав формальної освіти й самостійно досліджував історію мистецтва. Його єдиним академічним здобутком було свідоцтво Віденської Асоціації учителів ім. Марії Монтесорі й диплом Віденського інституту психоаналізу. Однак, у 1934 р., внаслідок політичних трансформацій, Е. Еріксон переїхав до США і вступив до психологічної докторантури Гарвардського університету, яку згодом полишив через погану успішність [9, с. 150]. Попри це, у 1936 р. Е. Еріксон був призначений на посаду викладача медичної школи Єльського університету, а у 1939 р. отримав громадянство США. Загалом, за час своєї професійної діяльності, Е. Еріксон працював у відомих американських університетах, зокрема в Бостонському та Єльському, а також у Берклі та Гарварді.

Важливою складовою психосоціальної теорії Е. Еріксона були дослідження ігрової діяльності. Слідуючи ідеям Г. Гуг-Гельмут і А. Фрейд Е. Еріксон називав ігрову діяльність королівською дорогою до пізнання дитячого Его і відновлення життєвих сил. Е. Еріксон уважав, що ігрова діяльність дозволяє дитині бути більш організованою, оскільки сприяє синхронізації соматичних і соціальних процесів із самістю (Self).

При цьому ігри дорослих, на думку Е. Еріксона, суттєво відрізняються від дитячих ігор і мають на меті відпочинок, який забезпечується фантазуванням і втечею від реальності. Також, ігри дітей спрямовані переважно на покращення власних навиків та адаптацію до реального світу. Таким чином, згідно епігенетичного підходу, дитяча гра – це інфантильна форма людської здібності опановувати життєвий досвід, створювати моделі ситуацій, і оволодівати дійсністю через експеримент і планування [11, с. 99–100].

Е. Еріксон переконує, що ігрова діяльність за роки еволюціонувала, однак, для її ефективного впливу, завжди важливою умовою була присутність дорослого поруч із дитиною. Спершу роль таких дорослих виконували бабусі й доглядачі, однак, у сучасних умовах цю функцію на себе перейняли професійні ігротерапевти, які допомагають дитині знову відчувати радість і спокій від ігрової діяльності. Важливою умовою для ефективної ігротерапії є спостережливість за діяльністю дитини, відсутність суперництва з нею, критики та інших упливів, які можуть завадити розкриттю ігрових інтенцій, якими б дивними вони не були, оскільки можливість «висловитися у грі» є дієвим методом самосцілення в дитячому віці [11, с. 101].

Попри дослідження особливостей ігротерапії, найбільший відгук у сучасному психоаналізі отримала розроблена Е. Еріксоном психосоціальна теорія. Критикуючи існуючі психоаналітичні теорії розвитку особистості за відсутність клінічного підтвердження, Е. Еріксон розробив власну теорію, установивши, що протягом життя в людини виникають специфічні для кожної фази проблеми, які вона повинна своєчасно вирішити. У гіршому випадку, запевняв Е. Еріксон, у людини виникає психічний дефект, з наслідками якого працюють у психотерапевтичній взаємодії. І, щоб запобігти цьому, учитель повинен урахувати специфіку кожної фази й проблеми, які повинна вирішити дитина під час її проходження. За твердженням Г. Лефрансуа, теорія Е. Еріксона має велике значення для учителів, оскільки в ній цілісно розкривається еволюція розвитку дитини, а також загострюється увага на діяльності батьків та учителів як головних помічників для дитини щодо вирішення внутрішніх конфліктів на різних стадіях розвитку. Великий потенціал теорія Е. Еріксона має для розробки освітніх програм і визначення ролі вчителя на різних стадіях розвитку особистості – від виховання дитини на дошкільній стадії до формування світогляду учнів старшої школи [4, с. 67–68].

