

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

№ 67 • 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

№ 67 • 2021

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

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

№ 67 • 2021 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 20 жовтня 2021 р. (протокол № 4)

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, кандидат психологічних наук, професор (відповідальний секретар).

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

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

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

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

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

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

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

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 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 67. – 164 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 10.31652/2415-7872-2021-67-1-164

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2021

SCIENTIFIC ISSUES
of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
Section: Pedagogics and Psychology
№ 67 • 2021

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
20 October 2021 (proceedings № 4)

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 Chelm (Poland)
Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Gyrál-Pylrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)
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. Chukhrui, 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 67. – 164 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 10.31652/2415-7872-2021-67-1-164
ББК 74.00+88.40+88.840
H 34
ISSN 2415-7872

ЗМІСТ ДИДАКТИКА

<i>Наталія Василюшина.</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК КОМПОНЕНТ УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ В АТМОСФЕРІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	7
<i>Тамара Глазунова, Таміла Довгалюк, Алла Лісниченко, Ганна Теклюк.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВИХ КУРСАХ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	11
<i>Володимир Шахов, Наталія Лебедева.</i> СУЧАСНІ ЗАРУБІЖНІ ТЕОРІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	20
<i>Катерина Поселецька, Тетяна Сольська, Ганна Манятовська.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ	25
<i>Тетяна Фадєєва.</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ	32

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Олена Столяренко, Оксана Столяренко, Людмила Магас.</i> АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ГУМАНІСТИЧНІ ЧИННИКИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	40
<i>Ірина Сухопара.</i> ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	45
<i>Ірина Холковська, Владислав Михайлов.</i> ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	51

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<i>Ельвіза Абільтарова.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	60
<i>Олександр Біліченко.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР	66
<i>Руслан Гурін, Пилип Терзі, Олена Начинова.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	73
<i>Богдан Зонов.</i> СУТНІСТЬ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ КОУЧИНГУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ	78
<i>Лариса Ліхницька, Леся Старовойт.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	85
<i>Валентина Фрицюк, Василь Фрицюк.</i> ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ	93
<i>Неліна Хамська, Роман Гуревич, Надія Опушко.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬО-КОМУНІКАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	98
<i>Олена Швець, Алла Коломієць, Євген Громов, Дмитро Коломієць.</i> НОВІ ФУНКЦІЇ ДИЗАЙНУ В ЕПОХУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДИЗАЙН-ОСВІТИ: АНАЛІЗ СВІТОВОГО ДОСВІДУ	106

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Олег Безверхий.</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОТРИМАННЯ ПРАВИЛ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ФАХІВЦЯМИ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	112
<i>Олена Шаманська, Нелі Бурлака.</i> ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	117
<i>Тетяна Хлівнюк, Катерина Кулава.</i> МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ОСІБ ТА СІМЕЙ	122
<i>Андрій Максютюв.</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ РУХІВ НА ПРИКЛАДІ ОРГАНІЗАЦІЇ СКАУТІВ	127

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Людмила Дяченко.</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ	134
<i>Олександр Коберник, Ірина Білецька.</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ	140

ПСИХОЛОГІЯ

<i>Василь Галузяк.</i> КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	146
<i>Владислав Шахов.</i> ІЄРАРХІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	157

CONTENTS

DIDACTICS

<i>Nataliia Vasylyshyna</i> . INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF ENGLISH LEARNING AS A COMPONENT OF SUCCESSFUL SOCIAL ADAPTATION IN THE FOREIGN LANGUAGE ATMOSPHERE.....	7
<i>Tamara Glazunova, Tamila Dovhaliuk, Alla Lisnychenko, Hanna Tekliuk</i> . THE USE OF INFOGRAPHICS AS A MEANS OF TEACHING ENGLISH SPEAKING SKILLS IN THE FIRST AND SECOND YEARS OF LANGUAGE SPECIALTIES	12
<i>Volodymyr Shakhov, Natalia Lebedieva</i> . FOREIGN LANGUAGE TEACHING: FOREIGN EXPERIENCE	20
<i>Kateryna Poseletska, Tetiana Solska, Hanna Maniatovska</i> . FEATURES OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE AUDIT COMPETENCE OF TEACHERS OF PHILOLOGY WITH THE USE OF AUDIOBOOKS.....	25
<i>Tetiana Fadzieieva</i> . THE TELECOMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN TOURISM DEGREE COURSES	32

THEORY OF UPBRINGING

<i>Olena Stoliarenko, Oksana Stoliarenko, Liudmyla Magas</i> . ANTROPOLOGIC AND HUMANISTIC FACTORS OF TEACHING TOLERANCE TO MODERN YOUTH	40
<i>Iryna Sukhopara</i> . FORMATION OF EMOTIONAL AND SENSUAL EXPERIENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	45
<i>Iryna Kholkovska, Vladyslav Mykhailov</i> . VALUE ATTITUDE OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO PHYSICAL CULTURE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	52

VOCATIONAL EDUCATION

<i>Elviza Abiltarova</i> . THE PROBLEM OF FORMATION OF THE CULTURE OF SAFETY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH ENGINEERS IN THE SCIENTIFIC LITERATURE	60
<i>Oleksandr Bilichenko</i> . FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE NURSES	66
<i>Ruslan Hurin, Pylyp Terzi, Olena Nachynova</i> . PEDAGOGICAL THINKING AS A COMPONENT OF THE FUTURE TEACHERS' PERSONAL MATURITY	74
<i>Bogdan Zonov</i> . THE ESSENCE OF THE BASIC CONCEPTS OF COACHING IN THE UKRAINIAN HIGHER EDUCATION PROCESS	79
<i>Larisa Likhitska, Lesya Starovoi</i> . PREPARATION OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TO THE INTEGRATED TEACHING OF ARTISTIC DISCIPLINES	85
<i>Valentina Fritsyuk, Vasyl Fritsyuk</i> . READY FOR INNOVATIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF TEACHER'S PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT	93
<i>Nelina Hamska, Roman Gurevych, Nadiia Opushko</i> . TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL AND COMMUNICATIVE ENVIRONMENT OF THE SCHOOL IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE	99
<i>Olena Shwets, Alla Kolomiets, Yevhen Hromov, Dmytro Kolomiets</i> . NEW FUNCTIONS OF DESIGN IN THE AGE OF DIGITALIZATION AND PROSPECTS OF DESIGN EDUCATION DEVELOPMENT: ANALYSIS OF WORLD EXPERIENCE.....	107

SOCIAL PEDAGOGY

<i>Oleh Bezverkhyi</i> . EMPIRICAL STUDY OF COMPLIANCE WITH THE RULES OF PROFESSIONAL ETHICS BY SOCIAL WORK SPECIALISTS.....	112
<i>Olena Shamanska, Nelia Burlaka</i> . THE PHENOMENON OF LEADERSHIP IN MODERN SYSTEM OF PEDAGOGICAL RESEARCH.....	118
<i>Tetiana Khlivniuk, Kateryna Kulava</i> . METHODS OF SOCIAL COUNSELING FOR DIFFERENT CATEGORIES OF PERSONS AND FAMILIES.....	123
<i>Andrii Maksutov</i> . TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL MOVEMENTS ON THE EXAMPLE OF THE SCOUTING ORGANIZATION	127

COMPARATIVE PEDAGOGICS

<i>Liudmyla Diachenko</i> . THE REGULATORY FRAMEWORK FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN GERMANY.....	134
<i>Oleksandr Kobernyk, Iryna Biletska</i> . FOREIGN EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF SCHOOL, FAMILY AND COMMUNITY	141

PSYCHOLOGY

<i>Vasyl Haluziak</i> . COMPONENTS, CRITERIA AND LEVELS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF THE FUTURE TEACHER	146
<i>Vladyslav Shakhov</i> . HIERARCHY OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	157

УДК 37.01/.09. 811.111 (045)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-7-11

НАТАЛІЯ ВАСИЛИШИНА

orcid.org/0000-0002-0003-9998

filologyN@gmail.com

доктор пед. наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов

Національний авіаційний університет

пр. Відрадний, 4, м. Київ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК КОМПОНЕНТ УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ В АТМОСФЕРІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Актуальність дослідження була доведена тим, що в Україні ми вільно розмовляємо близькими нам мовами, але іноземні знання є важливим способом спілкування між людьми, способом кращого знайомства з культурою країни, мова якої вивчається, посилення міжнародного співробітництва, що є необхідною вимогою для сучасної держави. Важливою прерогативою досягнення хороших результатів є здатність вчителя англійської мови активізувати розумову та комунікативну діяльність студентів, а також підвищити рівень їх залучення до навчального процесу. В нашому дослідженні ми представили поєднання інноваційних педагогічних технологій із традиційними, які дадуть можливість перейти від дисциплінарної моделі навчання до системи, організують творчу професійно орієнтовану діяльність студентів, забезпечать особистісно-зорієнтований процес навчання у закладах вищої освіти. Більше того, використання нетрадиційних форм навчання ми розглядаємо не як ефект новизни, а як засіб підвищення якості навчання. В рамках організації дослідження ми оптимально поєднали набір методів, дбаючи про те, щоб таке поєднання дало висвітлену інформацію про розвиток ініціативної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Використовувані методи повинні були забезпечити одночасне вивчення діяльності, спілкування та обізнаність студентів. Різноманітність методів, які були застосовані в цих педагогічних дослідженнях, можна класифікувати як на емпіричні методи дослідження, так і на теоретичні. В результаті цього ми отримали сукупність методологічних інструментів для досягнення ефективної сучасної освітньої атмосфери у вивченні іноземної мови, які є наступними: технологія групової навчальної діяльності, аудиторні обговорення, комунікативні можливості інтернету, різноманітні методи викладання лексики, позакласна робота з англійської мови та самостійна робота студентів над проектами. Більше того, практичне значення дослідження підтверджується творчими завданнями, які можна активно використовувати у навчальному процесі англійської мови на різну тематику.

Ключові слова: іноземна мова; комунікативні вміння; техніки формування словникового запасу; позакласні заходи з вивчення англійської мови; проекти; інформаційні засоби навчання.

NATALIYA VASYLYSHYNA

Doctor of Pedagogical Sciences (D.Sc. in Pedagogy), Associate Professor of Foreign Languages Department

National Aviation University

Avenue Otradyj, 4, Kyiv

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF ENGLISH LEARNING AS A COMPONENT OF SUCCESSFUL SOCIAL ADAPTATION IN THE FOREIGN LANGUAGE ATMOSPHERE

The ongoing paper is related to the events, that unfold in the world and in our country in recent times show, that people need to communicate, to solve problems through peaceful means, in the language of diplomacy, international language – English. Improving quality of education and facilitating educational procedure remains one of the most topical questions within the methods of teaching foreign languages, especially in high school, nowadays. In this research we have made an attempt to find possible solutions to this problem which range from using modern methods and approaches, developing teaching materials which meet the needs of students, implementing new technologies to creating a favorable emotional climate and stimulating learning motivation. As a result of this, we have provided a set of methodological tools for achieving effective contemporary educational foreign language atmosphere, which are as follows: the technology of group learning activities, classroom discussions, the communicative capabilities of the Internet, various vocabulary teaching methods, English learning extracurricular activities and self-independent project work. Moreover, the practical significance of the research is supported with the group of seven creative assignments that can be actively used in the English teaching process with various topics.

Keywords: foreign language; communication skills; vocabulary teaching techniques; English learning extracurricular activities; projects; digital tools.

Today there is a clear trend towards international expansion relations, international cooperation in various fields of science, technology, art and production, integration of Ukraine into the world community, and this, in its own turn, it is impossible to carry out without knowledge of citizens of the country of foreign languages.

Therefore, Ukraine must train specialists in various fields, which is good speak at least one of the common European languages. Practice shows that for the successful development of the economy and security competitiveness in the world market requires not just translators, but specialists who speak foreign languages at a high level.

The state is obliged to take care of vocational education strategy, forms an educated person and develops science. Science creates innovation, and innovation is a future that requires an intellectual personality. Integration into the European Community, modernization of higher education determine the need for optimal organization of the educational process with Ukrainian and foreign languages for non-language students [8].

The objective need to learn a foreign language is related to the focus on partnership with foreign countries, with increasing the role of foreign languages no not only as a means of professional communication, but also as a means of achievement social success [1; 2].

The needs of society determine a qualitatively new content and purpose of education, perfect command of the Ukrainian language as an important component professional training of specialists in various fields. Orientation of higher education on comprehensive speech development of students, strengthening their speech skills and improving the ability to correctly and clearly convey their thoughts, reinforcements linking the content of students' learning with their future professional activity is the foundation on which the whole educational should be based process from any specialty. Strong knowledge of the English language contributes effective mastering of professional disciplines, creative growth of personality, formation of the national mentality of the person [4].

Experience shows that in the case of the use of the latest technology significantly increases the motivation to learn, students understand the need mastering theoretical knowledge and satisfying their professional skills in a timely manner interests; their responsibility and independence are formed [1].

If in case application of traditional technologies the student is always in the position of who learns, the latest technology stimulates him to perform various roles, contributing to the development of the personality of the future professional.

In the process of training future professionals in the educational process elements of various pedagogical technologies are used: information, interactive learning, personality-oriented learning, group learning educational activities, etc., which are quite thoroughly analyzed in the scientific literature by M. Chepil and M. Fitsula and, of course, worth noting [3].

For example, the technology of group learning activities or technology collective communicative mastery of foreign language communication skills in the study of a foreign language is used as often as possible, because it allows you to solve some educational problems:

- between motivation and stimulation of learning, as collective learning forms and develops motivation of students in cooperation;
- between passive-contemplative and active-transforming species learning activities, as collective learning includes everyone student in active work in pairs and microgroups;
- between psychological comfort and discomfort: collective ways learning creates conditions for lively, relaxed communication;
- between subject-subject and subject-object relations [3; 4].

According to Jim Scrivener, the teacher's main role is to "help learning to happen," which includes "involving" students in what is going on "by enabling them to work at their own speed, by not giving long explanations, by encouraging them to participate, talk, interact, do thing [5].

I. Broughton adds that "the language student is best motivated by practice in which he senses the language is truly communicative, that it is appropriate to its context, that his teacher's skills are moving him forward to a fuller competence in a foreign language". Briefly put, the students are the most active element in this process. The teacher is here not to explain but to encourage and help students to explore, try out, make learning interesting.

C. Jack Richards also highlights the communicative competence which is, as he defines it, "being able to use the language for meaningful communication" [6].

V. Ronald White articulates three principles of modern methodology: firstly, "the primacy of speech"; secondly, an emphasis on "the centrality of connected text as the heart of teaching-learning process"; and thirdly, an "absolute priority of an oral methodology in the classroom" [4].

Aim of the article is to give a complex theoretical review of modern methodology in teaching English along with coming up with meaningful examples of practical tasks that can be used during educational process in modern time.

Speaking teaching methods. In paradigm of foreign language acquisition, classroom verbal interchanges among teachers and students occur in the field of target communicative discourse. It is evident, that participants' strongest

and most direct intentions ought to be with the spoken language. On the fundamental idea of human development, the complexity of language picture of the world is generated by coexistence of two higher forms of human nature that can be defined as homo intellectualis and homo lingualis. Moreover, the interaction of such concepts as «language» and «mind» creates the direction for linguistic study in its connection to the linguoculturological approach.

Communication only takes place when individuals make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature. We do not communicate by composing sentences, but «by using sentences to make statements of different kinds» [3].

Thus, teachers must realize how to create the appropriate climate for classroom discussions by building relationships, using accountability strategies, and providing support for culturally and linguistically diverse students. Educators must consider the questions they ask, listen carefully to student responses, and then respond to them while keeping the discussion focused on a particular set of the objectives. Tutors need to be able to identify the best opportunities for discussion within a teaching unit and which strategies can best help them realize those intentions. No doubts, successful instructors «produce» successful students, so teachers need to have a clear vision of how to collect data and analyze conversational activities. Through this process they can improve the skills in leading discussions [6; 7].

Possible Task for Discussion. Positive Topics: “If you could spend a day with anyone, whom would you choose?; If you had to name a clever thing that you have done, what would it be?; If you wanted to reward yourself what might you do to celebrate?; What is one thing about your life that you would not change?; What are you not spending enough time doing?; What is one of your strengths?; If you are feeling unmotivated, who helps you get yourself going?; What subject in school turned out to be your favorite?; If you could magically do one thing, what would you do?; What always makes you feel good about yourself?; If you won a five-minute shopping spree at any store, where would you choose?; If you won a million dollars, what might you change about your life?; How might people improve their self-esteem?; What group would you like to be a part of?; What is a goal you have and how will you achieve it?; What honor have you received in the past that you are proud about?; If you learned you only had six months to live, how would you spend your time?” [2].

In the process of forming the skills of foreign language communication of future professionals information technologies (various computer technologies) are also widely used programs, multimedia presentations, including software Microsoft Office – Excel, Word, Access, Outlook, Visual Basic, PowerPoint and others standard and professional programs) [4; 5].

Using the communicative capabilities of the Internet, students improve writing, reading and critical thinking skills, browse movies, make a brief analysis of them, participate in online discussions for choice, asking their questions and answering questions from other representatives discussion group, make literary reports. We can say that the student is immersed in the environment of real language with its features conversational style, slang, idioms.

It should be noted that thanks to information technology, learning the student can be considered both as an object and as a subject of study. Student moves to a new category due to the fact that the form is computer training is individual, independent, although carried out in general method. The computer as a learning tool is also a learning tool (hardware), and the subject of study – the teacher software). The changing role environment makes it necessary to reconsider learning theory. Computer training makes it possible to take into account individually – the subjective properties of each student [2; 5].

A variety of forms of presentation of material (video, audio, graphics, animation, printed text) increases interest and decreases at the same time fatigue that inevitably occurs when working with a computer. In addition, psychological features of perception are also taken into account. Duplicate material for through various methods of information transfer enhances the impact on students, who are studying.

Vocabulary teaching methods. The results of practical research and their own teaching experience prove that copying definitions from vocabulary is not an effective method of learning new vocabulary. Passive learning, in general, it can hardly be called effective. It is established that students need a varied coverage of the word before they understand the word and will be able to use it. They need to learn words in context, not lists from new words. In addition, students should see vocabulary in context and to understand its meaning, they must also understand how it is applied in text. The best way to introduce new vocabulary is to read texts or listening to tracks to see and hear these words in action [7; 8].

The main reason for reading texts in class is the introduction of new vocabulary for students. As we read to understand how words are used, we can ask them to perform tasks such as: connect words from the text with them definitions, find words in the text with the opposite meaning or explain the meaning of these words.

It should also be noted that when introducing new vocabulary, we must first ask students about the meaning of these words because for some students from a higher level of speech skills, this vocabulary is not new.

To motivate and interest students more during lexical games can be used to learn new vocabulary. There are many games that are most suitable for use when learning vocabulary.

One is the so-called Pictionary, which is what players should graphically draw words and then guess their meanings using data drawings. Another example is a game like charades when participants must demonstrate the title of the book or film by their actions [6; 7].

To motivate and interest students more during lexical games can be used to learn new vocabulary. There are many games that are most suitable for use when learning vocabulary.

One is the so-called Pictionary, which is what players should graphically draw words and then guess their meanings using data drawings. Another example is a game like charades when participants must demonstrate the title of the book or film by their actions.

Vocabulary quizzes.

1. *Complete the sentences with the missing words. The first and the last letters of the words have been given.*

– He's very s___p despite his age; he plays chess as well as when he was young and learns to use new technologies.

– The sketch we prepared for the school show was quite i___t and we wondered whether our teacher would approve of it.

– I've been a f___l fan of Liverpool Football Club all my life.

– It's not easy dealing with o___e people – if they won't change their minds despite all arguments, what can you do?

– To me, being c___e – careful not to hurt other people – is perhaps the most important quality of all [7].

2. *Complete the sentences with the adjectives from the box. There are more words than you need (dizzy, fair, forthright, free, imposing, iron).*

– We never thought our film would reach the___heights of an Academy Award.

– Standing in front of me was a man of ___stature. I found myself looking straight into the pattern on his tie.

– I don't believe it's really possible to force anyone to learn anything. People can only learn effectively of their own will.

– I think I've already done more than my ___share of the work on this project and now it's time for the others to do something.

– He spoke in a very _____ manner, which offended some people [6; 7].

3. *Complete the sentences with the missing prepositions.*

– There's no point in complaining; we just have to be brave and get ___with it.

– What could I do? I just put ___a brave face and pretended that nothing had happened.

– He tried hard to blot ___the bad memories of his childhood, but they kept coming back in his dreams.

– As they listened to the speaker, the audience ___nodded approval.

– I try to see the best ___others, but they don't always make it easy! [7; 8].

English Learning Extracurricular Activities. If the goal of foreign language teaching is communicative competence, which includes language, speech, strategic and socio-cultural, then it can successfully implement only combining innovative technology with traditional methods, curricular and extracurricular. Properly organized extracurricular activities enables significant expansion potential student dictionary, covers a wide range of issues and questions that are up to the academic level of study. Group work has the type, structure, nature of the use of elements focuses on the optimization of linguistic interest and cognitive activity in the ability to work with a dictionary that allows you to consolidate the learning of vocabulary, phraseology, proverbs, promotes the development of logical thinking, improve skills of expressive reading and emotional broadcast, such as: *"A barking dog never bites. A bird in the hand is worth two in the bush. A cat may look at a king. A chain is only as strong as its weakest link. A change is as good as a rest. A dog is a man's best friend. A drowning man will clutch at a straw. A fish always rots from the head down. A fool and his money are soon parted. A friend in need is a friend indeed. A golden key can open any door. A good beginning makes a good ending. A good man is hard to find. A house divided against itself cannot stand. A house is not a home."* [8].