Відразу після народження дитина зіштовхується з проблемами адаптації до зовнішнього світу. Зокрема, перша травма у житті людини – це травма народження, коли після внутрішньоутробного єднання з матір'ю і перебування в амніотичній рідині, дитина потрапляє в абсолютно інші умови. Згідно ідей Е. Еріксона, протягом першого року життя особистість дитини має сформувати почуття довіри до як зовнішнього світу, так і до своїх внутрішніх переживань. Дитина повинна навчитися довіряти собі, щоб у майбутньому контролювати свої потяги. У гіршому випадку, відсторонення від дитини і не спроможність матері піклуватися про неї призводить до формування страху і хвилювання дитини за своє майбутнє. Поведінковими наслідками подібного неблагополуччя стає депресія в дітей раннього віку й параноя в дорослому віці [9, с. 222]. Протягом першого року життя дитина має зрозуміти, чому не слід довіряти, і чому довіряти необхідно. Позитивне вирішення суперечності «довіра–недовіра» призводить до формування в дитини вічуття надії – першої позитивної якості Еґо.

Друга стадія психосоціального розвитку, яка триває протягом раннього віку (1–3 рр.), полягає у вирішенні суперечності між вихованням самостійної або ж сором'язливої і тривожної дитини. Е. Еріксон переконує, що контроль дорослого на цій стадії має еволюціонувати у підтримку і заохочення дитини до реалізації життєвих завдань. Дитина має відчувати, що сформованому раніше відчуттю довіри нічого не загрожує, тоді як підтримка дорослого (вихователів, батьків) повинна спонукати до автономії вибору і самостійності подальших дій. При цьому дорослий повинен зберігати баланс між підтримкою і потенційною анархією дій дитини, оскільки навіть тоді, коли однорічну дитину заохочують ходити, дорослий продовжує захищати її від різних падінь, які викликають у дитини почуття сорому і передчасного сумніву у своїх здібностях [12, с. 114].

Е. Еріксон запевняв, що почуття сорому виникає у дитини тоді, коли дорослий очікує від неї щось надзвичайне, немовби дитина повинна зробити те, що раніше не робила. Сором дитини часто усталоється у випадках, коли батьки або вихователі нетерпляче й дратівливо виконують за дитину те, що вона здатна зробити сама. Відповідно у майбутньому у дитини формуються такі риси як невпевненість, приниженість і безвольність. Е. Еріксон застерігав дорослих від надмірного посоромлення дітей, оскільки це призводить не до зразкової поведінки, а до намагань дитини непомітно виходити із ситуації та уникати відповідальності [12, с. 115].

Головним завданням дорослого у вихованні дошкільника (4–6 рр.) є формування ініціативної дитини. Ініціативність у поєднанні з автономністю сприяє формуванню таких якостей як енергійність, виваженість і свідомо відповідальність за свої вчинки. Однак, якщо на попередній стадії батьки не витримали баланс у вихованні й дитина зростала в атмосфері всюдозволеності й розпусти, то поведінка дошкільника буде підкріплюватися неповинованням і протестуючою незалежністю. На третій стадії має вирішитися суперечність між ініціативністю і почуттям провини. Тоді ж соціальне середовище ставить перед дитиною

завдання по вирішенню нових задач. Дитина повинна уміти приборати за собою іграшки, доглядати за молодшими братами, брати участь у колективних заходах. Отже, дитина, самостійність якої заохочується й підтримується батьками, зростає впевненою і цілеспрямованою. В іншому випадку, батьки, які не дозволяють дітям бути самостійними, а також карають їх за намагання волевиявлення, сприяють формуванню почуття провини. Такі діти, які виховувались в умовах диктату, зростають тривожними і залежними від інших. Їм не вистачає цілеспрямованості й рішучості у власних діях. Вони не вміють ставити реальні цілі й досягати їх. Крім того, постійне відчуття провини може призвести до виникнення різних патологій, у тому числі, до психопатичної поведінки у дорослому віці [9, с. 225].

Під час дошкільного дитинства стрімко відбувається опанування образів. Дитина починає досліджувати й порівнювати себе з іншими людьми, яких вона цінує і прагне наслідувати. У цьому процесі визначальне місце посідають батьки і родинне оточення. Лише у початкових класах до них доєднується учитель, який, спільно з батьками, повинен виховати у дитини ініціативність, самостійність і відповідальність за власні дії [4, с. 66].