Projects as Modern Teaching Methods. In modern methods these measures are defined as projects, that is innovative technology, which features is an independent search of necessary information, its creative transformation in the materialized product (product, script, poster, multimedia presentation). Search activities, ability to plan, ability to get knowledge, to form a creative approach to the use of knowledge in practice, and is a factor to ensure the effectiveness of knowledge. To exemplify these creative activities we propose such project topics for business studies students as follows: *"Effect Of Twitter Ban On Mobile Data Usage"*, *"Effect of Employee's Commitment on Organizational Performance: A Study of First Bank Plc"*, *"Effective communication as a tool for good management a case of Nestle Nig. Plc"*, *"The Impact of Dispute Settlement on Organizational Performance"*, *"Effect of Marketing management support system on organizations' decision making"*, *"Effect of Coronavirus On Small Medium Enterprises Performance"* [4; 5].

Conclusions. Today knowledge of foreign languages becomes one of the conditions of professional competence and demand on such specialists in the future will grow more and more. Modern domestic specialists must not only

be able to read and translate special foreign literature, but also to enter into business and interpersonal contacts. Exactly therefore, the function of a foreign language as a means is becoming increasingly important formation of professional orientation, deepening interest in the future professions, attempts to obtain knowledge from various sources, one of which is mastering a foreign language, which gives the opportunity to get acquainted with the achievements science and practice in the relevant field abroad and use them in professional activities, participate in international projects that are implemented in Ukraine, to continue studies in one of the foreign countries, to be engaged research, work in foreign firms, charities foundations and organizations, which appear more and more in Ukraine every year.

Thus, the current level of development of computer technology and the software provides ample opportunities to upgrade and increasing the efficiency of learning a foreign language remotely. Using the latest multimedia technologies in the remote educational process diversifies it, increases the efficiency of learning material, automates the learning process and control knowledge. Therefore, it is no accident recently, the number of young people studying for non-traditional technology, is constantly growing.

Learning tools for learning a foreign language remotely give students the opportunity to study the curriculum of any curriculum institution anywhere at a time convenient for them, carrying a set of tools teaching. The success of distance learning of a foreign language depends on the ability Teaching programs and distance learning courses provide language learning at levels of full-time study.

Consequently, the future prospects of our research we see in creation specialized thematic English learning courses for students' self-work using digital tools.

References

1. Arutyunova N. (1999) The language and the human world. M: The languages of Russian Culture. 896 p.
2. Bortnikova T. (2013) Development of Intercultural Competence through Students' SocioCultural Activity. Thesis Collection. V. 19, № 2. C. 475 – 480.
3. Douglas H. (2007) Teaching Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy, Third Edition. P.569.
4. Harasim L., Hiltz S., Tells L., Turoff M. (1995) Learning Networks: a Field Guide to Teaching and Learning on line. Cambridge MA: MIT Press. 145 p.
5. Humboldt W. (1985) Language and cultural philosophy. M : Progress. 450 p.
6. Henning J. (2008) The Art of Discussion-Based Teaching: Opening Up Conversation in the Classroom. New York : Routledge. P. 56 – 78
7. Hughes R. (2011) Teaching and Researching: Speaking (Applied Linguistics in Action). 2nd ed. Pearson Education Limited. 197 p.
8. Littlewood W. (1991). Communicative Language Teaching. Cambridge: CUP. P. 34 – 56.

УДК 378.147.091.33:811.111

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-11-19

ТАМАРА ГЛАЗУНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ТАМІЛА ДОВГАЛЮК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

АЛЛА ЛІСНИЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ГАННА ТЕКЛЮК

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВИХ КУРСАХ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті окреслено визначення, класифікацію й види інфографіки, а також переваги, можливості, доречність та важливість використання інфографіки як засобу навчання англomовного усного мовлення на початкових курсах

мовних спеціальностей. Розглянуто досвід факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського в розвитку й оцінці діалогічного та монологічного мовлення англійською мовою, наведено приклади вправ з використанням інфографіки для реалізації цієї мети.

Ключові слова: інфографіка, усне мовлення, монолог, діалог, початкові курси, мовні спеціальності.

TAMARA GLAZUNOVA

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozsky str. 32, Vinnitsia

TAMILA DOVHALIUK

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozsky str. 32, Vinnitsia

ALLA LISNYCHENKO

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozsky str. 32, Vinnitsia

HANNA TEKLIUK

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozsky str. 32, Vinnitsia

THE USE OF INFOGRAPHICS AS A MEANS OF TEACHING ENGLISH SPEAKING SKILLS IN THE FIRST AND SECOND YEARS OF LANGUAGE SPECIALTIES

The article outlines the definition, classification and types of infographics, as well as the advantages, relevance and importance of using infographics as a means of teaching English speaking skills in the first and second years of language specialties. The experience of the Faculty of Foreign Languages of Vinnitsia State Pedagogical University named after M. Kotsiubynskyi in the development and evaluation of English speaking skills through infographics is considered and the examples of infographics practical application are given. Visual aids play an important role in teaching foreign languages. According to the didactic principles of pedagogy, the effectiveness of learning grows if visual aids have not only an illustrative function, but also a cognitive one. Verbal-imaginary aids have both these functions. The development of computer technologies has made it possible to represent such functions in the form of infographics. Infographics has a considerable number of advantages. It has logical structure and convenience, allows to give a vast amount of information in a concise form, provides the subject matter of speaking, contributes to interaction, encourages meaningful speaking during individual, pair and group work. Also, with the help of symbolic visualization tools: graphics, illustrations, design, animation, maps, electronic resources, videos and other elements of interactivity, infographics makes students use their vocabulary more easily and quickly, practise dialogic units or grammar structures, better understand and memorize information. The work on the development of students' English speaking skills in the first and second years of universities is an important and at the same time challenging task that requires considerable attention and effort both from teachers and students. The best solution to this problem, in our opinion, is the use of infographics, because it acts as visual, informational and verbal aids, stimulates mental activity, critical thinking, promotes initiative and interactivity of speech, develops imagination and creativity of students, and thus, has an important motivational function.

Keywords: infographics, speaking, monologue, dialogue, the first and second years of university, language specialties.

Згідно сучасних вимог нашого суспільства, кожний громадянин повинен прагнути до постійного саморозвитку та набувати умінь та знань, які є нагальними у ХХІ столітті. Як зазначено у державній постанові, студенти шостого рівня кваліфікації Національної рамки кваліфікацій (бакалавр) повинні вміти вільно спілкуватися з питань, що стосуються сфери наукових та експертних знань з колегами, широкою науковою спільнотою, суспільством у цілому, використовуючи іноземну мову у професійній діяльності та дослідженнях [7]. Відповідно до цього, перед закладами вищої освіти стоїть завдання пошуку та застосування ефективних методів, форм та засобів навчання усного іншомовного (англомовного) мовлення та паралельно з цим розвитку навичок критичного мислення, міжособистісного спілкування, інфомедійної грамотності, уяви й творчості в студентів, починаючи вже з початкових курсів.

Питанням навчання іншомовного усного мовлення займалися такі вчені як Л.Петриця, яка досліджувала специфіку навчання усного іншомовного мовлення студентів мовних спеціальностей у педагогічних закладах вищої освіти (далі ЗВО); Устименко О., яка вивчала навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу; Д.Терещук, яка дослідила особливості розвитку іншомовних комунікативних стратегій у говорінні. Також Щербина М. описала різні тенденції методики навчання іншомовного діалогічного мовлення, О.Черняхович розглядала роль ситуативності в навчанні діалогічного мовлення, Н. Хілько досліджувала діалогічне мовлення як засіб розвитку креативного мислення студентів тощо.

Тема використання наочності у навчанні іноземних мов висвітлена у роботах А. Безрукувої, Д. Корінної, Я. Переверзеєвої, А. Басіної. Сутність та види інфографіки було описано в працях D. Adams,

A. Costill, L. Mol, M. Smiciklas, M. Stewart, R. Willmer, L. Robinson; переваги інфографіки для навчального процесу було окреслено О. Вовк та Р. Черемиським. Однак робіт, які б були присвячені розвитку англomовного усного мовлення за допомогою використання інфографіки на початкових курсах мовних спеціальностей у педагогічному ЗВО недостатньо, що зумовлює актуальність даного дослідження [11; 10].

Метою статті є визначення можливостей розвитку англomовного усного мовлення за допомогою використання інфографіки на початкових курсах мовних спеціальностей у педагогічному ЗВО.

Залежність ефективності засвоєння навчального матеріалу від різних видів його чуттєвого сприйняття знайшла своє відображення в одному з головних дидактичних принципів навчально-виховного процесу – принципі наочності. Проблема застосування наочності в навчальних цілях вивчалась Я.А. Коменським, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервегом, К.Д. Ушинським та ін.

У навчанні іноземних мов, зокрема англійської, велику роль відіграє наочність, тому що вона слугує тим засобом, який створює систему відображення об'єктивного світу у формах іноземної мови, вибудовує іншомовне середовище, яке забезпечує вивчення матеріалу на основі живого й безпосереднього сприйняття учнями явищ, процесів або їх зображень [1; 5] і, таким чином, є «важливим невід'ємним компонентом навчального процесу з іноземної мови» [4]. А. Басіна зазначає, що наочність підвищує інтерес і увагу студентів до вивчення англійської мови, сприяє глибокому розумінню навчального матеріалу, ґрунтовному осмисленню та міцному засвоєнню іншомовного матеріалу [4].

Відповідно до В. Черниш, наочні засоби навчання сприяють розвитку мислення студентів, а також їх мовленнєвих умінь за рахунок залучення студентів до активного творчого процесу мовленнєвої діяльності, та у взаємодію один з одним. Дослідниця зауважує, що згідно теорії взаємодії, учні засвоюють іноземну мову краще, якщо вони взаємодіють з усіма аспектами свого оточення [13].

Існують різні класифікації наочності. Відповідно до однієї з них, науковці розрізняють візуальну, аудіальну, кінестетичну і мовну наочності, підкреслюючи тим самим, що в утворенні психічного образу можуть брати участь усі органи чуттів людини. Згідно загальної класифікації засобів навчання (далі ЗН) для розвитку умінь діалогічного мовлення, яку розробила В. Черниш [13], усі ЗН поділяються на групи згідно таких критеріїв: залучення технічного обладнання (технічні й нетехнічні) та каналу сприйняття матеріалу (вербальні, невербальні/зображальні, вербально-зображальні опори, аудіовізуальні й аудитивні ЗН). Візуальна інформація може бути подана засобом діаграм, «стратегічних» карт (roadmaps), променевих схем-павуків (spiders), каузальних ланцюгів (causal chains), структурно-логічних схем тощо.

Важливим є твердження науковців про те, що відповідно до педагогічної закономірності, ефективність засвоєння підвищується, якщо наочність у навчанні виконує не лише ілюстративну, а й когнітивну функцію. Саме ця функція властива вербально-зображальним опорам. Розвиток комп'ютерних технологій дозволив відобразити такі опори у формі інфографіки.

Чимало дослідників (наприклад, Adams, Costill, Smiciklas, Mol, Willmer, та ін.) погоджуються, що інфографіка – це графічне візуальне представлення даних, інформації та знань, призначених для швидкого та чіткого подання складної інформації [14; 15].

Інші дослідники вважають, що інфографіка – це передача інформації та складних даних у схематичних зображеннях, які набагато легші для сприйняття та розпізнавання. Інфографіку також називають інтерактивною візуалізацією даних та дизайном інформації [20]. З педагогічної точки зору, Matrix та Hodson підкреслюють, що використання інфографіки – це педагогічний підхід або педагогічна стратегія, в якій учні передають інформацію та ефективно запам'ятовують й використовують її. Таким чином, інфографіка може бути інструментом обміну інформацією [18].

Ми, в свою чергу, вважаємо доречним використовувати таке робоче визначення терміну “інфографіка” для даної статті: це інструмент донесення інформації в більш лаконічній формі; це зображально-інформаційний блок, створений за допомогою зображення та текстових вкраплень, які мають смислове навантаження та мотивують студентів до говоріння [16].

Інфографіка має такі переваги як організованість, зручність, технологічність, дозволяє надати необхідний обсяг відомостей в компактному вигляді та організувати діалогічне мовлення в парах чи групах, обговорення чи дискусію, тощо. Також інфографіка за допомогою знакових засобів візуалізації: графіків, ілюстрацій, дизайну, анімації, карт-схем, електронних ресурсів, відеосюжетів та інших елементів інтерактивності, дає змогу легше і швидше застосувати лексику, діалогічні єдності чи граматичні явища на практиці, краще зрозуміти і запам'ятати інформацію [14].

Інфографіку класифікують за такими критеріями:

- за методами презентації (статична, анімаційна, інтерактивна);
- за дизайном (у формі таблиці, цифр, графіка, карти, списку, та ін.);
- за метою (статистична, освітня, хронологічна, інформаційна, персоналізована, та ін.);
- за видом обробки тексту (з додаванням картинок, електронна, заснована на тексті, графічна) [14; 19].

До найбільш розповсюджених видів інфографіки належать такі:

- статична, яка допомагає відображати цифри і факти. До цього виду інфографіки можуть відноситись діаграми та графіки;
- у формі графіка;
- у формі списку;
- інтерактивна, з метою висловлення власної думки;
- з додаванням картинок;
- у формі таблиці;
- ланцюжок дій та послідовностей, який відображає певний процес;
- динамічна, яка показує динаміку розвитку, наприклад, життя людини; компаній, магазинів, товарів;
- відео-інфографіка, яка являє собою ті ж самі блоки, графіки і написи у відео-форматі. Її можна доповнити голосовими поясненнями або увімкнути відео-інфографіку і музичний ряд.

Три основні характеристики, які забезпечують ефективність методів візуальної комунікації, сформульовані Д. Ланкау, такі: привернення уваги; сприяння розумінню; сприяння засвоєнню інформації [17].

З огляду на описані вище види та характеристики інфографіки, ми вважаємо абсолютно доречним її застосовування як засобу навчання англомовного усного мовлення на початкових курсах мовних спеціальностей. Далі, для кращого розуміння потенціалу інфографіки в навчанні англомовного усного мовлення, пропонуємо спочатку більш детально ознайомитися з метою та змістом навчання говоріння на початкових курсах мовних спеціальностей.

Говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, що пов'язане з передачею усних повідомлень будь-яких видів від мовця до слухача. Метою навчання говоріння на мовних спеціальностях ЗВО є розвиток комунікативної компетентності в цьому виді мовленнєвої діяльності, що включає повний комплекс навичок та вмінь необхідних для створення усних мовленнєвих висловлювань, які є адекватними з точки зору мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм, вимог ситуації, власних намірів та взаємин співрозмовників [8].

Етапи формування комунікативної компетентності в говорінні на мовних спеціальностях ЗВО поділяються на початковий, основний та просунутий. Початковий етап охоплює початкові (1-2) курси. Метою навчання говоріння на цьому етапі згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти є оволодіння основами усного мовлення на рівні B2 (Загальноєвропейські рекомендації) [3].

Програма з навчання англійської мови в університетах/інститутах (далі Програма) виділяє більш конкретизовані кінцеві рівні володіння говорінням по завершенню початкового етапу навчання, а саме – B2.1 для діалогічного мовлення та B2 – для монологічного. Такий поділ, можна пояснити тим, що діалогічне мовлення є складнішим за своєю природою, через такі свої якості як інтерактивність, ситуативність та спонтанність, на відміну від монологічного мовлення, яке є одностороннім та нерідко підготовленим, як, наприклад, у випадку публічного виступу. Ці фактори, в свою чергу, впливають на визначення цілей та змісту навчання на кожному з етапів навчання усного мовлення. Головною метою навчання говоріння на початковому етапі є формування та розвиток відповідних специфічних вмінь.

Нижче пропонуємо спершу розглянути вмінь, висвітлені у Програмі, які є спільними для англомовного діалогічного та монологічного мовлення на зазначеному підрівні B2.

- чітка та зрозуміла артикуляція;
 - використання базових просодичних засобів (інтонації та наголосу) для різних комунікативних цілей;
 - використання широкого діапазону основних структур та лексичних одиниць необхідних для реалізації визначених у програмі комунікативних функцій (приклад вправи з інфографікою);
 - здатність перевіряти чи мовлення слухається та правильно розуміється слухачами;
 - здатність виправляти себе та пояснювати незрозуміле у випадку нерозуміння з боку слухачів [8].
- До вмінь, які характерні в основному для діалогічного мовлення на рівні B2.1, можна віднести наступні:
- увійти в розмову без підготовки;
 - підтримувати розмову або дискусію;
 - попросити повторити, перефразувати, пояснити висловлювання;
 - висловлювати власні погляди та думки;
 - запросити співрозмовника висловити власні погляди та думки;
 - заохочувати співрозмовника до продовження розмови, бесіди, дискусії;
 - повторювати частину того, що сказав співрозмовник, для підтвердження взаєморозуміння;
 - попросити надати якісь вказівки та слідувати їм;
 - попросити про та отримати більш детальну інформацію;
 - проявляти ініціативу в розмові;
 - давати відповіді на подальші запитання після зробленої презентації, доповіді [8].

Вміння, які є характерними в основному для монологічного мовлення на рівні B2, є такими:

- коротко коментувати думки та погляди співрозмовника;
- давати прості вказівки та інструкції;
- підсумовувати отриману інформацію та коментувати її;
- робити описи людей, місць, об'єктів та процесів;
- розповідати прості історії;
- розказувати про несподівані випадки та пригоди;
- у подробицях висвітлювати отриманий досвід;
- наводити розгорнуту аргументацію;
- робити коротку підготовлену презентацію [8].

Як зазначалося вище, такий фактор, як психолінгвістичні особливості та рівень складності однієї з форм усного мовлення, а саме – діалогічної, може також впливати на такі аспекти як зміст навчання (тематики та ситуації спілкування, мовний та мовленнєвий матеріал, комунікативні функції та цілі) й основні види роботи та об'єкти контролю на цьому етапі. Так, наприклад, на факультеті іноземних мов (далі ФІМ) Вінницького державного педагогічного університету, з огляду на описані вище аргументи, основний акцент протягом першого року навчання англомовного усного мовлення робиться на розвитку вмінь саме монологічного мовлення. Основним видом роботи тут є опис фото та картинок за тематикою, що визначається робочою програмою та технологічною картою для 1 курсу, а саме – “Family Relations”, “Dwelling”, “Daily Program”, “Seasons and Weather”, “Shopping”. На підсумковий контроль наприкінці першого року навчання виноситься такий ускладнений вид описово-розповідного мовлення як порівняння та контрастування фото/картинок, який є традиційним для міжнародних мовних екзаменів різних рівнів та форматів.

Під час підсумкового оцінювання першокурсник має продемонструвати наступні вміння: використання активного вокабуляру та базових граматичних структур, володіння типовими фразами-кліше, що використовуються для порівняння та контрастування картинок/фото, вміння оцінювати ситуацію, висвітлену на фото/картинці, висловлювати особисту думку/вподобання/ставлення щодо теми з фото/картинки, давати відповіді на подальші запитання викладача/екзаменатора по змісту фото/картинки.

Далі пропонуємо розглянути приклади завдань із використанням інфографіки з метою розвитку вмінь монологічного мовлення на цьому етапі навчання.

The photograph shows an art lesson at school. A girl ¹ _____ a big yellow flower in a large oil picture. She ² _____ really hard. I think she ³ _____ herself. The teacher ⁴ _____ her; he ⁵ _____ her something in the painting. Other students ⁶ _____ at their desks and drawing something. Perhaps they ⁷ _____ a school exhibition. I think the teacher probably ⁸ _____ his job. He ⁹ _____ really interested in helping the students.



Рис. 1. Приклад інфографіки 1.

(Ілюстративний матеріал запозичено з підручника Chandler D., Hastings B., Hegedus K., Uminska M. Longman Exam Activator. Classroom and Self-Study Exam Preparation. Pearson Education Limited. 2010.)

Тип вправи А): комунікативна рецептивно-продуктивна нижчого рівня, максимально керована.

Мета: розвиток вмінь монологічного мовлення.

Вид опори: структурно-логічна схема з використанням картинок/фото.

Інструкція до вправи А): Look at picture A and complete the description using the prompt above.

Основною метою даної вправи є навчити студентів логічно та послідовно описувати зміст та надавати оцінку подіям на рівні однієї картинки з опорою на структурно-логічну схему та зображення.

Наступним етапом роботи може бути підготовка студентів до опису вже двох тематичних картинок, що вимагатиме від них мовленнєвих та мисленнєвих умінь більш високого порядку – порівняння та контрастування, аналізу та синтезу, оцінювання, персоналізації (співвіднесення з власним досвідом).

Тут можна запропонувати наступну вправу:

Тип вправи Б): комунікативна рецептивно-продуктивна вищого рівня, мінімально керована.

Мета: розвиток вмінь монологічного мовлення.

Вид опори: природня, зображальна, невербальна.

Інструкція до вправи 1 Б): Pictures A and B show people learning in two different situations. Compare and contrast the pictures. Say what the general atmosphere is in both pictures and give your opinion on both of them.

Протягом другого року навчання усного мовлення на ФІМ питома вага приділяється розвитку вмінь діалогічного мовлення різних функціональних типів – діалогу етикетного характеру, діалогу-обміну враженнями / думками, – розпитування, – дискусії, змішаних типів діалогу в рамках таких тем як: “Jobs and Professions. Teaching as a Career”, “Medicine and Health”, “Communication and Technologies”, “Education”, “Sports and Games”, “The British Isles”, “Travelling”.

Об’єктом підсумкового контролю з англомовного усного мовлення на другому курсі є здатність студента вести непідготовлений діалог за запропонованою ситуацією з циклу тем, що вивчалися протягом семестру. Під час відповіді на екзамені другокурсник має продемонструвати наступні вміння: чіткість та плавність мовлення, інтонаційно правильне оформлення реплік діалогу, широкий діапазон граматичних структур, активного вокабуляру, клішованих фраз, комунікативних функцій; вміння ініціювати розмову та реагувати на репліки співрозмовника, підтримувати, продовжувати та завершувати бесіду, підтримувати зоровий контакт, використовувати, за необхідності, невербальні засоби спілкування – міміку та жести.

Робота над розвитком умінь діалогічного мовлення на 2 курсі навчання відбувається у ході двох основних етапів – тренування (комунікативні вправи нижчого рівня із використанням штучних вербальних, вербально-зображальних опор) та практики (комунікативні вправи вищого рівня із використанням природніх вербальних, вербально-зображальних та зображальних опор). Ми вважаємо, що ефективним навчальним матеріалом та одночасно засобом навчання на цих двох етапах може виступати інфографіка, а саме такі її види як зображально-інформаційна, інтерактивна (з висловленням власної думки / обміну думками), з додаванням картинок/фото.

Нижче, розглянемо типові приклади завдань із використанням інфографіки для розвитку вмінь діалогічного мовлення на цих двох етапах в межах теми “Medicine and Health”.

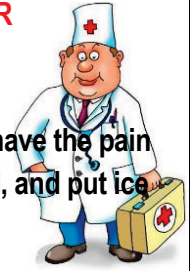
4. STUDENT A: PATIENT	4. STUDENT B: DOCTOR
Problem: You sprained your ankle Duration: You sprained this morning Previous medication: you took o painkiller 	Problem: Sprained ankle When? Previous medication? Prescribe: painkillers whenever you have the pain Extra advice: Keep your foot elevated, and put ice on it for 24 hs. 

Рис. 2. Приклад інфографіки 2.

Тип вправи: комунікативна рецептивно-продуктивна нижчого рівня, максимально керована

Мета: розвиток вмінь діалогічного мовлення на рівні мікродіалогу

Вид опори: штучна, функціональна схема, вербально-зображальна.

Інструкція до вправи: Arrange a talk between a doctor and a patient. Student A (Patient) – describe your medical problem in much detail using the information from your role card. Student B (Doctor) – listen to the patient’s complaints and give advice using the information from your role card.

Основною функцією даної вербально-зображальної опори (інфографіки) є забезпечити студентів змістом та стратегіями розвитку діалогу.

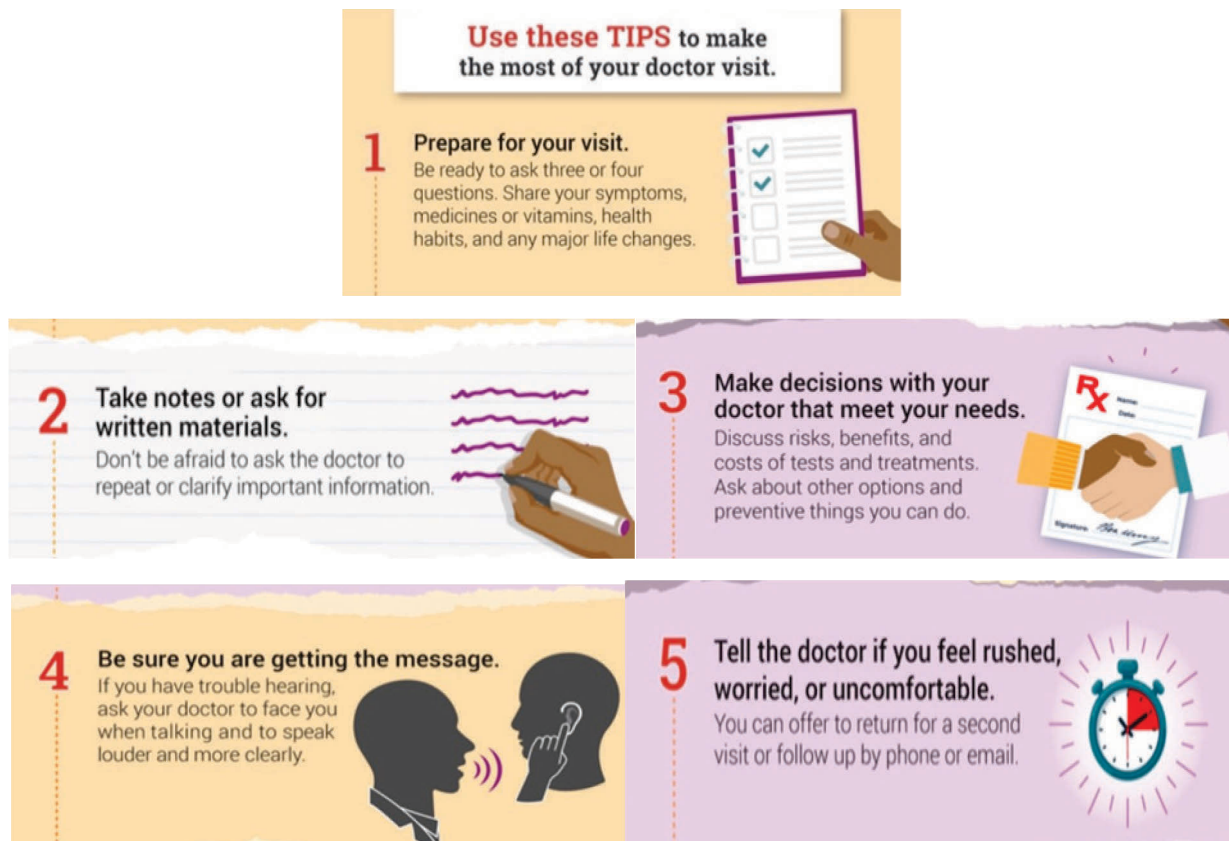


Рис. 3. Приклад інфографіки 3.

(Ілюстративний матеріал запозичено з мережі Інтернет. URL: <https://www.nia.nih.gov/health/infographics/5-ways-make-most-your-doctor-visit>)

Тип вправи: комунікативна рецептивно-продуктивна нижчого рівня, частково керована

Мета: на розвиток умінь діалогічного мовлення

Вид опори: змістова, «пам'ятка».

Інструкція: Arrange a talk between a patient and a doctor. Make the most of the tips from the prompt above.

Особливістю цього виду опори (інфографіки) є те, що вона лише визначає орієнтовний зміст розмови, але не саму структуру. Крім того, опора у даному випадку передбачена лише для одного з співрозмовників – «пацієнта». Тому, цю роль буде доречним запропонувати студенту з нижчим рівнем мовної підготовки та автономності в усному мовленні або ж запропонувати студентам потім помінятися ролями.



Рис. 4. Приклад інфографіки 4.

(Ілюстративний матеріал запозичено з мережі Інтернет. URL: <https://www.dreamstime.com/prevention-covid-infographic-poster-doctor-medical-mask-coronavirus-protection-image178417189>)

Тип вправи: комунікативна рецептивно-продуктивна вищого рівня, мінімально керована.

Мета: розвиток вмінь діалогічного мовлення

Вид опори: змістова, «пам'ятка».

Інструкція: You are two friends who are concerned with the current COVID-19 situation. Speak about the preventive measures that should be taken and their crucial role for the individual and society safety.

Отже, робота над розвитком вмінь англомовного усного мовлення на початковому етапі (1-2 курси) є важливим та водночас непростим завданням, що вимагає значної уваги та зусиль як з боку викладача, так і студентів. Разом з тим, правильно організована та систематична робота над говорінням вже на цьому етапі дозволить закласти міцний фундамент для розвитку цього вміння на старших курсах і допоможе студентам в якісному та ефективному опануванні іншими фаховими дисциплінами, що викладаються виучуваною іноземною мовою. Ефективним вирішенням цього завдання, на нашу думку, є використання інфографіки, оскільки вона має цілий ряд переваг, а саме – виступає одночасно візуальною, інформаційною та вербальною опорою, стимулює розумову активність, критичне мислення студентів, сприяє ініціативності та інтерактивності їх мовлення, уяви та творчості, а відтак, виконує ще й важливу мотиваційну функцію.

Література

1. Безрукова А. Р., Курінна Д. Наочність як ефективний засіб у навчанні іноземної мови у початковій школі. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2017_1/4.pdf (дата звернення: 15.12.20).
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ. 2003. 273 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб./ Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328с.
4. Переверзєва Я. О. Застосування наочності для формування лексичних навичок в учнів основної школи у процесі вивчення другої іноземної мови (французької). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/Переверзєва/pdf> (дата звернення: 16.12.20).
5. Петриця Л. Специфіка навчання усного іншомовного мовлення студентів мовних спеціальностей у педагогічних ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2012. № 3. С. 122-126.
6. Постанова «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. № 1341 Київ, Кабінет міністрів України.
7. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект. Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. Київ. 2001. 245 с.
8. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Навчальний посібник. Київ. 2006. 248 с.
9. Терещук Д. Г. Особливості розвитку іншомовних комунікативних стратегій у говорінні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2012. № 3. С. 74-78.
10. Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2013. № 1. С. 3-9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2013_1_2
11. Чернилевський Д.В. Технология обучения в высшей школе : учебное издание/ под ред. Д.В. Чернилевского. Москва. Экспедитор, 1996. 288 с.
12. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*. №3. 2011. С. 15-22.
13. Adams D. What are infographics and why are they important? 2011. URL: www.instantshift.com/2011/03/25/what-are-infographics-and-why-are-they-important/ (дата звернення 22.12.20).
14. Costill A. 6 benefits of using infographics. 2013. URL: www.searchenginejournal.com/6-benefits-using-infographics/70917/ (дата звернення 22.12.20).
15. Graphic Organizers: A Review of Scientifically Based Research / Inspiration Software. URL: <http://www.inspiration.com/sites/default/files/documents/Detailed-Summary.pdf>. (дата звернення 22.12.20).
16. Lankow J., Ritchie J., Crooks R. Infographics: The Power of Visual Story-telling. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2012. 264 p.
17. Matrix S. and Hodson J. Teaching with infographics: Practicing new digital competencies and visual literacies. *Journal of Pedagogic Development*, 2014. 4(2), P.1-19. URL: <https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-2/teaching-with-infographics> (дата звернення: 23.12.20).
18. Mol L. The potential role for infographics in science communication. Master Thesis Communication Specialization. Vrije Universiteit Amsterdam, 2011.
19. Stewart M., Robinson L. Infographics e-volving instruction for visual literacy. 2015. URL: uofginfographics.wordpress.com (дата звернення: 22.12.20).

References

1. Bezrukova A. R., Kurinna D. Naohnist yak efektyvnyi zasib u navchanni inozemnoi movy u pochatkovii shkoli. [Visibility as an effective tool in teaching a foreign language in elementary school]. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2017_1/4.pdf.
2. Zahalnoevropejski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. [Pan-European Guidelines for Language Education: Study, Teaching, Assessment]. Nauk. red. ukrainskoho vydannia S. Yu. Nikolaieva. Kyiv. 2003. 273 s.

3. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh. Pidruchnyk. [Methods of teaching foreign languages in secondary schools. Textbook] Vyd. 2-e, vypr.. i pererob./ Kol. avtoriv pid kerivnytstvom S.Yu. Nikolaievoi. K.: Lenvit, 2002. 328s.
4. Pereverzieva Ya. O. Zastosuvannia naочности dlia formuvannia leksychnykh navychok v uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia druhoi inozemnoi movy (frantsuzkoi). [Application of visual aids for the formation of lexical skills in primary school students in the process of learning a second foreign language (French)]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/Pereverziaeva/pdf> (data zvernennia: 16.12.20).
5. Petrytsia L. Spetsyfika navchannia usnoho inshomovnoho movlennia studentiv movnykh spetsialnostei u pedahohichnykh VNZ. [Specifics of teaching oral foreign language speech to students of language specialties in pedagogical universities]. *Molod i rynok*. 2012. # 3. S. 122-126. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_3_29
6. Postanova «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii» vid 23 lystopada 2011 r. [Resolution "On Approval of the National Qualifications Framework" of November 23, 2011] # 1341 Kyiv, Kabinet ministriv Ukrainy.
7. Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv / instytutiv (piatyrichnyi kurs navchannia): Proekt. [English language program for universities / institutes (five-year course): Project]. Kolektyv avt.: S. Yu. Nikolaieva, M. I. Solovei, Yu. V. Holovach ta in. Kyiv. 2001. 245 s.
8. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vysshchomu movnomu zakladi osvity. Navchalnyi posibnyk. [Methods of teaching foreign language speech activity in a higher language educational institution. Tutorial]. Kyiv. 2006. 248 s.
9. Tereshchuk D. H. Osoblyvosti rozvytku inshomovnykh komunikatyvnykh stratehii u hovorinni. [Features of the development of foreign language communication strategies in speech]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*. 2012. # 3. S. 74-78. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_3_16
10. Ustyenko O. M. Navchannia inshomovnoho monolohichnoho movlennia v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu. [Teaching foreign monologue speech in the aspect of competence approach]. *Inozemni movy*. 2013. # 1. S. 3-9. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2013_1_2
11. Chernilevskiy D.V. Tehnologiya obucheniya v vysshey shkole : uchebnoe izdanie [Technology of higher education : educational publication] / pod red. D.V. Chernilevskogo. Moskva. Ekspeditor, 1996. 288 s.
12. Chernysh V. V. Zasoby formuvannia inshomovnoi kompetentsii u dialohichnomu movlenni. [Means of formation of foreign language competence in dialogic speech]. *Inozemni movy*. #3. 2011. S. 15-22.
13. Adams D. What are infographics and why are they important? 2011. URL: www.instantshift.com/2011/03/25/what-are-infographics-and-why-are-they-important/
14. Costill A. 6 benefits of using infographics. 2013. URL: www.searchenginejournal.com/6-benefits-using-infographics/70917/
15. Graphic Organizers: A Review of Scientifically Based Research / Inspiration Software. URL: <http://www.inspiration.com/sites/default/files/documents/Detailed-Summary.pdf>
16. Lankow J., Ritchie J., Crooks R. Infographics: The Power of Visual Story-telling. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2012. 264 p.
17. Matrix S. and Hodson J. Teaching with infographics: Practicing new digital competencies and visual literacies. *Journal of Pedagogic Development*, 2014. 4(2), P.1-19. URL: <https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-2/teaching-with-infographics>
18. Mol L. The potential role for infographics in science communication. Master Thesis Communication Specialization. Vrije Universiteit Amsterdam, 2011.
19. Stewart M., Robinson L. Infographics e-volving instruction for visual literacy. 2015. URL: uofginfographics.wordpress.com

УДК 378.016:811.111(100)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-19-24

ВОЛОДИМИР ШАХОВ

orcid.org/0000-0003-1535-2802

shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

НАТАЛІЯ ЛЕБЕДЄВА

orcid.org/0000-0001-6821-5559

nataliswon@gmail.com

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СУЧАСНІ ЗАРУБІЖНІ ТЕОРІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто сучасні зарубіжні теорії вивчення іноземних мов. Ефективна підготовка вчителів іноземної мови потребує теоретичного підґрунтя викладання мови – виклад загальних принципів, що забезпечують навчання, включаючи специфікацію ключових змінних у викладанні мови та їх взаємозв'язок. Становлення принципів та змісту підготовки вчителів іноземної мови залежить від наступних складових: опис ефективних процесів викладання мови, розробки теорії природи ефективного викладання мови, розробки принципів підготовки вчителя мови.

Автори статті акцентують увагу на тому, що дослідження стратегії для учнів – це об'єднання теоретичних та практичних складових. Це надає дослідникам ще одну характеристику досягнень учня, яку слід враховувати, визначаючи, як само та якою мірою ефективним є засвоєння ним другої мови.

Ключові слова: вивчення мов, теоретичне підґрунтя, практичний підхід, принципи та стратегії.

VOLODYMYR SHAKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

NATALIA LEBEDIEVA

Senior Lecturer
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

FOREIGN LANGUAGE TEACHING: FOREIGN EXPERIENCE

The article considers the currently widespread foreign theories of learning foreign languages. Effective training of foreign language teachers requires a theoretical basis for language teaching – a statement of general principles that ensure learning, including the specification of key variables in language teaching and their relationship. The formation of the principles and content of foreign language teacher training depends on the following components: description of effective language teaching processes, development of the theory of the nature of effective language teaching, development of principles of language teacher training. Creating such a concept is impossible only by studying the learning process itself. Theoretical background is needed in this process. The author of the article analyzed a number of theories in terms of their applied component of foreign language teaching. Several theoretical models, according to the author, are the most relevant for teachers: 1) Theory of acculturation; 2) Theory of linguistic universals; 3) Interlingual theory; 4) Discourse theory; 5) Cognitive theory; 6) Krashen monitor model; and 7) Theory of cooperative learning. As a rule, theories of language acquisition are divided into five general categories, which are based on concepts: 1) behaviorism, emphasizing the role of conditionality; 2) interactionism, emphasizing the communicative, social needs, purpose and formulation; 3) cognitivism, emphasizing the logical, intellectual processes; 4) nativist or biological explanation, emphasizing innate genetic abilities; and 5) student emphasis and learning strategies. The author of the article insists that the study of strategy for students is a combination of these theoretical and practical components. This gives researchers another characteristic of the student, which is taken into account in the equation of factors that they can take into account, determining how and with what degree of effectiveness the second language is learned. For practitioners or teachers of English, it is a problem to apply the knowledge gained from the systematic observation of students' perceptions of their learning. Thus, this case, the ultimate goal of which is autonomous and effective language learning, depends on the cooperation of researchers, curriculum experts, material developers, class teachers and learners.

Keywords: language learning, theoretical basis, practical approach, principles and strategies.

Ефективна підготовка вчителів іноземної мови потребує теоретичного підґрунтя належного викладання мови – виклад загальних принципів, що забезпечують навчання, включаючи специфікацію ключових змінних у викладанні мови та їх взаємозв'язок. Виникнення такої теорії можливе шляхом вивчення самого навчального процесу. Ця теорія повинна лягти в основу принципів та змісту підготовки вчителів іноземної мови, алгоритм якої може бути таким: розробка теорії природи ефективного викладання мови, розробки принципів підготовки вчителя мови, опис ефективних процесів викладання мови.

Наразі існує два підходи до щодо викладання та також принципів програм підготовки вчителів. Перший – мікропідхід, – це аналітичний підхід, який розглядає викладання з точки зору його безпосередньо спостережуваних характеристик. Це передбачає розгляд того, що вчитель робить у класі. Другий, макропідхід, є цілісним [2] і передбачає узагальнення та висновки, які виходять за межі того, що можна спостерігати безпосередньо у класі. Обидва підходи можуть бути використані для розробки теорій ефективного навчання та виведення принципів підготовки вчителів. Однак вони розходяться у різних напрямках, що створює своєрідну дилему у педагогічній освіті.

Серед мотивів вивчення іноземних найбільш поширеними на сьогоднішній час – це знання іноземної мови є одним із досягнень освіченої людини; торгівля: якщо ви хочете займатись бізнесом з людьми, то краще це робити їхньою рідною мовою; науково-технічна необхідність [1].

Навіщо нам потрібні іноземні мови:

1. Іноземна мова – це цінна складова нашої освіченості.

2. Знання іншої мови в сучасну інформаційну епоху дозволяє працювати в світі, більшому, ніж той, що обмежений лише вашою рідною мовою.

3. Ваші закордонні партнери (дипломатичні, політичні та комерційні) будуть приємно вражені серйозністю ваших цілей у розумінні їх контактів та взаємодії з ними.

4. Іноземна мова відкриває двері до іноземної культури та зовнішнього світу.

5. Коли ми вивчаємо іноземну мову, ми дізнаємось набагато більше про свою власну мову.

6. Ви можете розширити горизонт функцій свого мозку, щоб охопити більше галузей знань.

Метою статті є огляд сучасних зарубіжних теорій вивчення іноземних мов та їх прикладної складової у методиці викладання іноземних мов.

Розглянемо поширені нині зарубіжні теорії, автори та прихильники яких намагаються пояснити, яким чином вивчаються іноземні мови. Маклафлін виокремлює п'ять таких теорій:

1. Міжмовна теорія (М.Фріц, С. Кордер.).

2. Теорія лінгвістичних універсалій (Н. Хомскі, С. Бервік, К. Ньюпорт).

3. Теорія аккультурації (Р. Елліс, Дж. Шуман).

4. Когнітивна теорія (Г. Лакоф, Ж. Піаже, Дж. Брунер).