Четверта стадія психосоціальної теорії Е. Еріксона – Шкільний вік (6–12 рр.) – покликана вирішити в житті дитини суперечність між формуванням працелюбства або неповноцінності. Протягом навчання в початковій школі дитина має засвоїти основні культурні стереотипи, сформувати навик співпраці, самодисципліни й логічного мислення. Е. Еріксон уважав, що почуття трудолюбства формується у дитини тоді, коли вона, за допомогою учителя та найближчого оточення, активно пізнає місцеві традиції та опановує культуру. Ідентичність дошкільника демонструється у формулі «Я = усе, що я опанував». Успішне вирішення цієї суперечності залежить від того, наскільки дії дитини були схвалені оточенням (родиною, учителями, однолітками). Якщо активна позиція дитини викликала схвалення й позитивне підкріплення, то в неї формується позитивна Я-концепція. Однак, якщо активність дитини викликала переважно критику і насміх оточуючих, то в підсумку це може призвести до формування почуття власної неповноцінності й небажання дитини учитися далі. До того ж, пізнаючи себе і досліджуючи світ дитина ризикує сформувати хибну ідентичність. Особливо тоді, коли дитина сприймає шкільні здобутки чи свою старанність за головний критерій успішності, виникає ризик сформувати звичайну робочу одиницю, «маленьку людину», яка, з часом, мріятиме посісти високе місце в суспільній ієрархії [13, с. 42].

Окрім досліджень ігрової діяльності й розробки психосоціальної теорії, Е. Еріксон був першим психоаналітиком, який розпочав систематично вживати термін «ідентичність». У праці «Проблема ідентичності» (1956) він описав проблему розвитку «ідентичності Я» як точку кристалізації постійних конфліктів між розвитком потягів особистості і вимогами зовнішнього світу. Згідно з його поглядами, формування ідентичності ґрунтується на постійному сприйнятті людиною себе як особистості та одночасному сприйнятті своєї унікальності зовнішнім світом [5, с. 346]. Е. Еріксон був переконаний, що відомі всім виховні моделі будуть по-різному впливати на розвиток особистості дитини в окремих культурних осередках. Таким чином, Е. Еріксон звернув увагу на соціальне середовище, яке свідомо чи несвідомо впливає на психічний апарат і розвиток особистості дитини [10, с. 142].

Проблемі вирішення суперечності між формуванням самоідентичності або розвитком дифузії ідентичності присвячена п'ята стадія соціогенетичної теорії. Під час юнацького віку (13–20 рр.), вважав Е. Еріксон, особистість повинна сформувати баланс між цілісним уявленням про себе й підтвердженням цих уявлень від інших через зворотній зв'язок і міжособистісне спілкування. Закінчивши школу чи коледж дитина повинна реалізувати свою особистість у дорослому житті. Однак, навчаючись і співпрацюючи з однолітками, дитина ризикує потрапити під вплив окремої соціальної групи або контркультури. Таким чином, виникає ризик змішування різних соціальних ролей і формування «дифузії ідентичності», яка характеризується нездатністю обрати кар'єру або продовжувати навчання за бажаною спеціальністю. Позитивним результатом проходження юнацького віку є вміння бути вірним своїм переконанням і цінностям, тоді як негативом є сліпе слідування суспільній ідеології [13, с. 49].

Також Е. Еріксон довів, що людина, у процесі особистісного розвитку і професійного становлення, часто відчуває певний «супротив ідентичності», який полягає в переживанні дитиною того, що інший суб'єкт, зокрема учитель, цілеспрямовано чи випадково, може зруйнувати слабе ядро ідентичності й нав'язати свої цінності [12, с. 224]. Особливо сильно проблема супротиву ідентичності спостерігається в підлітковому й ранньому юнацькому віці, коли багато учнів саботують відносини з учителем, прагнучи довести, що негативна ідентичність і девіантна поведінка – це невід'ємна частина особистості, яка має право на існування, а тому учитель має прийняти її. Натомість учитель, який здатен витримати вимоги важкого учня, повинен терпляче доводити підлітку, що може зрозуміти його проблеми, зберегти жвавий інтерес до життя дитини і, при цьому, не нав'язуватись в якості зразкового суб'єкта для порівняння. Лише в таких умовах можлива зміна поведінкових стереотипів. Разом з тим, супротив ідентичності не варто плутати з нарцисичним захистом, коли дитина вважає себе винятково найкращою і не бажає корегувати свою поведінку [8, с. 19].