5. Моніторна модель Крашена (С. Крашен).

Елліс додає ще: теорію акомодатії (Г. Гайлс), теорію дискурсу (Р. Гаріс.), модель змінної компетентності та нейрофункціональну теорію (Дж. Кантор).

Як правило, теорії засвоєння мови поділяються на п'ять загальних категорій, які базуються на концепціях: 1) біхевіоризму, підкреслюючи роль обумовленості; 2) інтеракціонізму, підкреслюючи комунікативні / соціальні потреби, мету та постановку; 3) когнітивізму, наголошуючи на логічних, інтелектуальних процесах; 4) нативістське або біологічне пояснення, підкреслюючи вроджені генетичні здібності; та 5) акцентуації на учня та стратегії навчання.

Розглянемо декілька теоретичних моделей, які, на нашу думку, є найбільш актуальними для викладачів іноземних мов: 1) теорія аккультурації; 2) теорія лінгвістичних універсалів; 3) міжмовна теорія; 4) теорія дискурсу; 5) когнітивна теорія; 6) модель монітора; 7) теорія кооперативного навчання.

Теорія аккультурації. Теорія аккультурації, запропонована Шуманом, стверджує, що оволодіння іноземною мовою є частиною процесу аккультурації, і що ступінь володіння мовою визначається ступенем аккультурації учня до такої мови. На цей процес аккультурації впливає соціальна та психологічна «дистанція» між власною та іноземними культурами. Ці соціальні та психологічні змінні визначають зусилля, які докладуть до контакту з носіями мови, та ступінь відкритості для вкладеного матеріалу. Деякі з факторів, які, на думку Шумана, вважають сприятливими для позитивної соціальної дистанції, – це сприйняття соціальної подібності між культурою, групами, подібність між рідною культурою та культурами мов що вивчаються, певна інтеграція та асиміляція в культуру ІМ), позитивне ставлення одне до одного та очікування учня Позитивна психологічна дистанція встановлюється, якщо учні не стикаються ні з мовним, ні з культурним шоком, ні з культурним стресом і якщо вони привносять у завдання високу мотивацію та його проникність.

Теорія аккультурації передбачає, що коли соціальна та психологічна дистанція велика, тобто, коли ставлення до іноземної мови та її носіїв негативно навантажене та відсутня інтеграційна мотивація, учні будуть відчувати труднощі з просуванням за межі ранніх стадій мовного розвитку, а мова залишатиметься умовною або застигне у зменшених та спрощених формах. Ми можемо досить чітко бачити, що на аккультурацію припадає головним чином натуралістичне освоєння ІМ. Однак нам слід пам'ятати про важливість ставлення та мотивації у процесі засвоєння ІМ, які можуть зіграти подібну роль у вивченні іноземної мови в класі. Отже, важко ігнорувати думку, що афективні фактори визначають зусилля, які студент докладає в класі та поза ним, щоб отримати вхідні дані та використовувати мову для комунікативних цілей.

Теорія лінгвістичних універсалів. Досліджуючи особливості людських мов, лінгвісти продовжують відкривати загальні набори принципів, які застосовуються до всіх мов. Теорія лінгвістичних універсалів, або універсальна теорія граматики, намагається пояснити засвоєння мови, висувуючи гіпотезу про спільний, вроджений, біологічний, мовний компонент у генетичному складі людей, який пояснює ці загальновживані мовні особливості. Теорія універсальної граматики стверджує, «що дитина починає з усіх доступних принципів універсальної граматики», і що «правильний екологічний внесок у потрібний час сприяє процесу вивчення мови» [3]. Теорія стверджує, що універсальна граматика діє як при вивченні рідної мови, так і іноземної. Хоча спочатку вважалося, що цей «орган розумової мови», або пристрій засвоєння мови (LAD), атрофується з настанням статевого дозрівання, ряд досліджень не вказує на якісні відмінності між дорослим та дитиною, що навчається, за винятком здатності вимови. Насправді для дорослих, завдяки збільшенню пропускної спроможності матеріалу та факторів дорослішання, вивчення іноземних мов може бути більш ефективним. У абсолютно натуралістичній обстановці дитина продовжує переважати не завдяки кращому функціонуванню LAD, а, як зараз вважають, через різницю в кількості та якості наявного матеріалу.

Нас цікавить те, що теорія лінгвістичних універсалів породжує властиву ієрархію складності серед універсальних «правил», які залежать від "ступеня помітності" або складності певної структури. Вважається, що ті структури, які підпадають під універсальну основну граматику, менш помітні та легше засвоюються, ніж структури, властиві певній мові (їх також називають периферійною граматику), для того, хто навчається, ніж менш помітні, щоб забезпечити їх вивчення.

Якщо насправді всі природні мови обмежені універсальними принципами, притаманними нашому генетичному складу, і якщо ці принципи можуть бути впорядковані в певній «ієрархії доступності», то з цього випливає, що перша та друга мови, досліджуючи міжмовні зв'язки, тобто мова дає результати на конкретному етапі лінгвістичного розвитку, різних учнів, які навчаються як у натуралістичних, так і в навчальних ситуаціях у класі. Хоча аналіз помилок вказує на те, що на міжмовну взаємодію впливає ряд факторів, дослідження показали тенденцію до виникнення деяких помилок на певних етапах засвоєння, незалежно від рідної мови та віку учня чи способу засвоєння мови. Іншими словами, типи помилок, що допускаються, обмежуються їх універсальною граматику [3]. Тут універсальна теорія граматики взаємодіє з теорією міжмовних зв'язків.

Міжмовна теорія. Селінкер визначає міжмовну теорію як окрему мовну систему, побудовану учнем як результат п'яти центральних когнітивних процесів: 1) перенесення мови з рідної мови; 2) передача вивчення, що впливає з певних особливостей навчання; 3) стратегії вивчення другої мови; 4) стратегії спілкування другою мовою; та 5) надмірне узагальнення правил цільової мови. За допомогою аналізу помилок мовлення та письмових зразків тих, хто навчається, на різних етапах дослідники виявили, що міжмовні дані відображають систематичні зразки помилок та стратегії спілкування. Багато з цих помилок є розвивальними і з часом зникнуть, якщо учень отримає достатню кількість відповідних матеріалів [3]. Міжмовні форми, знайдені при ранньому засвоєнні мови, також можна знайти в мовах піджин. Знання мови піджин скам'яніють на відносно ранній стадії розвитку мови, оскільки, як вважається, носії отримують недостатньо інформації та не мають мотивації чи потреби удосконалити свої мовні навички, оскільки їх обмежені комунікативні потреби можуть бути задоволені без граматичної точності. Однак постійне зрозуміле навчання може допомогти учням подолати цей етап і продовжувати рухатись до освоєння цільової мови.

Отже, які наслідки має міжмовна теорія для навчання іноземних мов: розширений доступ допомагає учням формувати свої результати більш наближено до норм ІМ. Формальна інструкція, тобто аналіз граматики та граматична практика з тестами, може тимчасово покращити ефективність виконання цих тестів, але, мабуть, має відносно невеликий вплив на спонтанне використання мови.

Теорія дискурсу. Постулатом Теорії дискурсу є те, що учні розвивають компетентність володіння другою мовою не просто шляхом поглинання матеріалу, а шляхом активної участі в комунікативній взаємодії, тобто шляхом узгодження сенсу та заповнення інформаційних прогалів. Елліс висловлює головну гіпотезу теорії дискурсу, яка стосується як рідної мови, так і набуття іноземної: «Розвиток формальних лінгвістичних пристосувань для реалізації базової мовної функції виростає із міжособистісного використання, до якого застосовується мова [5].

Як і інші теорії, про які вже згадувалося, теорія дискурсу стосувалася набуття ІМ в натуралістичній обстановці. Ми можемо розглянути принципи, висунуті Хетчем і узагальнені Еллісом [5], щодо наслідків для вивчення іноземних мов:

1. SLA (набуття другої мови) рухається «природним» шляхом у розвитку синтаксису. (Хетч вважає, що цей „природний“ шлях визначається передбачуваним дискурсом, який, звичайно, включає передбачуваний вклад – у якому беруть участь учні ІМ)

2. Носії мови налаштовують своє мовлення для того, щоб узгодити значення з немовними носіями мови; інтуїтивно вони говорять повільніше, голосніше, використовують більш стисле: речення та менш складні структури.

3. Розмовні стратегії, що використовуються для узгодження значення, та отриманий коригований вхід впливають на швидкість та шлях SLA (набуття другої мови) різними способами: а) той, хто навчається, вивчає граматику ІМ у тому самому порядку, що і частотний порядок різних ознак, що вводяться, тобто той, хто навчається, опановує спочатку ті структури, які є найбільш властивими; б) учень отримує загальноприйняті формули, а потім аналізує їх за складовими частинами; в) учневі допомагають будувати речення вертикально, тобто, запозичуючи частини мови попереднього дискурсу.

Когнітивна теорія. Замість того, щоб наголошувати на природжених, універсальних лінгвістичних процесах, афективних факторах, введенні чи взаємодії як причинних факторів розвитку другої мови, когнітивна теорія розглядає вивчення другої мови як розумовий процес, що веде через структуровану практику різних компонентних навичок до автоматизації та інтеграції мовних зразків. Хоча теорія дискурсу стверджує, що мова доступна для аналізу після її набуття або вкорінення, когнітивна теорія стверджує, що навички стають автоматичними лише після аналітичних процесів. Контрольовані аналітичні процеси, включаючи, звичайно, структуровану практику, розглядаються як «сходінки» для автоматичних процесів.

Замість того, щоб позиціонувати ієрархічний розвиток лінгвістичних структур, як це пропонується Міжмовною теорією, Когнітивна теорія створює ієрархію складності пізнавальних складових, які ведуть від контрольованої практики до автоматичної обробки мови. У міру того, як учень розвиває вищий ступінь оволодіння, він або вона проходить постійний процес реструктуризації, щоб інтегрувати нові структури з тими, що вивчалися раніше. Таким чином, когнітивне навчання складається з декількох різних фаз, коли навчальні завдання уточнюються, реструктуруються та консоліднуються.

Поняття, що аналіз та структурована практика сприяють автоматичній обробці мови та є важливими для розвитку іноземної мови в класі, не є новим. Однак все частіше дослідники ставлять під сумнів питання, чи набуття ІМ – це вміння, подібне до керування автомобілем або гри на фортепіано, яке можна опанувати виключно за допомогою контрольованих операцій субкваліфікації, які в підсумку приводять до їх автоматичної обробки, тобто до спонтанного спілкування мовою. Когнітивна теорія разом з постулатами теорії дискурсу та біхевіористських зумовлень, мабуть, дає найбільше пояснень про те, що намагаються досягти викладачі іноземних мов та сучасні підручники під час навчання в класі. Поширена граматична програма дійсно намагається привести студентів через аналіз та пояснення (контрольована обробка) до автоматичної обробки через – хоч і обмежену – практику. Однак одне з важливих положень когнітивної теорії недостатньо відображено в навчальних практиках чи підручниках. Когнітивна теорія передбачає постійну реструктуризацію та інтеграцію через різні періодичні фази, як і більшість інших теорій, які намагаються врахувати вивчення ІМ. Когнітивна теорія визнає певний спіральний або циклічний розвиток мовних навичок, де рідна мова студента дозволяє постійно вдосконалювати та наблизити до рівня ІМ. У теперішньому класі викладання та тестування в класі ІМ практиці, ми недостатньо визнаємо та продовжуємо це циклічне вдосконалення з постійним введенням та практикою. Наші сподівання на безпосередню точність і володіння не підтверджуються положеннями жодної теорії.

Модель монітора. Найамбітнішою та найвідомішою, а також суперечливою в даний час теорією, яка намагається пояснити опанування ІМ, є Моніторна модель Крашена. Ця теорія також є єдиною, з якої були зроблені безпосередні педагогічні екстраполяції за так званим природним підходом. Гіпотеза набуття / навчання Крашена стверджує, що дорослі або підлітки, які вивчають мови, мають у своєму розпорядженні два процеси, які допоможуть їм у розвитку вільного володіння мовою. Одне – набуття, інше – навчання. Набуття є підсвідомим і відбувається за допомогою взаємодій з рідною мовою, подібно до того, що доступно дітям, коли вони засвоюють рідну мову. Навчання, навпаки, вимагає свідомої думки та аналізу і відбувається переважно під час формального навчання. За словами Крашена, для спонтанного спілкування можна використовувати лише ту мову, яку було набуто. Гіпотеза природного порядку, натхненна Універсальною граматикою та теорією міжмовних мов, стверджує, що ми набуваємо граматичні структури в передбачуваному порядку, що не визначається порядком їх викладання. За словами Крашена, вхідна гіпотеза посиляється на його віру в те, що "люди набувають мову лише одним способом – розуміючи повідомлення або отримуючи" зрозумілий матеріал". Два наслідки стану вхідної гіпотези:

1) мовлення є результатом набуття, а не його причиною. Мовлення не можна викладати безпосередньо, воно «виникає» самотійно в результаті формування компетентності за допомогою зрозумілого викладання.

2) якщо матеріал зрозумілий, і його достатньо, достатньо потрібної граматики, необхідна граMATика надається автоматично. Вчителю мови не потрібно намагатися навмисно викладати наступну структуру за природним порядком; вона буде надана в потрібних кількостях і автоматично переглянута, якщо студент отримав достатню кількість зрозумілого матеріалу [6].

Гіпотеза монітора стверджує, що офіційне навчання не впливає на засвоєння, за винятком того, що воно може служити монітором або редактором для результатів навчання, якщо 1) є достатньо часу; 2) фокус взаємодії має форму, а не значення, 3) учень знає відповідні правила. Гіпотеза афективного фільтра створює ментальний екран між учнем та оточенням, який активується афективними факторами, такими як тривога, впевненість у собі тощо, і який контролює кількість вкладених даних студенту та обсяг вхідних даних, які студент перетворює в знання. Цьому сприяє високоефективний фільтр. За словами Крашена [6], «зрозумілий вхід і потужність фільтра є справжніми причинами засвоєння другої мови».

Модель монітора Крашена зазнала критики з ряду пунктів. Найбільший інтерес для нас представляє критика на адресу дихотомії навчання при набутті та його погляд на зрозумілий матеріал як єдиний пояснювальний фактор засвоєння другої мови. Очевидно, що всі ми можемо засвідчити на власному досвіді, що навички, які свого часу були засвоєні свідомо за допомогою сегментації та аналізу, з часом можуть стати автоматичними на практиці, бути доступними автоматично на практиці та для спонтанного використання. Наскільки цей свідомий аналіз є «необхідним» чи корисним для вивчення іноземних мов, коли немає достатньої та відповідної зрозумілої інформації, залишається головною проблемою [6].

Кооперативна модель навчання. Кооперативне навчання – одна з найкорисніших організаційних ідей, нещодавно висунутих для зміни навчального процесу, залучення учнівського інтелекту та підключення шкільного навчання до ринку праці. Хоча співпраця в класі не нова, вона нещодавно привернула серйозну

увагу дослідників освіти. Основна концепція обертається навколо активного навчального середовища для малих груп, організованих викладачами. Студенти об'єднуються в групи, обговорюють теми і вчать брати участь у навчанні. Командний дух, а не індивідуальне суперництво, підкреслюється, коли студенти вчать працювати разом для досягнення навчальної мети, а їх команда несе відповідальність за навчання кожного члена групи. Завдання студентів – це не тільки виконати завдання, але й навчитися чомусь у команді. Успіх одного учня допомагає іншим.

Недавні дослідження показують, що кооперативні групи продукують більше і кращі ідеї, ніж студенти, які працюють самостійно. Спільна дискусія довела, що вона може збільшити рівень утримання та покращити здатність усіх студентів до вирішення проблем. Дискусія сприяє навчанню, оскільки однолітки заохочують одне одного. Не дивно, що одним з найбільш чітких висновків є те, що спільне навчання покращує соціальні відносини між студентами [7].

План спільного формування знань включає стратегії для підключення мислення до спільних груп. Студенти дізнаються, як спільно шукати інформацію з питань, породжених окремими людьми чи групою.

Вони вивчають методи аналізу, інтерпретації, ведення переговорів та передачі своєї інформації в команді. Замість традиційного акценту на конкурентоспроможних індивідуальних результатах студентам пропонується об'єднати свої таланти, щоб допомогти одне одному вчитися, і запропонувати групові продукти.

Опанування мови – будь то першою, другою чи іноземною – це надзвичайно складний процес, особливо важкий для проникнення, оскільки його неможливо спостерігати безпосередньо. Жодна з розглянутих вище теорій не пропонує повного і послідовного пояснення. Більшість намагаються пояснити, як вивчається друга мова, досліджуючи лише один із багатьох факторів, що сприяють цьому. Зрештою, більш повна теорія засвоєння ІМ повинна буде враховувати біологічні (вроджені), соціальні, інтерактивні, когнітивні та біхевіористські аспекти навчання мови. Крім того, розумна педагогіка повинна мати на увазі масу можливих індивідуальних факторів навчання, які стримують розвиток другої мови в класі. Однак небагато психолінгвістів вдаються до педагогічних наслідків сучасних теорій. На жаль, чи на щастя, викладачі ІМ, не мають розкоші чекати на остаточну теорію та її перевірку за допомогою досліджень, перш ніж приймати рішення про те, що робити в класі.

Екстраполювати від натуралістичного засвоєння мови дитини до дорослого чи підлітка, вивчення іноземної мови в класі важко, оскільки між цими режимами існують основні відмінності: відмінності в психологічній та інтелектуальній зрілості між обома групами учнів, в ситуаціях та умовах, в яких відбувається взаємодія, у типі та обсязі доступних даних, у типах комунікативних актів, що відбуваються, та їх основних цілях у наявних можливостях використання мови, в особистій мотивації скористатися такими можливостями тощо. Як практичний приклад, доступні можливості введення та взаємодії в класі відрізняються від тих, що зустрічаються на дитячому майданчику.

Висновки. Підсумовуючи, ми все-таки маємо відповісти на наступні два запитання: Як опанувати другу чи іноземну мову? Як ми можемо найкраще використати час у класі, щоб підготувати наших учнів до задоволення їхніх потреб у спілкуванні їхньою другою мовою? Дослідження стратегії для учнів – це об'єднання цих теоретичних та практичних проблем. Це надає дослідникам ще одну характеристику учня, яку варто враховувати, визначаючи, як і з яким ступенем ефективності засвоюється друга мова. Для практиків або викладачів англійської мови представляє проблему застосування знань, отриманих в результаті систематичної рефлексії сприйняття учнями свого навчання. Отже, ця справа, кінцевою метою якої є автономне та ефективне вивчення мови, залежить від співпраці дослідників, експертів навчальних програм, розробників матеріалів, викладачів класів та тих, хто навчається. Більше того, уже існують успішні спроби у визначенні стратегій для вивчення іноземних мов та в їх розміщенні в межах типології. Надалі потрібно експериментувати зі складним набором стратегій, які працюватимуть найкраще.

References

1. Albert H. Marckwardt. Motives for the Study of Modern Languages, *Language Learning*. 1988.
2. Berry John. Acculturation strategies and adaptation. *Immigrant families in contemporary society*. 2007.
3. Chomsky N. Poverty of stimulus: unfinished business. *Stud. Chin. Linguist.* 2012. No.33. P. 3–16. URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?journal=Stud.+Chin.+Linguist.&title=Poverty+of+stimulus:+unfinished+business&author=N.+Chomsky&volume=33&publication_year=2012&pages=3-16&. (дата звернення 10.10.2021).
4. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition: Second Edition*. Oxford University Press, USA. 2015.
5. Frith May B. "Second Language Learning: An Examination of Two Hypotheses." *IRAL* 12. 1975. P. 327-342.
6. Krashen S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon. 1982. URL: https://web.archive.org/web/20110716023230/http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html.
7. Tomasello Michael. "Piagetian and Vygotskian Approaches to Language Acquisition." *Human Development*, vol. 39. No. 5. 1996. P. 269–76. URL: <http://www.jstor.org/stable/26767799>.
8. Schutz R. Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. *English Made in Brazil*. 2007. URL: <https://www.sk.com.br/sk-krash.html>.

УДК 378.147.091.33:811.112.2

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-25-31

КАТЕРИНА ПОСЕЛЕЦЬКА

orcid.org/0000-0002-0861-7123

poseletska@gmail.com

кандидат педагогічних наук

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

ТЕТЯНА СОЛЬСЬКА

orcid.org/0000-0002-2983-6704

solska1986@gmail.com

кандидат філологічних наук

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

ГАННА МАНЯТОВСЬКА

anetta09083@gmail.com

магістр

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ

В умовах зниження пізнавальної активності студентів використання аудіокниг в процесі формування аудитивної компетенції дозволить вирішити питання мотивації навчання, підвищити інтерес до вивчення іноземної мови та створити ефективне мовне середовище. Формування інішомовної аудитивної компетенції та вдосконалення необхідних для ефективного сприйняття вмінь та навичок здійснюється за допомогою цілісної системи вправ та завдань. Вправи з аудіювання характеризують як сприйняття усного мовлення на слух, яке супроводжується певними дидактичними завданнями. Регулярне прослуховування текстів аудіокниг у поєднанні з виконанням правильно організованого комплексу вправ дозволяє студентам значно покращити лінгвістичні компетенції. Аудіокниги не тільки дозволяють збагатити словниковий запас, а й сприяють розвитку навичок за такими видами мовленнєвої діяльності, як письмо та читання.