На другу половину ХХ ст. припадає також зародження гендерного підходу в освіті, засновником якого вважається американський психіатр, член Американської Психоаналітичної Асоціації Р. Столлер, який у праці «Стать і гендер» (1968) уперше ввів термін «гендер» і розпочав дослідження гендерної ідентичності. Дослідження Р. Столлера стосувалися насамперед розмежування двох понять у контексті біологічного (стать) і соціально-психологічного (гендер). Таким чином, Р. Столлер доповнив теорію Е. Еріксона про формування ідентичності, тоді як від концепції психоаналітичної педагогіки поступово почала відокремлюватися концепція гендерної освіти. До того ж, діяльність Е. Еріксона зумовила виникнення особливої наукової галузі – психоісторії. У передмові до книги «Дитинство і суспільство» Е. Еріксон зазначив, що метод психоаналізу є апіорі історичним, оскільки дозволяє пізнати метаболізм індивідуальних життєвих циклів, а також дослідити конфлікти між архаїчними та інфантильними пластами людської психіки [11, с. 4]. Захоплення методом зіставлення індивідуального та колективного в історичній ретроспективі спонукали Е. Еріксона до написання таких праць як «Молодий Лютер: психоаналіз та історія» (1958), «Правда Ганді» (1969), «Історія життя та історичний момент» (1975), в яких було розкрито специфіку методу психоісторії. Особливість психоісторичних досліджень полягала у тому, щоб розкрити, яким чином відома людина, у процесі формування характеру та ідентичності, може сформувати лідерські якості і стати символом своєї епохи. Загалом, особливість психоаналітичних досліджень Е. Еріксона полягала в тому, що він не обмежувався детальним вивченням одного предмета, однак проводив багаторівневі дослідження, з можливістю подальшого використання отриманих результатів у суміжних наукових дисциплінах [1, с. 178].

Головними недоліками психосоціальної теорії Е. Еріксона були описовість викладу ключових положень і розпливчатість поняттєво-категоріального апарату. Лише з часом його послідовники (Дж. Адамс, Ч. Левін, Дж. Марсія, С. Маршалл, Д. Тайс та ін.) почали уніфікувати ключові терміни, однак, одне із центральних понять психосоціальної теорії – ідентичність, до сьогодні не має єдиного тлумачення з-поміж представників Его-психології. Іншим недоліком психосоціальної теорії є дефіцит релевантних стандартизованих методів емпіричних досліджень індивідуального психосоціального розвитку і особливостей ідентичності [3, с. 9].

Найбільш відомим послідовником Е. Еріксона є канадський психолог Дж. Марсія, який розширив проблемне поле психосоціальної теорії й розробив статусну модель ідентичності. Ключовою тезою статусної моделі Дж. Марсія є твердження, що розвиток ідентичності не припиняється упродовж життя й проходить етапи від поступового прийняття інформації про себе в дитинстві до формування цілісної особистості, здатної самостійно й відповідально приймати рішення в дорослому віці [14, с. 174]. Дж. Марсія наголошував, що про постійні зміни ідентичності свідчить факт того, що люди часто піддають сумніву свої професійні уподобання, цінності, переконання та ідеологію. Однак, на думку скептиків, підхід Дж. Марсія не достатньо враховував життєвий досвід людини та особливості постійно змінюваного світу. Зокрема М. Берзонскі вважав, що розвиток ідентичності залежить від стилю прийняття людиною рішень у буденному житті й під час скрутних ситуацій. Переглянувши ідеї Дж. Марсія через фокус когнітивної психології М. Берзонскі розробив опитувальник стилів ідентичності, в інтерпретації до якого виокремив три стилі вирішення людиною життєвих проблем: інформаційний, нормативний і дифузний [2, с. 158].