Ключові слова: аудитивна компетенція, аудіокниги, майбутні учителі-філологи, труднощі аудіювання.

KATERYNA POSELETSKA

Candidate of Pedagogical Sciences

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str., 32, Vinnitsia

TETIANA SOLSKA

Candidate of Philological Sciences

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str., 32, Vinnitsia

HANNA MANIATOVSKA

master's degree

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str., 32, Vinnitsia

FEATURES OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE AUDIT COMPETENCE OF TEACHERS OF PHILOLOGY WITH THE USE OF AUDIOBOOKS

Under the conditions of decrease of cognitive activity of students use of audiobooks in the course of formation of auditory competence, will allow solving questions of motivation of training, to increase interest in studying of a foreign language and to create an effective language environment. The authenticity and the plot of the audiobook allow students to understand the text better, to create their own associations and feel the rhythm of reading, intonation, phrasal accents etc.

It should be noted that the consideration of the place and the role of the audiobook in the process of formation of foreign language auditory competence has not yet been sufficiently covered in the scientific literature. Additional research is needed on the methodology of using audiobooks in the process of learning foreign languages, the criteria for selecting audiobooks.

The formation of foreign language auditory competence is carried out in the following stages: the formation of competence in listening at the phrase level; formation of competence in listening at the level of supra-phrase unity and formation of auditory competence at the level of the text. The perception of oral speech, the processes of its processing and comprehension directly depend on the individual characteristics of the listener, their skills and abilities of mental activity, emotional intelligence, ability

to apply the basic strategies of working with the auditory message during listening. In the methodological literature, the difficulties associated with the formation of foreign language auditory competence, which do not depend on the individual characteristics of students, can be divided into three main groups: phonetic, lexical and grammatical. The formation of foreign language auditory competence and the improvement of skills and abilities necessary for effective perception should be carried out with the help of a holistic system of exercises and tasks. Listening exercises are characterized by the perception of oral speech by ear, which is accompanied by certain didactic tasks. According to the learning objectives, all listening exercises are divided into two groups: preparatory and speech. When choosing audio materials, it is important that the texts illustrate samples of live speech and are authentic. When choosing a text for teaching listening, you should rely on the already developed lexical and grammatical material. Texts with the optimal ratio of familiar and unfamiliar vocabulary will develop and develop in students the ability and skills to perceive by ear a meaningfully studied combination of material in new situations, with new tasks and problem statement. Today, audiobooks occupy an innovative position in the global book market, because the evolution of audio media has made their use much easier. Regular listening to the texts of audiobooks, combined with the implementation of a properly organized set of exercises allows students to significantly improve linguistic competence. Audiobooks not only enrich the vocabulary, but also promote the development of skills in such speech activities as writing and reading.

There are different ways to use audiobooks in the learning process. It is worth noting that planning a lesson based on an audiobook is not an easy task for a teacher. The selection of audio materials for use in the learning process should be based on general criteria and meet the goals, stage of learning, curriculum requirements and individual needs of learners.

Keywords: auditory competence, audiobooks, future teachers of philology, listening difficulties.

У сучасному суспільстві компетентний фахівець має володіти новітніми технологіями, упроваджувати наукові розробки, використовувати міжнародний досвід колег та критично мислити. За таких умов, особливо актуальним постає питання сформованості навичок спілкування та розуміння іноземної мови.

До питання дослідження особливостей та методики формування іншомовної аудитивної компетенції свого часу звертались вітчизняні та зарубіжні дослідники такі як Дж. Ашер, Ст. Крашен, І. Лисовець, І. Верещагіна, І. Колосовська, Л. Шевкопляс, І. Круківська, Д. Линч, О. Тарнопольський, С. Гапонова, Н. Гез, І. Білянська та ін.

Питання проблеми навчання аудіюванню розкрито в працях І.П. Лисовець. Труднощі аудіювання з використанням автентичних текстів у своїх дослідженнях розглядає М.М. Пруссаков. Значний внесок у методику формування іншомовної аудитивної компетенції здійснила С. Гапонова [6], яка розглядає проблематику використання аудіотекстів, критерії відбору аудіоматеріалів та роль усебічного розвитку особистості в процесі вивчення іноземних мов.

В умовах зниження пізнавальної активності майбутніх фахівців використання аудіокниг в процесі формування аудитивної компетенції дозволить вирішити питання підвищення мотивації до навчання, зростання інтересу до вивчення іноземної мови та створити ефективне мовне середовище. Автентичність та сюжетність аудіокниги дозволяє студентам глибше зрозуміти текст, створити власні асоціації та відчутти ритм читання, інтонації, фразові наголоси, тощо.

Варто зауважити, що розгляд питань щодо місця та ролі аудіокниги в процесі формування іншомовної аудитивної компетенції в науковій літературі поки що не висвітлено на достатньому рівні. Додаткового дослідження потребують питання методики використання аудіокниг у процесі навчання іноземних мов, критерії підбору аудіокниг, розроблення вправ на закріплення та контролюючих завдань.

Результати проведеного анкетування студентів 1-2 курсів філологічних спеціальностей щодо використання фрагментів аудіокниг на заняттях іноземної мови підтверджують, що цей вид аудіоматеріалів рідко застосовується під час аудіювання.

Таким чином, питання використання аудіокниг як допоміжного засобу навчання аудіювання доцільно вважати актуальною сферою дослідження.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності використання аудіокниг для формування іншомовної аудитивної компетенції в майбутніх учителів-філологів.

В умовах реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання іноземних мов формування іншомовної аудитивної компетенції студентів стає невід'ємною складовою навчання успішних фахівців.

У методичній літературі відсутнє чітке визначення поняття іншомовна аудитивна компетенція. Так само О. Тарнопольський [12], І. Білянська [4], О. Федорова [6] та інші науковці відносять до категорії іншомовної аудитивної компетенції процес аудіювання. Компетенція в аудіюванні становить сформованість навичок розуміння усного мовлення, що сприймається на слух. З точки зору психофізіології, аудіювання – це процес розумової діяльності, який має ознаки мнемонічності та перцептивності [14, с. 29 – 32]. О. Бігич вважає, що компетенція в аудіюванні – це «здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів з різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого та опосередкованого спілкування» [2, с. 76 – 84]. Варто відзначити, що більшість науковців погоджується з думкою, що аудитивна компетенція передбачає оволодіння певними знаннями та навичками ефективного сприйняття та розуміння усного мовлення.

Отже, під іншомовною аудитивною компетенцією розуміють рівень здатності та готовності студентів до сприйняття, розуміння та осмислення іншомовного усного мовлення, що реалізується механізмами слухового мовлення, артикулювання пам'яті, уяви та обмірковування.

Сформованість компетентності в аудіюванні характеризується мовленнєвими, навчальними, організаційними, інтелектуальними вміннями. Розуміння основних стратегій аудіювання, здатність виокремлювати ключові слова та ігнорувати невідомі мовні одиниці, уміння розуміти інформацію вибірково, самостійність та організація в обробці усного мовлення характеризують успішність аудіювання.

Про розвиток аудитивних вмінь судять з точки зору сформованості навичок: фонетичних, лексичних, граматичних. Слухач має володіти навичками розпізнавання окремих звуків, інтонаційних наголосів в усному мовленні; розуміти лексичний ряд слухового повідомлення; сприймати та розуміти граматичні конструкції, прогнозувати синтаксичні структури.

Знання соціокультурних особливостей іноземної мови, обізнаність з мовленнєвою та немовленнєвою поведінкою носіїв іноземної мови дозволяють покращити орієнтування у сприйнятті на слух та осмисленні слухового повідомлення [13, с. 34-45].

Формування іншомовної аудитивної компетенції здійснюється за наступними етапами: формування компетенції в аудіюванні на рівні фрази; формування компетенції в аудіюванні на рівні понадфразової єдності та формування аудитивної компетенції на рівні тексту.

Відповідно до чинної робочої програми, студенти-філологи СВО бакалавр –опановують іноземну мову для досягнення рівня С1. Про сформованість аудитивної компетенції студентів на відповідному рівні вивчення іноземної мови свідчать такі вміння та навички: селективний відбір інформації з розмови у вигляді нотаток; розпізнавання ключових висловлень та деталей у радіорепортажі; осмислене сприйняття автентичних висловлювань, професійно-орієнтованих текстів; розуміння усних висловлювань, які не є чітко структурованими та зміст яких виражений як імпліцитно та експліцитно; розуміння змісту теле- та радіопередач та художніх фільмів [15].

Складність процесу аудіювання як окремого виду мовленнєвої діяльності першочергово, пов'язана з відсутністю можливостей реципієнта змінити текст чи окрему частину слухового повідомлення. В умовах реальної комунікації співрозмовники мають змогу уточнити необхідну інформацію в мовця, під час читання – реципієнт може повернутись до окремої частини тексту чи будь якого її речення. У процесі ж аудіювання реципієнти змушені пристосовуватись до темпу мовлення мовця, його інтонації та намагались обробити та осмислити зміст слухового повідомлення з першого разу.

Сприймання усного мовлення, процеси його обробки та осмислення безпосередньо залежать від індивідуальних особливостей слухача, його вмінь та навичок розумової діяльності, емоційного інтелекту, здатності застосовувати основні стратегії роботи зі слуховим повідомленням під час аудіювання. У зв'язку з цим виділяють наступні суб'єктивні труднощі аудіювання: операціональні, мотиваційно-емоційні та стратегічні [5, с. 183-194].

У методичній літературі труднощі, пов'язані з формуванням іншомовної аудитивної компетенції, які не залежать від індивідуальних характеристик слухачів, поділяють на три основні групи (табл. 1). Таким чином виділяють фонетичні, лексичні та граматичні труднощі [5, с. 117-142].

Таблиця 1

Об'єктивні труднощі формування іншомовної аудитивної компетенції

Фонетичні	Лексичні	Граматичні
• розбіжність граматичної та акустичної форм слова; • редукція звуків; • наявність фонем іноземної мови, що відсутні в рідній мові; • особливості вимови іншомовних звуків: тривалість, відкритість, закритість.	• незнайома іншомовна лексика: синоніми, пароніми, омоніми; • безеквівалентні лексичні одиниці; • фразеологізми; • полісемія; • ідіоматичні вирази; • аббревіатури.	• незнайомі граматичні структури; • використання у великій кількості підрядних речень; • порядок слів у реченні; • граматичні омоніми.

Низький рівень володіння іноземною мовою на початковому етапі її вивчення, недостатньо сформовані артикуляційні та фонематично-слухові навички відволікають слухача в процесі аудіювання та знижують ефективність сприйняття усного мовлення.

Прийнято вважати, що умови сприймання слухового повідомлення, темп, кількість та обсяг пред'явленого аудіо-матеріалу, незнайомі граматичні конструкції створюють найбільше складнощів у процесі аудіювання.

Особливо складним для сприйняття та розуміння в аудіюванні вважається діалогічне мовлення. Працюючи з таким аудіо-матеріалом, слухач повинен диференціювати співрозмовників та виокремити їхні характерні риси. У навчанні аудіюванню все ж таки доцільно поєднувати різні види аудіоматеріалів у навчальному процесі.

Процес формування іншомовної аудитивної компетенції майбутніх учителів-філологів має враховувати об'єктивні та суб'єктивні труднощі аудіювання, на які натрапляють слухачі. Організація навчання аудіюванню має на меті створити умови, максимально наближені до реальної ситуації усного спілкування та за допомоги системи вправ і завдань поступово подолати труднощі сприйняття на слух.

Формування іншомовної аудитивної компетенції та вдосконалення необхідних для ефективного сприйняття вмінь та навичок здійснюється за допомогою цілісної системи вправ та завдань. Вправи з аудіювання характеризуються сприйняттям усного мовлення на слух, яке супроводжується певними дидактичними завданнями. Відповідно до цілей навчання всі вправи з аудіювання розділяють на дві групи: підготовчі та мовленнєві [9, с. 89-94].

Підготовчі вправи покликані формувати слухові навички, тренувати та розвивати вміння сприймати на слух. Головна ціль підготовчих вправ створити слухові образи, розвинути аудитивну пам'ять, навчити прогнозувати зміст слухового повідомлення. Мовленнєві вправи орієнтовані на розвиток комунікативної компетенції та формування вмінь розуміння усного мовлення. Увага слухача зосереджується на розумінні тексту в цілому та окремих його фрагментів, усне мовлення при цьому сприймається безпосередньо та інтуїтивно. Прикладами мовленнєвих вправ з аудіювання є завдання на визначення послідовності подій, завдання на розуміння контексту аудіоповідомлення та завдання відтворення основної думки тексту, що прослуховується [9, с. 89-94].

Рівень володіння мовою, етап навчання та сформованість умінь і навичок роботи з аудіоматеріалами безпосередньо впливатиме на співвідношення обсягу підготовчих та мовленнєвих вправ у навчанні аудіюванню. Під час планування вправ з аудіювання вчитель повинен дотримуватись послідовності та поступового процесу ускладнення завдань.

На початку роботи з аудіоматеріалами рекомендується запропонувати учням вправи на диференціацію, виокремлення елементів, які не вимагатимуть відповідей іноземною мовою. Наприклад, завдання невербального характеру – підбір малюнка, схематичне зображення та інше. Важливо, щоб вправи на предметне розуміння передували вправам з логічною складовою. Завершувати роботу з аудіоповідомленням варто вправами, що вимагають оцінки прослуханого та висловлення власних суджень [11, с. 147-149]. До того ж, вправи на аудіювання можуть успішно поєднуватись з завданнями інших видів мовленнєвої діяльності.

Американський лінгвіст М. Рост пропонує розділяти планування завдань з аудіювання на три основні фази:

- Pre-listening – підготовка студентів до того, що вони почують з аудіоповідомлення, ознайомлення з новою лексикою, ключовими фразами тексту, незнайомими граматичними структурами, які використовують у тексті. На цьому етапі важливо активізує базові знання студентів та вмотивувати їх на осмислене прослуховування;
- While-listening – перевірка розуміння студентами аудіозапису. Залежно від цілей аудіювання вчитель вирішує, який тип завдань краще використати. Це може бути прослуховування окремого фрагменту тексту або конкретних висловлювань спікера;
- Post-listening – завдання цього етапу покликані сприяти інтеграції інформації з аудіоповідомлення в існуючі знання студентів, шляхом переробки мовних елементів та граматичних структур. Студенти можуть займатись письмовою чи усною діяльністю, під час якої їм пропонують використати знання, отримані після прослуховування аудіотексту [18, с. 18-28].

О. Бігич звертає увагу на те, що формування аудитивної компетенції варто починати із невеликих за обсягом текстів та поступово збільшувати тривалість їхнього прослуховування [1, с. 175-187]. На думку В. Мазниченко, аудіоматеріали на початковому етапі аудіювання мають містити не більше 2-3% незнайомих лексичних одиниць, а прослуховувати їх варто по декілька речень або розділивши текст на смислові фрагменти. На наступному етапі аудіювання слід використовувати тексти (монологи) розповідного типу, обсягом не більше 1200 знаків, та які містять близько 5% незнайомих лексичних одиниць.

На наступних етапах аудіювання варто дотримуватись поступового збільшення обсягу аудіоповідомлення та співвідношення незнайомої лексики: 5-6% незнайомих лексичних одиниць в описових текстах, діалогах, монологічних розповідних аудіоповідомленнях обсягом до 1000 знаків; до 8% незнайомої лексики у фабульних текстах, розповідях (монологи, діалоги, полілоги) [9, с. 89-94].

У методичній літературі можна знайти твердження про необхідність відпрацювання одного й того ж навчального матеріалу в усіх формах мовленнєвої діяльності, дотримуючись оптимального співвідношення

кожного із них. Найбільш ефективною вважають подачу матеріалу в такій послідовності: аудіювання – говоріння – читання – письмо.

При виборі аудіоматеріалів, важливо, щоб тексти ілюстрували зразки живого усного мовлення та були автентичними, оскільки тексти, розроблені викладачем можуть здаватися занадто легкими та заважатимуть зануритися в реальний процес прослуховування та прогнозування змісту аудіоповідомлення. Під час ведення заняття іноземної мови, мовлення викладача також сприяє розвитку аудитивної компетенції учня та тренує навички сприймання на слух. Обираючи текст для навчання аудіюванню, варто опиратися на вже відпрацьований лексичний та граматичний матеріал. Тексти з оптимальним співвідношенням знайомої та незнайомої лексики дозволять досягнути основну мету аудіювання на заняттях іноземної мови – розвинути та сформувати в студентів уміння та навички сприймати на слух осмислено вивчену комбінацію матеріалу в нових ситуаціях, з новими завданнями та постановкою проблеми [2, с. 89-94].

Основним принципом навчання аудіюванню є принцип поступовості, який реалізується в покроковому ускладненні завдань та текстів, що їх прослуховують. Дослідники В. Мазниченко [9], О. Бігич [1], Н. Дячук [7] погоджуються, що на початковому етапі навчання учням варто пред'являти до прослуховування тексти, проговорені викладачем, пізніше – тексти, проговорені носіями мови та відтворені за допомогою технічних засобів. В. Мазниченко [9] вважає, що тренувати навички та вміння аудіювання потрібно протягом усього процесу вивчення іноземної мови. Тобто, кожне практичне заняття тривалістю в 90 хвилин має включати в себе 16-20 хвилин прослуховування автентичного тексту та його обговорення. Дослідник також відзначає, що навіть пасивне прослуховування текстів (фонове) упродовж уроку відіграє важливу роль у вивченні мови, створює особливу атмосферу на занятті, знайомить учнів з усним мовленням та тренує навички сприймання на слух.

Контроль та оцінка компетенції в аудіюванні проводять на кожному занятті. Під час перевірки вмінь аудіювання до основних об'єктів контролю відносять: рівень розуміння інформації при одноразовому пред'явленні аудіоповідомлення (загальний рівень розуміння, повний, детальний, вибірковий); сприйняття монологічного та діалогічного мовлення, характеристика співрозмовників; розуміння мовлення у швидкому/повільному темпі; рівень розуміння коротких/довгих аудіоповідомлень [7, с. 52-56].

Для контролю навичок аудіювання можуть використовувати вербальний та невербальний способи. Невербальними способами контролю сприйняття аудіоповідомлення є завдання з використанням цифр, карток, підбір малюнку, виготовлення схем та креслення. Вербальні способи контролю рівня сформованості аудитивної компетенції поділяються на рецептивні та репродуктивні. До рецептивних відносять завдання на спростування чи підтвердження фактів/тверджень, складання плану аудіоповідомлення, тестові завдання. Репродуктивні способи, так само, включають обговорення тексту та відповіді на запитання щодо його змісту, переказ, складання запитань до тексту.

Організація процесу аудіювання та вибір способів контролю отриманих навичок залежить від цілей навчання, рівня володіння мовою студентів та їхньої готовності сприймати тексти на слух.

Сьогодні аудіокниги займають інноваційні позиції на світовому книжковому ринку, адже еволюція звукових носіїв зробила їх використання набагато простішим. Однак, у більшості випадків, аудіокниги розглядають як спосіб проведення вільного часу, а не як навчальний ресурс. Роль аудіокниг в процесі вивчення іноземних мов дуже недооцінена. Регулярне прослуховування текстів аудіокниг, в поєднанні з виконанням правильно-організованого комплексу вправ, дозволяє студентам значно покращити лінгвістичні компетенції [17, с. 143-149]. Аудіокниги не тільки дозволяють збагатити словниковий запас, а й сприяють розвитку навичок за такими видами мовленнєвої діяльності, як письмо та читання.

П. Петерсон вважає, що озвучені носіями мови, аудіокниги, допомагають студентам подолати проблеми з вимовою, покращують інтонацію мовлення, сприяють розвитку вмінь та навичок для продуктивної мовленнєвої діяльності [17, с. 87-100]. Під час аудіювання студенти мають змогу почути реальне використання мови, звикнути до її особливостей, покращити сприйняття на слух іноземного мовлення та вивчити нову лексику в контексті. На думку, В. Лем, матеріали для прослуховування, призначені для навчальних цілей, часто є «штучними», не відповідають реальному рівню володіння мовою студентів, містять неповні речення в своїй структурі та не відповідають природнім мовним інтонаціям [16, с. 248-253]. Отже, саме в таких випадках на допомогу приходять аудіокниги.

Аудіокнига як допоміжний засіб у навчанні аудіюванню, дозволяє об'єднати зоровий та слуховий канали сприйняття інформації та покращити рівень розуміння аудіоповідомлення. Використання аудіокниг в процесі формування аудитивної компетенції майбутніх учителів-філологів дозволяє вирішити питання мотивації навчання, підвищити інтерес до вивчення іноземної мови та створити ефективне мовне середовище. Автентичність та сюжетність аудіокниги дозволяє студентам глибше зрозуміти текст, створити власні асоціації та відчути ритм читання, інтонації, фразові наголоси, тощо.

Досліджуючи роль аудіокниг в процесі навчання іноземній мові, І. Секцінська та М. Ольшанська сформулювали основні причини використання текстів аудіокниг на заняттях іноземної мови: розвиток

навичок та вмінь, необхідних для читання та сприймання іноземної мови на слух; стимулювання студентів до належного використання мовних структур; покращення навичок вимови; підвищення інтересу студентів до роботи на занятті за рахунок використання різноманітних сюжетних ліній та видів аудіокниг; виховання любові до літератури; розвиток та тренування уваги, пам'яті, уяви; знайомство з природною іноземною мовою (інтонації, паузи, наголоси та темп) [19, с. 143-149].

Існують різні способи використання аудіокниг у навчальному процесі. Тексти аудіокниг можуть використовувати для створення проблемної ситуації під час дискусії на обрану тему. Прослуховування уривку аудіокниги може бути використано як подальша вправа, яка дасть студентам додаткову практику й допоможе перевірити засвоєння знань. Прослуховування аудіокниги також можна винести на домашню роботу, що може викликати інтерес в студентів прослуховувати подібні аудіоматеріали самостійно в позааудиторний час. Варто відзначити, що планування заняття на основі аудіокниги є не простим завданням для вчителя. По-перше, важливо знайти потрібну аудіокнигу за змістом, інтересами, віком студентів та рівнем володіння мовою. Текст аудіокниги має бути цікавим та відповідати меті уроку. Занадто складні тексти дуже швидко втомлюють учнів та демотивують виконувати подальші завдання.

Відбір аудіоматеріалів для застосування в навчальному процесі має базуватись на загальних критеріях та відповідати цілям, етапу навчання, вимогам навчальної програми та індивідуальним потребам тих, хто навчається. До загальних критеріїв відбору аудіоматеріалу відносять наступні: автентичність; мотиваційність; відповідність тематиці; доступність; інформативність; соціокультурна спрямованість за гендерними ознаками, віком, потребами та вподобаннями [3, с. 4-17].

При виборі аудіоматеріалів для прослуховування на занятті, врахування кола інтересів усіх іноді постає неможливим завданням, в цьому разі при виборі аудіокниг слід звернутись до «вічних» тем та проблем: питання любові та дружби, вірність, гуманність, патріотизм та інші. Критерій різноманітності, в процесі відбору аудіокниг, реалізується не лише жанровим та тематичним різноманіттям, а й за допомогою використання текстів, що представляють вимову різних країн, регіонів, соціальних прошарків населення, що є носіями іноземної мови, яку вивчають.

Висновки. Отже, формування та розвиток аудитивної компетенції майбутніх учителів-філологів за допомогою аудіокниг є актуальним завданням сьогодні, оскільки аудіювання є складовою мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця. Проте для ефективного розвитку аудитивної компетенції необхідно враховувати наступне: труднощі, які виникають в процесі її формування; роль аудіокниг у процесі формування аудитивної компетенції; критерії відбору аудіокниг задля ефективного впровадження їх у навчальний процес.

Література

1. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : навч.-метод. посіб. / О. Б. Бігич та ін. Київ : Ленвіт, 2011. С. 175–187.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно логічних схемах і таблицях : навч. посібник / С. Ю. Ніколаєва та ін. Київ : Ленвіт, 2004. С. 76–84.
3. Білянська І. П. Критерії відбору художніх аудіокниг для формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів. *Теоретична і дидактична філологія*. Серія «Педагогіка». 2017. №26. С. 4–17.
4. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2018.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. І. Теорія навчання іноземних мов. Лінгводидактика і методика : навч. посібник. 3-е вид. Академія, 2006. 230 с.
6. Гапонова С.В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи. *Іноземні мови*. 1996. №2.
7. Дячук Н. М. Психолінгвістичні особливості формування аудитивних умінь старшокласників. *Науковий Вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка, соціальна робота». 2019. №2. С. 52–56.
8. Лисовець І.П. Інтегроване навчання аудіювання і усного мовлення. *Англійська мова і література*. 2004. № 3.
9. Мазниченко В. М. Особливості навчання аудіювання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. №2. С. 89–94.
10. Пруссаков Н.Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста. *Иностранные языки в школе*. 1994. № 6. С.23 – 31.
11. Сивак К. М. Типологія вправ з аудіювання (з досвіду німецьких методистів). *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 1. С. 147–149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_1_29.
12. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібник. Київ : Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.
13. Черниш В. В. Навчання англомовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови) : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 210 с.
14. Шевкопляс Л. В. Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 273 с.

15. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. URL: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm#verstehen/>
16. Lam W. K. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Raising students' awareness of the features of real-world listening input.* Cambridge. 2002. №2. P. 248–253.
17. Peterson P. W. *Teaching English as a Second or Foreign Language. Skills and strategies for proficient listening.* Boston. 2001. №3. P. 87–100.
18. Rost M. Listening tasks and language acquisition. JALT Publications. JALT Conference Proceedings. JALT 2002. P. 18–28.
19. Sekścińska S. The importance of audiobooks in English language teaching. *Polish Journal of Applied Sciences*. 2019. №4. P. 143–149.

References

1. Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii [Methodology for shaping intercultural communicative competence] : navch. metod. posib. / O. B. Bihych ta in. Kyiv : Lenvit, 2011. S. 175–187.
2. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednykh na vchalnykh zakladakh u strukturnolohichnykh skhemakh i tablytsiakh [Methodology for teaching foreign languages in secondary schools in flowcharts and tables]: navch. posibnyk / S. Yu. Nikolaieva ta in. Kyiv : Lenvit, 2004. S. 76–84.
3. Bilianska I. P. Kryterii vidboru khudozhnykh audioknyh dlia formuvannia anhlomovnoi audyativnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv [Criteria for the selection of artistic audio books for the development of English-language listening competence of prospective teachers]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia. Seriia "Pedahohika"*. 2017. №26. S. 4–17.
4. Bilianska I. P. Formuvannia anhlomovnoi audyativnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv iz vykorystanniam audioknyh khudozhnykh tvoriv [Formation of English-language listening competence of future teachers using audio books by artists]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Ternopil, 2018.
5. Halskova N. D., Hez N. I. Teoriia navchannia inozemnykh mov. Linhvodydaktyka i metodyka [The theory of foreign language teaching. Linguodidactics and Methodology]: navch. posibnyk. 3-e vyd. Akademiia, 2006. 230 s.
6. Haponova S. V. Navchannia rozuminnia audiotekstiv uchniv starshykh klasiv serednoi shkoly [Teaching comprehension of audiovisual texts to upper secondary school students]. *Inozemni movy*. 1996. № 2.
7. Diachuk N. M. Psyholingvistychni osoblyvosti formuvannia audyativnykh umin starshoklasnykiv [Psycholinguistic peculiarities of the formation of auditory skills of older pupils.]. *Naukovyi Visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: "Pedahohika, sotsialna robota"*. 2019. №2. S. 52–56.
8. Lysovet I. P. Intehrovane navchannia audiiuvannia i usnoho movlennia [Integrated teaching of listening and spoken language]. *Anhliiska mova i literatura*. 2004. № 3.
9. Maznychenko V. M. Osoblyvosti navchannia audiiuvannia [Features of teaching audiovisual education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 2013. №2. S. 89–94.
10. Prussakov N. N. Trudnosti pry obuchenii audyrovaniu ynoiazychnoho zvuchashcheho teksta [Difficulties in learning to listen to a foreign-language audio text]. *Ynostrannyye yazyky v shkole*. 1994. № 6. S. 23 – 31.
11. Syvak K. M. Typolohiia vprav z audiiuvannia (z dosvidu nimetskykh metodystiv) [A typology of tasks for teaching (based on the experience of German methodologists)]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 2013. Vyp. 1. S. 147–149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_1_29.
12. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshehomu movnomu zakladi osvity [Methodology for the teaching of other language activities in higher education institutions]: navch. posibnyk. Kyiv : Firma «INKOS», 2006. 248 s.
13. Chernysh V. V. Navchannia anhlomovnoho chytannia ta audiiuvannia iz zastosuvanniam audioknyzhok khudozhnykh tvoriv (serednia zahalnoosvitnia shkola z pohlyblenym vyvchenniam inozemnoi movy) [English reading and audiovisual learning with the use of audio books of artists (secondary schools with advanced foreign language skills)]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2001. 210 s.
14. Shevkoplias L. V. Formuvannia anhlomovnoi kompetentsii v audiiuvanni maibutnykh uchyteliv u protsesi samostiinoi roboty [Formation of English-language competence in the learning process of future teachers in the process of self-study]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2017. 273 s.
15. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. URL: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm#verstehen/>
16. Lam W. K. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Raising students' awareness of the features of real-world listening input.* Cambridge. 2002. №2. P. 248–253.
17. Peterson P. W. *Teaching English as a Second or Foreign Language. Skills and strategies for proficient listening.* Boston. 2001. №3. P. 87–100.
18. Rost M. Listening tasks and language acquisition. JALT Publications. JALT Conference Proceedings. JALT 2002. P. 18–28.
19. Sekścińska S. The importance of audiobooks in English language teaching. *Polish Journal of Applied Sciences*. 2019. №4. P. 143–149.

УДК 378.147.88

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-32-39

ТЕТЯНА ФАДЄЄВА

kholkovska@gmail.com

кандидат географічних наук

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

ВИКОРИСТАННЯ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ

У статті розглядається специфіка використання комп'ютерних технологій у сфері підготовки менеджерів для індустрії туризму. Визначені педагогічні цілі і напрями використання засобів нових телекомунікаційних технологій у підготовці менеджерів туристичної діяльності. Окреслені напрями використання засобів нових телекомунікаційних технологій. Зазначено, що процес інформатизації освіти і пов'язане з ним використання можливостей засобів нових інформаційних технологій в освітньому процесі зумовлюють не лише зміну організаційних форм і методів навчання, але й виникнення нових методів навчання. У статті проаналізовано педагогічні умови впровадження телекомунікаційних технологій, що забезпечують науково обґрунтований підхід до інформатизації освітнього процесу. Розкрито зміст методичних принципів, що забезпечують цілеспрямований довготривалий психолого-педагогічний вплив на особистісно-професійне становлення майбутніх менеджерів туристичної сфери в умовах сучасного телекомунікаційного середовища. Розглянуто призначення та умови організації навчально-інформаційного середовища коледжу. У статті розглянуто переваги і недоліки комп'ютерного підручника. Зазначено, що різні способи організації телеконференцій дозволяють студентам самостійно формувати власні погляди на події, що відбуваються, усвідомлювати сутність багатьох явищ, досліджувати їх з різних позицій, вирішувати поставлені проблеми спільними зусиллями, ставити один одному різні питання, ділитися творчими планами, ідеями. Проаналізовано вміння, що забезпечують пошукову самостійну роботу, яка здійснюється за допомогою телекомунікаційних технологій.

Звертається увага на використання можливостей телекомунікаційних технологій щодо методу проєктів, оскільки в основі цього методу лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, їх умінь самостійно конструювати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Проаналізовано переваги і недоліки контролю знань, що здійснюється з використанням телекомунікаційних технологій.

Ключові слова: професійна підготовка, менеджери туристичної індустрії, телекомунікаційні технології, методичні принципи, комп'ютерний підручник, творча діяльність, метод проєктів, контроль знань, пошукова самостійна діяльність.

TETIANA FADIEIEVA

Candidate of Geographical Sciences

Vinnitsia Trade and Economic Vocational College of Kyiv National University of Trade and Economics
Kyivska str., 80, Vinnitsia

THE TELECOMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN TOURISM DEGREE COURSES

The article deals with the specifics of using computer technologies in the field of training managers for the tourism industry. Pedagogical goals and directions of using new telecommunications technologies in the training of tourism managers are defined. The directions of using new telecommunications technologies are outlined. It is noted that the process of informatization of education and The Associated use of the possibilities of new information technologies in the educational process cause not only a change in organizational forms and methods of teaching, but also the emergence of new teaching methods. The article analyzes the pedagogical conditions for the introduction of telecommunications technologies that provide a scientifically based approach to informatization of the educational process. The content of methodological principles that provide a purposeful long-term psychological and pedagogical impact on the personal and professional development of future tourism managers in the modern telecommunications environment is revealed. The purpose and conditions of organizing the educational and information environment of the college are considered. The article discusses the advantages and disadvantages of a computer textbook. It is noted that various ways of organizing teleconferences allow students to independently form their own views on events, realize the essence of many phenomena, explore them from different positions, solve problems together, ask each other different questions, share creative plans and ideas. The article analyzes the skills that provide independent search work carried out with the help of telecommunications technologies. Attention is drawn to the use of the capabilities of telecommunications technologies in relation to the project method, since this method is based on the development of cognitive skills of students, their skills to independently construct knowledge, navigate in the information space. The advantages and disadvantages of knowledge control carried out using telecommunications technologies are analyzed.

Keywords: professional training, tourism industry managers, telecommunications technologies, methodological principles, computer textbook, creative activity, project method, knowledge control, search independent activity.

Використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі вже налічує декілька десятиліть. Питання комп'ютеризації освітнього процесу розглядалися в різних країнах. В. Хассон та Е. Вотермен, розглядаючи

критерії якості дистанційної освіти, чітко окреслили завдання і перспективи впровадження комп'ютерних технологій, зазначивши, що ознайомлення з обчислювальною технікою є тільки частиною адаптації до інформаційного століття. Основна ж мета адаптації полягає в тому, що учнів необхідно навчити обробляти інформацію, вирішувати завдання, спілкуватися з людьми і розуміти сутність змін, що відбуваються в суспільстві [10].

Специфіка використання комп'ютерних технологій у підготовці менеджерів індустрії туризму полягає в тому, що разом з базовою підготовкою з інформаційних технологій, передбачається навчання студентів використання різних спеціалізованих систем. Це питання знайшло своє відображення в працях О. Гороховського, А. Гуржія, П. Дмитренка, А. Трайнева, присвячених використанню персонального комп'ютера як засобу спілкування.

Визначимо педагогічні цілі і напрями використання засобів нових телекомунікаційних технологій у підготовці менеджерів туристичної діяльності.

Цілі використання засобів нових телекомунікаційних технологій:

а) розвиток особистості студента, його підготовка до ефективної професійної самореалізації в умовах інформаційного суспільства:

- формування професійної самовідомості [1];
- розвиток мислення (наочно-дієвого, наочно-образного, інтуїтивного, творчого, теоретичного, практичного);
- естетичне виховання (за рахунок використання можливостей комп'ютерної графіки, технологій мультимедіа);
- розвиток комунікативних та організаторських здібностей;
- формування вмінь приймати оптимальні рішення або пропонувати варіанти розв'язання завдань у складних ситуаціях;
- розвиток умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність (за рахунок реалізації можливостей комп'ютерного моделювання);

б) реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства:

- підготовка менеджерів туризму засобами нових телекомунікаційних технологій;
- підготовка менеджерів туризму до розв'язання завдань, що стоять перед суб'єктом туристичної індустрії за допомогою нових інформаційних технологій;

в) інтенсифікація всіх рівнів освітнього процесу:

- підвищення ефективності і якості процесу навчання;
- забезпечення спонукальних мотивів, що обумовлюють активізацію пізнавальної діяльності;
- поглиблення міжпредметних зв'язків, створення інтегрованих курсів і занять [8].

Напрями використання засобів нових телекомунікаційних технологій:

а) використання нових інформаційних технологій як засобу навчання, що підвищує його ефективність і якість. При цьому забезпечується реалізація можливостей програмно-методичного забезпечення ПК з метою повідомлення знань, моделювання навчальних ситуацій, здійснення тренування, оцінки результатів навчання;

б) використання засобів нових телекомунікаційних технологій як інструменту пізнання навколишньої дійсності;

в) використання засобів нових телекомунікаційних технологій як засобу розвитку особистості студента;

г) використання засобів нових телекомунікаційних технологій як об'єкту вивчення;

д) використання засобів нових телекомунікаційних технологій як засобу автоматизації процесів контролю, корекції результатів навчальної діяльності [4].

Процес інформатизації освіти і пов'язане з ним використання можливостей засобів нових інформаційних технологій в освітньому процесі зумовлюють не лише зміну організаційних форм і методів навчання, але й виникнення нових методів навчання. Інформатизація предметних галузей, інтелектуалізація освітньої діяльності, загальні інтеграційні тенденції знання інформаційного, екологічного, соціального довкілля, підтримувані використанням засобів нових інформаційних технологій, забезпечують розширення і поглиблення вивчення предметів або окремих тем. Це зумовлює зміну критеріїв відбору змісту навчального матеріалу. Вони ґрунтуються на необхідності інтенсифікації процесу інтелектуального розвитку і саморозвитку особистості студента, формування вмінь формалізувати знання про предметний світ, отримувати знання, користуючись різними сучасними методами обробки інформації [9].

Таким чином, у зв'язку з розвитком процесу інформатизації освіти змінюються обсяги і зміст навчального матеріалу, відбувається модифікація програм навчальних предметів (курсів), інтеграція деяких тем або самих дисциплін, що в результаті впливає на зміну структури і змісту навчальних предметів (курсів) і, отже, структури і змісту освіти.

У зв'язку з вище викладеним і спираючись на дослідження можливостей засобів нових інформаційних технологій з погляду педагогічної доцільності їх використання, на аналіз практики застосування предметно – орієнтованих програмних засобів розвивального і навчального призначення, а також на розгляд перспектив використання систем штучного інтелекту і навчального, демонстраційного устаткування, що функціонує на базі засобів нових інформаційних технологій, приходимо до переконання про необхідність використання засобів нових телекомунікаційних технологій не стільки для підтримки традиційних форм і методів навчання, скільки для створення варіативних методик, що дозволяють реалізувати цілеспрямований довготривалий психолого-педагогічний вплив на особистісно-професійне становлення майбутніх менеджерів туристичної сфери.

Педагогічними засадами впровадження телекомунікаційних технологій ми вважаємо сукупність змісту, методів, форм, особливостей управління, що забезпечують науково обґрунтований підхід до інформатизації освітнього процесу [8].

Наші дослідження і досвід практичної роботи показали, що для забезпечення системної організації процесу формування інформаційної основи діяльності менеджера туризму в умовах сучасного телекомунікаційного середовища необхідно:

- а) організувати процес підготовки менеджера туризму з урахуванням необхідності використання телекомунікацій у професійній діяльності;
- б) забезпечити спрямованість підготовки на реалізацію особистісних чинників діяльності в умовах використання телекомунікацій у професійній діяльності;
- в) організувати багаторівневу, інтегровану структуру процесу підготовки.

Цілеспрямований довготривалий психолого-педагогічний вплив на особистісно-професійне становлення майбутніх менеджерів туристичної сфери в умовах сучасного телекомунікаційного середовища ґрунтується на системі методичних принципів:

- принцип доцільності, який передбачає, що використання засобів телекомунікаційних технологій у професійно – орієнтованій діяльності студентів забезпечить формування розуміння інформаційно – професійної сутності вирішуваних завдань;
- принцип цілісності, який зумовлює використання засобів телекомунікаційних технологій з метою забезпечення формування у студентів системно-цілісного бачення професійної діяльності, що вимагає спеціальної структуризації та інтеграції навчального матеріалу;
- принцип поліфункціональності, що визначає використання засобів телекомунікаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності студентів як засобу розв'язання професійно орієнтованих завдань, а також як засобу пізнання об'єктів, процесів і явищ, що відбуваються в туристичному бізнесі;
- принцип інтегрованості, що спрямовує навчальну діяльність на забезпечення науково – технічної, дидактичної і психолого – педагогічної інтеграції;
- принцип практичної спрямованості, що забезпечує організацію процесу навчання, спрямованого на розв'язання завдань адаптації студентів до професійного середовища, оволодіння професійно значущими видами діяльності, вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із туристичним бізнесом, із застосуванням сучасних телекомунікаційних технологій [5].

Методичні принципи визначальним чином впливають на функціонування навчально-інформаційного середовища, в якому навчається студент. Під інформаційно-навчальним середовищем розуміють сукупність умов, що сприяють виникненню і розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами інформаційних технологій, а також формуванню активності студентів під час наповнення компонентів середовища предметним змістом [9].

Призначення навчально- інформаційного середовища полягає у:

- виявленні і розвитку здібностей студентів до творчої ініціативи;
- створенні умов для самостійного отримання знань і їх якісного засвоєння;
- забезпеченні автоматизації обробки результатів навчання;
- усуненні небажаних наслідків спілкування учня із засобами інформаційних технологій [9].

Засобами інформаційних технологій у навчанні можна забезпечити: пред'явлення навчального матеріалу; накопичення інформації та її аналіз; розвиток мислення шляхом розв'язання різного роду завдань (наприклад, моделювання ситуації); пошук необхідної інформації та ін. Враховуючи фундаментальність та універсальність поняття інформації й методів її обробки, а також сучасні тенденції розвитку телекомунікаційних технологій, стає актуальним застосування інформаційного підходу до проектування змісту навчання. Особливе значення в цьому випадку набуває процес побудови інформаційних моделей об'єктів, що вивчаються. Самостійна побудова студентами інформаційної моделі об'єкту засобами телекомунікаційних технологій відображає вміння здобування нових знань за допомогою глобальної мережі, що впливає на підвищення якості навчання.

Для того, щоб зрозуміти плюси і мінуси появи нових технічних засобів і оцінити їх вплив на розвиток освіти, розглянемо умовно визначені «епохи» в історії освітнього процесу: докомп'ютерну, комп'ютерну, мережеву. Кожна з цих «епох» якісно змінювала форми і різновиди освітнього процесу, хоча засоби, що з'явилися, не витіснили старі а, скоріше, доповнили їх [7].