Висновки. Важливим відкриттям Е. Еріксона було розширення рамок вивчення особистості й вихід за межі дослідження дитинства. Е. Еріксон переконував, що розвиток особистості не обмежується лише дитинством, однак продовжується все життя. Зокрема, представлена вище психосоціальна теорія складається з восьми стадій, п'ять з яких стосуються дитинства і три – дорослого віку. Таким чином, як переконував канадський дослідник Г. Лефрансуа, теоретичні доробки Е. Еріксона посприяли утвердженню андрагогіки в системі педагогічних наук. Більше того, Е. Еріксона вважають засновником методу психоісторії в наукових дослідженнях, фундатором гендерного підходу в освіті, а його психосоціальна теорія стала де-факто синонімом постфрейдистського американського психоаналізу. В основу психосоціальної теорії було покладено ідею вивчення особистості в контексті епохи й навколишнього оточення, яке прямо чи опосередковано впливає на її формування. Психосоціальна теорія Е. Еріксона яскраво демонструє як загальнометодологічний принцип соціальної детермінації може бути реалізований у конкретній ситуації при вивченні особливостей становлення відомих людей. Подальшого вдосконалення психосоціальна теорія отримала у працях Дж. Марсії і М. Берзонскі, які наблизили теоретичні розвідки Е. Еріксона до емпірично вимірюваних показників експериментальної психології. Крім того, у контексті психосоціальної теорії були закладені ідеї гендерної освіти. Зважаючи на великий потенціал гендерних досліджень у сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці, перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні ідей Р. Столлера та інших популяризаторів концепції гендерної освіти.

Література

1. Адамс Э. К. Творчество Эрика Х. Эриксона // Энциклопедия глубинной психологии. Т. III. Последователи Фрейда. – Москва : «Когито-Центр», МГМ. – 2002. – С. 178–223.
2. Злоказов К. В. Вопросы развития идентичности в работах последователей Эриксона // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 155–161.

3. Ильин В. А. Теория и практика психосоциального развития: личность, группа, общество : монография. – Москва : Издательство РГСУ, 2016. – 278 с.
4. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
5. Майстерманн-Зеегер Э. Вклад психоанализа в социальную психологию. Энциклопедия глубинной психологии. – Т. II. – Новые направления в психоанализе. – Москва : «Когито-Центр», МГМ. – 2001. – С. 326–371.
6. Ольмайер Д. Групповые свойства психического аппарата // Энциклопедия глубинной психологии. – Т. II. – Новые направления в психоанализе. Психоанализ общества. – Москва : «Когито-Центр», МГМ. – 2001. – С. 402–412.
7. Психология детства. Под ред. члена-корресп. РАО А. А. Реана. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 350 с.
8. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. – Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2004. – 296 с.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 607 с.
10. Шторк Й. Психическое развитие маленького ребенка с психоаналитической точки зрения. Энциклопедия глубинной психологии. – Т. II. – Новые направления в психоанализе. – Москва : «Когито-Центр», МГМ. – 2001. – С. 134–198.
11. Эриксон Э. Детство и общество [электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychoanalysis.by/wp-content/uploads/2018/04/detstvo_i_obshestvo.output.pdf
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва : Издательская группа Прогресс, 1996. – 344 с.
13. Эриксон Э. Трагедия личности. – Москва : Алгоритм, Эксмо, 2008. 256 с.
14. Marcia J. E. Identity in Adolescence // Handbook of Adolescent Psychology (Ed. By J. Adelson). – New York: John Wiley & Sons, 1980. – P. 159–187.