Докомп'ютерна «епоха» пов'язана з традиційними методами навчання – паперовими підручниками, уроками, лекціями, семінарами.

Комп'ютерна «епоха» ознаменувалася появою в освіті комп'ютерів. Як наслідок, стали з'являтися і комп'ютерні навчальні засоби – комп'ютерні підручники, різні демонстраційні, навчальні і контролюючі програми, призначені для аудиторної чи самостійної роботи. Вдосконалення персональних комп'ютерів зумовило появу нових навчальних програм.

Мережева «епоха» в освіті тільки розгортається. Комп'ютерний гіпертекст у новітньому комп'ютерному підручнику дозволяє створити «живий», інтерактивний навчальний матеріал, забезпечений посиланнями між різними частинами матеріалу. Можливості гіпертексту дають викладачеві можливість розділити матеріал на велику кількість фрагментів, поєднавши їх гіперпосиланнями в логічні ланцюжки.

Реалізація можливостей засобів нових телекомунікаційних технологій в умовах інформаційно-навчального середовища веде до зміни форм і методів навчання, що склалися раніше.

Комп'ютерні підручники. Сфера застосування комп'ютерних підручників велика: звичайне і дистанційне навчання, самостійна робота. Але найбільші перспективи обіцяє об'єднання підручників з програмами, що контролюють знання студентів, доповнене спілкуванням між викладачем і тими, хто вчиться, в реальному часі. Забезпечений єдиним інтерфейсом, такий Internet-підручник може стати не просто посібником на один семестр, а навчально-довідковим середовищем, що постійно розвивається. Internet-посібник має ті ж якості, що і комп'ютерний підручник, плюс можливість тиражування практично без носія. За умов існування однієї версії навчального матеріалу в мережі Internet, студент-користувач дістає до нього доступ звичним для себе способом.

Internet-підручник має різні переваги перед звичайним:

- немає ніякого обмеження щодо змісту навчальних тем;
- електронний підручник може бути використаний як засіб самостійного навчання, оскільки можна обрати рівень складності, звернутися до додаткових матеріалів;
- електронний підручник не покликаний замінити викладача, це тільки потужний засіб навчання;
- електронний підручник дозволяє оновити методику викладання;
- укомплектований повністю, електронний підручник може замінити досить велику навчальну бібліотеку;
- такий підручник може слугувати основою для комплектування його різним методичним і дидактичним матеріалом зі «сторонніх» джерел (комплектами ілюстрацій, наприклад);
- компоненти підручника можуть бути реалізовані окремо в різних програмних продуктах;
- наявні комп'ютерні енциклопедії, довідники, демонстраційні програми не можуть замінити електронний підручник (вони не мають єдиного інтерфейсу; є різномірними, часто перетинаються, присвячені вузьким темам; орієнтовані на домашнє використання; переобтяжені графікою; не мають досить потужних пошукових систем і рубрикаторів; як правило, не містять достатньої кількості систематично викладеного матеріалу);
- форма електронного підручника не вирішує всі проблеми сама по собі, але усуває багато технічних обмежень, створює величезні можливості для вдосконалення і розвитку підручника;
- така система навчання дозволяє використати один підручник для декількох взаємопов'язаних предметів, реалізуючи міжпредметні зв'язки;
- електронний підручник – короткий шлях від автора підручника до студента;
- скорочуються витрати на виготовлення підручника;
- вирішується проблема сумісності – можна бути впевненим, що на всіх апаратних платформах матеріал виглядатиме практично однаково;
- існує можливість включення в підручник будь-якого додаткового матеріалу, вже наявного в Internet;
- велика кількість засобів розробки і конвертації в стандарти документів, прийнятих у World Wide Web дозволяє викладачеві досить легко готувати навчальні матеріали своїми силами, не вивчаючи додатково складних мов програмування і не залучаючи до допомоги сторонніх розробників [3].

Поступовий перехід від паперових підручників до комп'ютерних і від них – до мережевих забезпечує зростання оперативності підготовки навчальних матеріалів. Це дозволяє зменшувати час підготовки навчальних посібників, тим самим збільшуючи кількість доступних для студента навчальних курсів. Однією з відмінностей електронних підручників від звичайних паперових, є, на наш погляд, ще й те, що звичайні контрольні питання у паперових підручниках замінюються на інтерактивні тести в електронних з

можливістю оперативної обробки й оцінювання відповідей студентів безпосередньо в персональному комп'ютері.

Було б абсолютно неправильно просто переносити паперовий варіант навчального посібника в електронний вигляд і конвертувати потім у гіпертекст. Звичайно, в результаті ми отримаємо деякі переваги у вигляді можливостей пошуку і гіперпосилань, але такий підручник буде незручний для тих, хто навчається (читати з монітора не так зручно, як з паперу). Деякі педагоги з побоюванням ставляться до гіпертекстових підручників. О. Гороховський вважає, що в електронному підручнику гіперпосилання скоріше шкідливі, ніж корисні, оскільки вони відволікають учня від сюжету, що вивчається, перемикають увагу. Свобода навігації призводить до того, що в результаті декількох переходів користувач забуває, звідки прийшов і чим взагалі займався [3].

Нами були визначені такі недоліки електронних підручників:

- потрібен комп'ютер – пристрій для використання підручника;
- для використання підручника потрібні додаткові навички – користувача комп'ютера, причому для повного використання можливостей підручника – достатньо серйозні;
- підготовка такого підручника є набагато більш трудомістким заняттям, ніж видання паперового «носія знань», – через великий обсяг роботи, необхідність пов'язання і підготовки великої кількості матеріалу;
- відсутність розроблених методик для роботи з такими підручниками;
- необхідність підготовки великої кількості завдань і точного визначення їх складності;
- основною складністю є не підготовка програмного забезпечення, а заповнення підручника фактичним матеріалом.

Водночас в «епоху» мережових технологій варто говорити про переваги електронних підручників:

- електронний підручник є набором окремих модулів, пов'язаних між собою за допомогою гіпертекстових посилань. Модулі, в яких викладається однотематичний матеріал, пов'язані між собою за ключовими елементами матеріалу, що дозволяє використовувати підручник для різних рівнів викладу, для різних навчальних груп тощо;
- електронний підручник дозволяє легко переключатися від одного курсу до іншого, від простішого до складнішого рівня викладу;
- легко замінювати або редагувати окрему тему; компонувати курс самому викладачеві, забезпечуючи його необхідними завданнями;
- швидко фіксувати недоліки і оперативно їх виправляти;
- електронні видання, програмно-методичні комплекси, орієнтовані на студентів-старшокурсників і дорослих, можуть створюватися за технологією гіпертекстових підручників [2; 3; 5; 8].

Вважаємо, що розробникам більш спеціалізованих електронних видань і систем дистанційного навчання варто звернути увагу на той факт, що переведення видання в електронну форму не є самоціллю. Якщо вже йти на таку форму роботи студента, як читання тексту, то набагато правильніше (на ергономічний погляд) створити «тандем» зі звичайного підручника і навчальної програми, що його підтримує. На жаль, ця форма роботи у нас практикується доки рідко.

Електронний підручник може містити більш розвинені засоби, що дозволяють виконувати операції, які є або дуже трудомісткими, або їх виконання взагалі не можливе без комп'ютерів:

- можна зберігати великі обсяги фактичного матеріалу – реальні копії історичних документів, повні тексти літературних творів, статистичні дані тощо;
- окрім звичайного текстового і статичного ілюстративного матеріалу можна використовувати відео-, аудіофрагменти, моделі експериментів тощо;
- потужна пошукова система дозволить швидко знаходити як конкретні частини курсу, так і все, що могло б стосуватися цієї теми в усьому обсязі матеріалу;
- розташування фактів за часом і місцем дозволяє проводити аналіз змін, порівняльний аналіз (наприклад, порівнювати між собою рівень розвитку різних країн в один і той же час);
- для відомостей, що мають географічну «прив'язку», дуже корисне представлення на моделі земної кулі (чи її частині – карті) з точним розташуванням і відображенням тимчасових змін. Наявність різних масштабів дозволяє виконувати і «прив'язки» на конкретній країні, регіоні, материках.

Під час створення Internet-підручників варто враховувати такі чинники:

- Internet-підручник має іншу організацію матеріалу: мають бути коротші розділи – їх простіше читати з екрану, вони швидше передаються мережею);
- корисно розділити матеріал на декілька контекстів (наприклад, обов'язковий для прочитання, додатковий, допоміжний, визначення тощо) і візуально їх виокремити;
- особливу увагу варто приділити інтерфейсу користувача [3].

Електронний підручник – це інформаційна система. Тобто основне місце відводиться саме інформації – матеріалу підручника і засобам її пошуку, зберігання, аналізу. Водночас це не заперечує важливості контролю або створення уроків-презентацій.

Телеконференція є однією з найбільш використовуваних і ефективних телекомунікаційних технологій в освіті, що класифікується як активна форма навчання. Телеконференція дозволяє студентам самостійно формувати власні погляди на події, що відбуваються, усвідомлювати сутність багатьох явищ, досліджувати їх з різних позицій, вирішувати поставлені проблеми спільними зусиллями, ставити один одному різні питання, ділитися творчими планами, ідеями.

Телеконференції можуть бути організовані різними способами:

- конференції на базі електронної пошти;
- конференції на базі WEB – технологій.

Основним елементом будь-якої конференції є процес обговорення певного питання (і вироблення судження з цього приводу). Відмінною рисою телеконференції є використання телекомунікаційних технологій для організації зв'язку віддалених один від одного учасників обговорення. Навчальною телеконференцією можна назвати у тому випадку, якщо формується навчальне завдання, яке визначає всі технічні, технологічні й організаційні рішення, що приймаються [8].

Телеконференція, на відміну від подібного заходу, що передбачає особисту присутність учасників, істотно розширює освітні можливості, пропонуючи специфічні форми спілкування.

Відсутність у телеконференціях жорстких часових і просторових меж забезпечує можливість виступу для всіх бажаючих без обмежень і у будь-який момент їх проведення, крім того, в учасників з'являється можливість підготувати більш зважене, продумане повідомлення з конкретного питання, аргументовано обґрунтувати свою думку й оформити її у найбільш лаконічному вигляді – внаслідок чого відбувається розвиток культури рефлексії студентів, їх критичного мислення. Студенти починають критично-конструктивно оцінювати свої успіхи й утруднення. Відбувається розвиток самосвідомості і творчості.

Реалізація такої форми навчальної роботи пред'являє низку вимог до організатора телеконференції з її координування. Виокремимо основні групи таких вимог:

- володіння достатнім рівнем комп'ютерної грамотності, що розуміється нами не лише як уміння «читати» і «писати» за допомогою комп'ютера, але й передбачає знання основних інформаційних технологій, у тому числі телекомунікаційних, застосування їх під час вирішення освітніх проблем;
- володіння технологією управління навчальною телеконференцією (найважливіші способи організації і ведення телеконференції);
- уміння правильно організувати діяльність студентів у межах телеконференції, акцентування уваги на використанні різних моделей організації колективної діяльності;
- уміння доцільно використовувати телеконференції у навчальному процесі, що передбачає володіння методом інформаційного моделювання і його застосування для побудови моделей навчальних ситуацій [9].

Одним з важливих принципів у роботі педагога є також дотримання мережевого етикету, вибір найбільш тактовного способу підтримки учасників, не кажучи вже про прояв максимальної уваги до кожного виступу в мережі, вміння повертати мережеві дискусії до безпосередньої їх тематики, згладжування можливих конфліктів. Це особливо важливо, якщо взяти до уваги, що більшість учасників тільки знайомляться з можливостями телекомунікацій і створення психологічно комфортного середовища в процесі цього знайомства має принципове значення. Технологія телеконференцій дозволяє студентам навчитися вести переговори один з одним в менш агресивній і більш конструктивній манері. Внаслідок розширення часових меж такого спілкування виняткової ролі набувають питання планування і дотримання розробленого графіку проведення мережевого заходу, швидкість обробки і розміщення повідомлень [9].

Пошукова самостійна робота. Це, мабуть, та галузь, де розвиток інформаційних технологій, на погляд педагогів, приніс більше шкоди, ніж користі для освіти. Якщо в «паперову еру» найбільш поширеним гріхом був обмін курсовими в масштабах одного ЗВО, то зараз обмін рефератами і тому подібними працями поставлений «на потік»: знайти реферат на тему, що цікавить студента, в мережі Internet не складає труднощів. Водночас варто зауважити, що розвиток умінь знайти потрібну інформацію на задану тему в глобальній мережі Internet зумовлює формування багатьох якостей, потрібних менеджерів туризму: вміння орієнтуватися в мережі; навички роботи з пошуковими системами; вміння визначити головне за допомогою ключових слів; вміння брати участь у телеконференціях, вітчизняних, світових, де обговорюються проблеми наукового і професійного характеру; вміння працювати з відкритими файловими серверами мережі Internet для отримання вільно поширюваних програмних засобів; вміння працювати з базами даних, бібліотечними каталогами, файлами електронних бібліотек під час виконання навчальних завдань і проведення наукових досліджень; вміння отримання електронних періодичних видань з обраної тематики; вміння брати участь в on-lain телеконференціях мережі Internet [5].

Творча діяльність. Використання можливостей телекомунікаційних технологій стимулює увагу до вже добре відомого методу проєктів, оскільки в основі цього методу лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, їх умінь самостійно конструювати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проєктів завжди орієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову – яку студенти виконують протягом певного відрізка часу. Проєктна діяльність спрямована на вирішення певної проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, інтеграцію знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технологій, сфери творчості. У публікаціях з проблеми проєктивної діяльності студентів вказується, що їх дослідження повинні мати «відчутний», тобто конкретний результат, бути готовими до впровадження [5].

Особливого значення набуває процес побудови інформаційних моделей об'єктів, що вивчаються, характерними ознаками якого є, з одного боку, існування жорстко регламентованих правил побудови моделі (що необхідно зробити), з іншого, – яскраво виражені творчі засади.

Формування інформаційних умінь у студентів нерозривно пов'язане з розвитком їх творчих здібностей. Причому цей зв'язок має однобічний характер: формування інформаційних умінь зумовлює розвиток творчих здібностей, але не навпаки. Цей зв'язок має індивідуальний характер, що означає необхідність застосування особистісно-діяльнісного підходу в навчанні, результатом якого, зокрема, є формування інформаційних умінь в студентів. Формування інформаційної моделі – процес поетапний, еквівалентний пізнанню самого об'єкту. Якість побудованої кожним студентом інформаційної моделі характеризує рівень пізнання об'єкту. Вміння студента самостійно будувати таку модель об'єкту означає вміння самостійно здобувати нові знання, за рахунок чого підвищується якість навчання.

Тому організація навчального процесу з дисциплін, пов'язаних з телекомунікаційними технологіями, має базуватися на таких принципах:

- набуття студентами певного базового набору знань з телекомунікаційних технологій;
- набуття необхідних умінь і навичок використання сучасних мережевих технологій;
- розвиток творчих здібностей студентів;
- розвиток наукового потенціалу студентів [6].

Ще одна можливість – розвиток і заохочення творчого потенціалу студентів. Публікація в Internet кращих дипломів і курсових, творів, збірок студентських наукових праць з навчального курсу, гіпертекстових рефератів – не лише створює можливість для студентів представити результати власних міні-досліджень, але і допомагає викладачеві формувати банк матеріалів з курсу, що вивчається.

Контроль знань. Це, певно, найбільш проблемна сфера застосування телекомунікаційних технологій. У будь-якому випадку використання комп'ютера допомагає викладачеві зменшити рутинну, малоцікаву роботу з перевірки тестів, контрольних робіт (що дозволяє проводити контроль частіше) і знижує чинник суб'єктивності. Одна з головних проблем контролю знань – ідентифікація. Якщо при письмовому іспиті можна розсадити студентів по різних партах, то перевірити, хто відповідав на питання контрольної роботи в мережі Internet практично неможливо. Цей аргумент, як правило, наводять прибічники консервативного підходу до перевірки знань. Контраргументом на користь комп'ютеризованих методів може бути те, що дистанційне навчання, як правило, зважає на більш високу мотивованість студента. Він сам обирає дисципліни, що буде вивчати, найчастіше до такої форми навчання звертаються за умов здобуття другої освіти, при підвищенні кваліфікації, – тобто тоді, коли людина понад усе зацікавлена отримати реальні знання [5; 6]. Не тільки внутрішня мотивація може забезпечити справедливості оцінювання під час комп'ютеризованого тестування. Існує багато різних програм, зокрема on-lain платформа test-pad, яка не тільки вказує, хто виконував завдання (електронна адреса користувача), але й визначає час, витрачений на роботу.

Іншою проблемою контролю знань з використанням телекомунікаційних технологій є необхідність створення достатньо складної контролюючої системи, що має достатню базу питань. Це вимагає великої затрати зусиль і часу з боку викладача. Правда, один раз створивши таку базу, нею можна користуватися впродовж декількох років.

Отже, телекомунікаційні технології мають низку унікальних можливостей: комп'ютерна візуалізація навчальної інформації; архівне зберігання досить великих обсягів інформації з можливістю її передачі; більш високий рівень засвоєння теоретичного матеріалу (дослідження показують, що рівень змінюється залежно від використаного методу навчання); можливість інтеграції різних дисциплін, використання міжпредметних зв'язків; врахування індивідуальних можливостей, здібностей, інтересів кожного окремого студента; розвиток творчих здібностей під час створення різних проєктів; діалог у режимі on line; створення віртуальної моделі об'єкту або процесу; автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування. Реалізація цих можливостей створює передумови для інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток особистості кожного студента.

Література

1. Галузяк В. М., Добровольська К. В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 256 с.
2. Галузяк В. М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.
3. Гороховский О.І. Методичні аспекти створення навчальної літератури для дистанційного навчання. Київ, 2007. 543 с.
4. Гуржій А.М. Інформаційні технології в освіті. *Проблеми освіти*: наук.-метод. зб. Київ: ІЗМН, 1998. Вип.ІІ. С. 5-11.
5. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали Міжвузівського вебінару / відп. ред. Л.Б. Ліщинська. Вінниця: ВТНІ КНТЕУ, 2017. 102 с.
6. Дмитренко П.В., Пасічник Ю.А. Дистанційна освіта. Київ: НПУ, 1999. 25 с.
7. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 48 с.
8. Трайнев А.Р., Трайнев И.В. Информационные и коммуникационные педагогические технологии: учеб. пособие. Київ: Освіта, 2008. 327 с.
9. Триндаде А.Р. Информационные и коммуникационные технологии и развитие человеческих ресурсов. *Дистанционное образование*. 2000. №2. С. 5-9.
10. Хассон В.Дж., Вотермен Е. К. Критерії якості дистанційної освіти. *Вища освіта*. 2004. №1. С. 92-94.

References

1. Haluziak V. M., Dobrovolska K. V. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv. [Development of professional self-awareness of students of higher educational institutions]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2015. 256 s.
2. Haluziak V. M., Smetanskyi M.I., Shakhov V.I. Pedagogika: Navchalnyi posibnyk. [Pedagogy: Textbook]. 5-e vyd., vypr. i dop. Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. 400 s.
3. Horokhovskiy O.I. Metodychni aspekty stvorennia navchalnoi literatury dlia dystantsiinoho navchannia. [Methodological aspects of creating educational literature for distance learning]. Kyiv, 2007. 543 s.
4. Hurzhii A.M. Informatsiini tekhnolohii v osviti. [Information technology in education]. *Problemy osvity*: nauk.-metod. zb. Kyiv: IZMN, 1998. Vyp.II. S. 5-11.
5. Dystantsiine navchannia yak suchasna osvithnia tekhnolohiia [Distance learning as a modern educational technology]: materialy Mizhvuzivskoho vebinaru / vidp. red. L.B. Lishchynska. Vinnytsia: VTNI KNTEU, 2017. 102 s.
6. Dmytrenko P.V., Pasichnyk Yu.A. Dystantsiina osvita. [Distance education]. Kyiv: NPU, 1999. 25 s.
7. Kremen V.H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty. [Education and science in Ukraine - innovative aspects. Strategy. Realization. Results]. Kyiv: Hramota, 2005. 48 s.
8. Trajnev A.R., Trajnev I.V. Informacionnye i kommunikacionnye pedagogicheskie tekhnologii: ucheb. posobie. [Information and communication pedagogical technologies: Textbook]. Kyiv: Osvita, 2008. 327 s.
9. Trindade A.R. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii i razvitie chelovecheskih resursov. [Information and communication technologies and human resource development]. *Distancionnoe obrazovanie*. 2000. №2. S. 5-9.
10. Khasson V.Dzh., Votermen E. K. Kryterii yakosti dystantsiinoi osvity. [Quality criteria for distance education]. *Vyshcha osvita*. 2004. #1. S. 92-94.