References

1. Adams E. K. Tvorchestvo Erika Kh. Eriksona. Entsiklopediya glubinnoy psikhologii. T. III. Posledovateli Freyda. Moskva : «Kogito-Tsentr», MGM. – 2002. – S. 178–223.
2. Zlokazov K. V. Voprosy razvitiya identichnosti v rabotakh posledovatelye Eriksona. Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. – 2015. – № 9. – S. 155–161.
3. Il'in V. A. Teoriya i praktika psikhosotsial'nogo razvitiya: lichnost', gruppy, obshchestvo : monografiya. Moskva : Izdatel'stvo RGSU, 2016. – 278 s.
4. Lefransua G. Prikladnaya pedagogicheskaya psikhologiya. Sankt-Peterburg : Praym-YEVROZNAK, 2005. – 416 s.
5. Maystermann-Zeyeger E. Vklad psikhoanaliza v sotsial'nuyu psikhologiyu. Entsiklopediya glubinnoy psikhologii. – T. II. – Novyye napravleniya v psikhoanalize. Moskva : «Kogito-Tsentr», MGM. – 2001. – S. 326–371.
6. Ol'mayyer D. Gruppovyye svoystva psikhicheskogo apparata. Entsiklopediya glubinnoy psikhologii. – T. II. – Novyye napravleniya v psikhoanalize. Psikhoanaliz obshchestva. Moskva : «Kogito-Tsentr», MGM. – 2001. – S. 402–412.
7. Psikhologiya detstva. Pod red. chlena-korresp. RAO A. A. Reana. Sankt-Peterburg : Praym-YEVROZNAK, 2008. – 350 s.
8. Kharlamenkova N. Ye. Samoutverzhdeniye podrostka. Moskva : Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN», 2004. – 296 s.
9. Khyell L., Zigler D. Teorii lichnosti. 3-ye izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2005. 607 s.
10. Shtork Y. Psikhicheskoye razvitiye malen'kogo rebenka s psikhoanaliticheskoy tochki zreniya. Entsiklopediya glubinnoy psikhologii. – T. II. – Novyye napravleniya v psikhoanalize. Moskva : «Kogito-Tsentr», MGM. – 2001. – S. 134–198.
11. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://psychoanalysis.by/wp-content/uploads/2018/04/detstvo_i_obshestvo.output.pdf
12. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. Moskva : Izdatel'skaya gruppy Progress, 1996. – 344 s.
13. Erikson E. Tragediya lichnosti. Moskva : Algoritm, Eksmo, 2008. – 256 s.
14. Marcia J. E. Identity in Adolescence // Handbook of Adolescent Psychology (Ed. By J. Adelson). New York: John Wiley & Sons, 1980. – P. 159–187.

НАШІ АВТОРИ

Батринчук Зоряна Романівна – асистент кафедри англійської мови Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

Блага Т. О. – студентка магістратури кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Василюк Алла Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Габрійчук Людмила Едуардівна – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Губіна Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дабіжа Людмила Петрівна – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін, дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дудікова Лариса Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

Єрмошина Тетяна Вікторівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Замелюк Марія Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Луцького педагогічного коледжу.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Калашник Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені М.І.Пирогова.

Каплінський Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коваленко Вікторія Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Коломієць Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Дмитро Іванович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Комарівська Надія Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Костик Любов Богданівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

Косянчук Марина Сергіївна – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Любчак Людмила Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Макодай Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

Манжос Ельвіра Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

Михайлишен Олександр Володимирович – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Михайлишена О. В. – старший викладач Вінницького фахового коледжу мистецтв ім. М.Д.Леонтовича.

Молнар Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Московчук Ольга Сергіївна – доктор філософії (PhD) за спеціальністю Освітні, педагогічні науки, асистент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Нелін Євген Володимирович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та історії психоаналізу Інституту професійної супервізії.

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Павлюченко Олеся Вікторівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Пархоменко Владислав Анатолійович – доктор історичних наук, доцент кафедри історії Миколаївського національного університету імені О.Сухомлинського.

Платаш Лариса Броніславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

Поливана Аліна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Степанчук Юрій Степанович – доктор історичних наук, професор кафедри історії та культури України Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сухоребра Тетяна Іванівна – кандидат юридичних наук, доцент, завідувач кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Танась Мацей (Масієґ Танаś) – доктор габлітований, професор, завідувач кафедри дидактики і педагогіки медіальної Академії педагогіки спеціальної імені Марії Гжегожевської (Варшава, Польща).

Тетерук Роман Олегович – здобувач вищої освіти (факультет історії, права і публічного управління) Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фуштей Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хамська Неліна Болеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Чухно Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Швець О. А. – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Штифурак Віра Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 66 • 2021 р.

Підписано до друку 23 червня 2021 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 16,95
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.