ОЛЕНА СТОЛЯРЕНКО

orcid.org/0000-0002-1899-8089

olena-best@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м.Вінниця

ОКСАНА СТОЛЯРЕНКО

orcid.org/0000-0001-7080-0626

oksanny-81@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Вінницький національний технічний університет
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

ЛЮДМИЛА МАГАС

ludmag71@gmail.com

старший викладач кафедри іноземних мов
Вінницький національний технічний університет
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ГУМАНІСТИЧНІ ЧИННИКИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

В статті розкриті антропологічні та гуманістичні чинники формування толерантності сучасної молоді. Домінантою є формування базових цінностей гуманізму. Принцип людиноцентризму в освіті об'єктивується нами як особистісно орієнтований виховний процес. В основі антропологічної концепції лежить антропоцентрична модель виховання. Людина в ній – найвища цінність, відкрита система, а головне завдання виховання – створення середовища, сприятливого для саморозвитку кожного. Антропологізм максимально наближається до гуманістичного принципу організації виховання відповідно до законів розвитку особистості, сприяє формуванню у молоді ціннісного ставлення до людини, на основі якого можливе виховання толерантності. У статті представлений фрагмент дослідження виховання культури толерантних взаємин на основі гуманістичних цінностей. А сама толерантність розглядається в руслі антропологічної концепції.

Ключові слова: толерантність, антропологізм, антропологічна концепція, гуманістичне виховання, гуманістичні цінності, ціннісне ставлення до людини, готовність до толерантних взаємин.

OLENA STOLIARENKO

Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions

Vinnitsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str., 32, Vinnitsia

OKSANA STOLIARENKO

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

LIUDMYLA MAGAS

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Vinnitsia National Technical University
Khmelnyske Shosse str., 95, Vinnitsia

ANTROPOLOGIC AND HUMANISTIC FACTORS OF TEACHING TOLERANCE TO MODERN YOUTH

The article describes the anthropological and humanistic factors of teaching tolerance to modern youth. Training of a person is influenced by different social institutions, which ensure the reproduction of socio-cultural experience in his consciousness, behavioral models and kinds of activities. The results are represented in his educational level, which defines the person's attitude to himself and the others. The values adopted from the society are at the heart of attitudes. Nowadays the

dominant factor is the formation of the basic values of humanism. The principle of human-centeredness in the sphere of education is defined as a personality-oriented educational process. The anthropological concept is based on anthropocentric model of education. According to this model the person is considered to be the highest value and the open system. The main task of education is the creation of an environment fostering everyone's self-development. Anthropologism is closely connected with the humanistic principles of educational process and based on the laws of personality development, contributes to the formation of youth's value-centered attitude to a person. The commonly accepted scientific principle of human-centeredness is considered here as a personality-centered educational process. The suggested here anthropocentric model regards a person as an open system; education process is viewed as the environmental creation, capable of self-development. From the anthropological humanistic point of view, educational process is implemented in such a way, when interests, believes of each person are respected. Pedagogical anthropology presents a complex set of human existence characteristics; it is closely connected with the principles of humanistic education. Anthropological educational concepts are described in the article, a fragment of the study concerning the improving the pupils' level of a value-centered attitude to a person process is presented, the results of work are summarized. The dynamics analysis of teaching a value-centered attitude to a person to pupils of different age groups has proved the suitability of the author's technology. At all stages of the experiment positive changes concerning basic humanistic values mastering, which was implemented in behavior and value-centered attitude to a person took place in the personality's structure by the cognitive, motivational, operational and productive criteria. Tolerance is regarded in terms of antropologic concept.

Keywords: *tolerance, anthropologism, anthropological concept, humanistic education, humanistic values, a value-centered attitude to a person, a will for tolerant interaction.*

Науковці визнають провідну роль філософії по відношенню до педагогіки. У багатьох її категоріях і поняттях не важко виявити їхнє філософське походження. Таке ставлення виявляється досить справедливим і зумовлюється самою сутністю філософського знання, яке розв'язує завдання осмислення місця людини в світі, виявленні її взаємовідносин з собою подібними, і з усім світом. Методологічна скеровуюча функція філософії по відношенню до будь-якої науки, і педагогіки зокрема, проявляється в тому, що вона розробляє систему загальних принципів і способів наукового пізнання. Філософія є теоретичною платформою осмислення педагогічного досвіду і створення концепцій виховання особистості. В руслі наших досліджень феномен людини, ціннісне ставлення до неї виступає основою формування кращих гуманістичних рис особистості, виховання культури толерантних взаємин. Людина з її неповторністю, з багатоманітними біологічними, соціальними, культурними, моральними рисами є об'єктом різних наук. Більше двадцяти століть проблема людини залишалась однією з найменш вивчених в історії науки та культури. Вона визначається складністю, універсальністю, має багаторівневий характер. В її розв'язанні ми виділяємо два найбільш загальних методологічних аспекти об'єктивного наукового дослідження: місце людини у розвитку природи (природничо-науковий, космологічно-антропологічний); роль людини у суспільному розвитку (соціологічний, морально-етичний). У більш загальному, інтегральному комплексі досліджень людини на перший план все частіше висуваються антропологічні, медико-біологічні, ергономічні і геронтологічні, соціально-психологічні та філософсько-культурологічні дослідження. Завдання, істинний його гуманізм полягає в об'єктивному і різнобічному аналізі діалектики природних і суспільних факторів єдиної соціальної суті людини. Вона займає центральне місце у формуванні гуманістичного світогляду. Без радикального вдосконалення людських рис (доброті, людяності, гуманності, толерантності, тобто ціннісного ставлення до людини) неможливе вирішення глобальних проблем, які стоять перед людством. Нині відбувається об'єднання всіх наук про людину, що вивчають її біологічну і соціальну природу, культуру, тощо, в систему комплексного людинознавства. Це дає змогу глибше дослідити і проаналізувати усі детермінанти формування особистості в наш час.

В умовах сучасних викликів виховання толерантності набуває особливого значення. Молодим людям притаманні прагматичні інтереси, індивідуалістичні та егоїстичні настрої, подекуди прояви агресивності, зневаги стосовно тих, хто відрізняється ходом своїх думок, дотриманням інших звичаїв і традицій. Деякі молоді люди мають поверхові уявлення про таку особистісну рису, як товарищівість, їм важко вступити в діалог з малознайомою людиною, під час міжособистісної взаємодії вони націлені на предмет спілкування, а не на особистість співрозмовника. Для цієї категорії властиві вузькість кола спілкування, відсутність бажання контактувати з іншими людьми, прагнення заглиблюватися у віртуальний світ комп'ютерних мереж, незалежність від групової думки, зорієнтованість тільки на себе, конфліктність. Висловлені міркування доводять, що виховання толерантності є невідкладним завданням педагогічної теорії й практики.

Метою статті є аналіз гуманістичних і антропологічних чинників виховання толерантності.

І. Бех, О. Асмолов, С. Бондирєва, М. Ліпман, Д. Колесов, О. Клепцова, О. Кононко, В. Маралов, К. Роджерс, В. Сітаров, У. Солдатова, Л. Шайгерова розглядають толерантність у загальній стратегії розвитку особистості на базі гуманістичних цінностей. Обґрунтування антрополого-методологічних концепцій гуманізації належить представникам педагогічної антропології (М. Шеллер, В. Лай, П. Тейяр де Шарден, М. Монтессорі, К. Вентцель, Д. Дьюї, А. Комбс., К. Роджерс, Л. Толстой, О. Газман, Б. Бім-Бад). У сучасній педагогічній науці проблему виховання толерантності досліджують у різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності (М. Рожков, А. Сиротенко, Г. Солдатова, Л. Шайгерова); етнічну

толерантність (О. Байбаков, З. Малькова, В. Подобед, Ю. Римаренко, В. Тишков); технологічні аспекти виховання толерантності (Т. Білоус, С. Герасимов, О. Кащенко, Б. Рієрдон, В. Сітаров, І. Сковородкіна, О. Скрябіна, П. Степанов, Г. Шеламова); Проблеми виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, Т. Білоус, Я. Долгополова, О. Батуріна, Ю. Грачова, П. Комогоров, О. Пугачова, О. Рибак.

Педагогічна дійсність змінюється в руслі ідей нової школи, інноваційні зміни відбуваються на користь антрополого-методологічних засад гуманізації виховання [9]. Антропологічний підхід в методології сучасної педагогіки називають «антропологічним ренесансом» [7, с. 55]. Антропологія сьогодні характеризується методологічним різноманіттям підходів [5]. Це не принижує ролі антропологічних аспектів у визначенні мети виховання, формуванні толерантності, реформування освіти на базі антропологізму як специфічного стану філософської культури [8], концепцією, де явища розглядаються залежно від потреб людини [13]. В антропологічній концепції формування толерантності максимально наближається до гуманістичного принципу організації виховання відповідно до законів розвитку особистості; а домінантами гуманізму визнає унікальність людини, розуміння її свободи й відповідальності, відкриту взаємодію з іншими [1]. У дослідженні проблеми ми вивчали гуманістичні ідеї В. Бехтерева, П. Каптерева, П. Лесгафта, А. Нечаєва, М. Пирогова, К. Ушинського; вітчизняні і зарубіжні (А. Дімоз, Ф. Знанецький, М. Мід.) антропологічні концепції виховання [10]. У теорії компенсаторного виховання [2] «недостатня людина» негативно впливає на моральний стан суспільства, є загрозою духовному здоров'ю нації [4]. Зразковою є Вальфдорська педагогіка, в основі якої лежить антропософська концепція розвитку тілесних і духовних чинників і гуманізація педагогічного процесу. Філософія гуманістичного виховання базується на ідеях антропологізму [3; 6]. Саме на цих засадах ми розглядаємо виховання толерантності, що знайшло відображення в авторських публікаціях [11; 12].

Нами було теоретично обґрунтовано педагогічні умови виховання толерантності студентів закладів вищої освіти (забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри; оптимізація міжособистісного спілкування студентів в академічних групах за рахунок розвитку в них здатності до розуміння і прийняття власної особистості (прояву рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); активізація зусиль, спрямованих на сприйняття іншої людини: розвиток у вихованців емпатії та асертивності).

З метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов було проведено експериментальне дослідження, в якому взяли участь 470 студентів 1–4-х курсів Вінницького національного технічного університету, Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Учасниками експериментальної тренінгової програми було 114 чоловік. Серед них: студентів експериментальних груп – 56 осіб, контрольних – 58.

Рівень сформованості толерантності в студентів експериментальних і контрольних груп визначався за допомогою комплексу відібраних методик [12].

Традиційно ефективність виховання будь-якої моральної якості визначають за трьома рівнями вихованості. У нашому дослідженні високий рівень асоціюється з достатнім рівнем виховання толерантності й характеризується наявністю всіх ознак, властивих показникам за кожним із компонентів. Середній рівень ми констатували за наявності половини чи більше половини ознак відповідного критерію. Низький – у разі відсутності більшої частини визначених для характеристики толерантності ознак.

Так ми визначили: високий рівень розвитку толерантності за *когнітивним критерієм* характеризується достатньою обізнаністю студентів із сутністю виховання толерантності, сприйняттям її як гуманістичної цінності й соціальної норми цивілізованого суспільства, усвідомленням значущості. Студенти, що виявили високий рівень вихованості за цим критерієм толерантності, розуміють те, що відбувається навколо, повністю сприймають та усвідомлюють себе як суб'єкта спілкування, несуть відповідальність за результати власної діяльності (проявляють рефлексивність), а також раціонально сприймають інших людей такими, як вони є, виявляють терпіння і повагу до них. Для середнього рівня розвитку толерантності характерне часткове розуміння проблем, пов'язаних з формуванням толерантності, визнанням її сутності як гуманістичної цінності і суспільної норми, часткове розуміння проблем спілкування, нерозуміння і неприйняття або умовне розуміння і прийняття, як себе, так і іншої людини. За низького рівня толерантності в межах когнітивного критерію відсутні знання та адекватні уявлення про толерантність, гуманістичні цінності, а також на даному рівні студенти погано обізнані з особистісними характеристиками, не вміють установлювати їх відповідності толерантній свідомості, недостатньо володіють механізмами розуміння та раціонального сприйняття іншої людини, її мотивації, поглядів і переконань. На цьому рівні яскраво виражена негативна комунікативна установка, а сам неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини, категоричність і консерватизм в оцінках людей, невміння пробачати помилки, що у свою чергу, несприятливо позначається на самопочутті кожного із партнерів спілкування.

Високому рівневі розвитку толерантності за *емоційно-вольовим критерієм* властива висока стійкість емоційних реакцій, розвинута здатність до вольової регуляції емоційних станів, прояв врівноваженості та самоконтролю. Цей рівень проявляється в умінні кожного члена колективу переборювати дратівливість, нестриманість. Він передбачає адекватне уявлення студентів про внутрішній світ іншої людини, про те, що з нею відбувається; передбачає чемність, співпереживання, чуйність, екстравертованість, бажання створити атмосферу відкритості, довіри, задушевності, уміння поставити себе на місце іншої людини, поспівчувати, проявити ширший інтерес, зрозуміти внутрішній світ, спрямувати увагу на її стан, потреби, поведінку. Середньому (ситуативному) рівню розвитку толерантності за цим критерієм властива наявність половини ознак відповідного критерію, тобто часткова здатність до витримки, самоконтролю та вольової регуляції емоційних станів, а також ситуативний прояв співпереживання, відчуття партнера, чуйності. Емоційно-вольовому критерію за низького рівня розвитку толерантності притаманна нестриманість, агресивне емоційне реагування, дратівливість, прояви гніву або байдужості, емоційна черствість, нестійкість нервової системи, зневага, презирство.

Високий рівень *практичного критерію* толерантного ставлення полягає в опануванні членами студентського загалу усіх навичок толерантної поведінки, зокрема й асертивної здатності до конструктивної позитивної міжперсональної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спільної діяльності, що спрямована на досягнення соціально-значимих цілей, солідарності усвідомленні міцного взаємозв'язку між усіма членами колективу; здатності до спілкування з іншими готовності взяти на себе відповідальність за розв'язання спільних проблем. Для середнього рівня характерне часткове розуміння технік толерантної взаємодії та конструктивної поведінки в критичних ситуаціях та низький ступінь здатності до оволодіння ними, ситуативна здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та участі в спільній діяльності схильністю як до асертивної, так і до пасивної чи агресивної стратегій поведінки. Низький рівень практичного критерію проявляється в агресивних (диктаті, вимогах, маніпуляціях, наказах, вербальному, емоційно-психологічному та інших формах насильства, забороні, настанових, неприйнятті) чи пасивних формах поведінки (уникнення, відмова виконати прохання, бездіяльність), конфліктності, нездатності до конструктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та співпраці, невмінні досягти консенсусу. Відповідно до завдань нашого дослідження ми використали ці критерії в констатувальному експерименті для виявлення рівнів сформованості толерантності в міжособистісних взаєминах студентів, а також для обробки загальних результатів дослідження поведінки.

У процесі дослідницької роботи ми також враховували підхід до визначення рівнів вихованості толерантності крізь призму формування умінь (Л.Спірін): низький (відсутність знань про майбутню дію або наявність первинного умінь; виконання дії з опорою на інтуїцію, діяльність шляхом проб і помилок), середній (наявність знань про майбутню дію; оволодіння неповним обсягом умінь; недостатній ступінь усвідомленості мотивів вибору способів виконання дії), достатній (усвідомлення мети дії та наявність знань про неї; оволодіння неповним обсягом умінь; усвідомлення мотивів вибору способу досягнення мети; розв'язання задачі без елементів творчості) та високий (творче використання знань і навичок даної діяльності; високий ступінь переносу умінь; творче використання різноманітних умінь; самостійний вибір необхідних дій у різних ситуаціях, пов'язаних з розв'язанням конкретних педагогічних задач).

Про те, що визначені нами педагогічні умови можна вважати продуктивними, свідчить позитивна динаміка змін показників рівня вихованості толерантності у студентів експериментальної групи (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл учнів за рівнями вихованості у них толерантності

Рівні	На початку дослідження		Наприкінці дослідження	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	38,4%	42,3%	36,4%	14,5%
Середній	47,1%	44,4%	45,6%	52,6%
Високий	14,5%	13,3%	18,0%	32,9%

Ми виявили в ній зростання кількості респондентів із високим рівнем вихованості толерантності з 13,3% до 32,9%; із середнім – з 44,4% до 47,1%. Суттєво зменшилася кількість вихованців із низьким рівнем – з 42,3% до 14,5%. У контрольній групі, на відміну від експериментальної, такої суттєвої різниці в показниках рівнів сформованості толерантності не відбулося. У ній кількість студентів із високим рівнем збільшилася з 14,5% на початку до 18,0% наприкінці експериментального дослідження. Кількість учасників контрольної групи із середнім рівнем вихованості толерантності зменшилася із 47,1% на початку до 45,6% наприкінці. Проте кількість вихованців із низьким рівнем зменшилася з 38,4% респондентів на початку дослідження до 36,4% після закінчення. Отже, можна констатувати, що, не зважаючи на певні позитивні зрушення, які відбулися в контрольній групі, показники не досягають рівня статистичної похибки.

Для перевірки значущості виявлених змін у контрольній та експериментальній групах після проведення формувального експерименту ми використали непараметричний критерій Вілкоксона, обчислення якого довело статистичну достовірність різниці значень.

Висновок. Нами встановлено існування взаємозв'язку між рівнями вихованості толерантності в учнів закладів загальної середньої освіти та створенням педагогічних умов, ефективність яких було доведено в рамках експериментальної методики. Це підтверджує робочу гіпотезу про ефективність експериментальної програми, новітніх, інтерактивних форм і методів гуманістичного виховання, зокрема, толерантності в експериментальних класах, що в цілому свідчить про ефективність запропонованої моделі виховання [11; 12]. Завдяки запровадженню такої особистісно-орієнтованої моделі відбувається продуктивна реалізація виховних завдань, створюються сприятливі умови для формування толерантності.

Таким чином, обґрунтування філософсько-педагогічного змісту ціннісного ставлення до людини, виховання культури толерантних взаємин дало змогу визначити провідні стратегічні підходи і тактичні способи, спрямовані на прогресивне формування толерантності на основі загальнолюдських цінностей у школярів, соціальний розвиток яких повинен відображати процес становлення гуманної особистості і відповідати потребам суспільства. А методологічною основою досліджень мають виступати філософські концепції про людину та її чільне місце в світі; детермінованість морального розвитку особистості характером її відносин зі світом, природою та людьми; базові цінності гуманізму; додержання принципу культуровідповідності і антропоцентризму у вихованні.

Література

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : Монографія. К. : Твім інтер, 2003. 391 с.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX в.: Лекции по педагогической антропологии и философии. М. : УРАО, 2000. 192 с.
3. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. Москва, 1996. 141 с.
4. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М. : Наука, 1988. 520 с.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 172 с.
6. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М. : Просвещение, 1994. 265 с.
7. Кулешов С. В., Медушевский А. Н. Россия в системе мировых цивилизаций : Учеб.пособие / Под общ. ред. О. В. Волобуева. М. : Изд.-книготорговый центр «Маркетинг», Инф.-издат.агентство «Русский мир», 2001. 776 с.
8. Максакова В. И. Педагогическая антропология. Москва: Академия, 2001. 208 с.
9. Неменский Б.М. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. М.: Научная мысль,1989. 188 с.
10. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти і виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. Харків : ХДПУ, 2000. 208 с.
11. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти: [Монографія]. Кн. 1. Людський вимір: історія, минуле і сучасність. Вінниця: ТОВ «Планер», 2017. 558 с.
12. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти: [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. 408 с.
13. Шаронов В. В. Основы социальной антропологии. С.Пб. : Изд-во «Лань», 1997. 446 с.

References

1. Anosov I. P. Suchasnyi osvutnii protses: Antropologichnyi aspect [Contemporary educational process: anthropological aspect]: Monograph. K.: Twim Inter, 2003. 391 p.
2. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskie techenia v nachale XX v.: lektzii po pedagogicheskoi antropologii i filosofii [Pedagogical Trends at the Beginning of the Twentieth Century: Lectures on Pedagogical Anthropology and Philosophy]. M.: URAO, 2000. 192 p.
3. Bitinas B. P. Vvedenie v philisophiu vospitania [Introduction to the philosophy of education]. M.: Fund of Spiritual and Moral Education, 1996. 141 p.
4. Vernadskii V. I. Philosophskie mysli naturalista [Philosophical Thoughts of the Naturalist]. M.: Science, 1988. 520 p.
5. Klarin M. V. Innovatsionnye mkodeli povedenia v zarubezhnykh pedagogicheskikh poiskakh [Innovative models of teaching in foreign pedagogical research]. M.: Arena, 1994. 172 p.
6. Kornetov G. B. Tsyvilizatsionnyi podkhod k izucheniu vseirnogo istoriko-pedagogicheskogo protsessa [The civilizational approach to the study of the world historical-pedagogical process]. M.: Enlightenment, 1994. 265 pp.
7. Kuleshov S. V, Medushevsky A. N. Rossia v sisteme mirovykh tsyvilizatsyi [Russia in the system of world civilizations]: Textbook / Ed. O. V. Volobueva. M.: Publishing center "Marketing", Inf.-Publishing agency "Russian World", 2001. 776 p.
8. Maksakova V. I. Pedagogicheskaiia antropologia [Pedagogical Anthropology]. M.: Academia, 2001. 208 p.
9. Nemenskii B. M. Novoe pedagogicheskoe myshlenie [New pedagogical thinking] / Ed. A. V. Petrovsky. M.: Scientific Thought, 1989. 188 p.

10. Radionova I. O. Suchasna amerykanska philosophia osvity s vykhovannia: tematychni polia ta paradygmalno-kontseptualni pobudovy [Modern American philosophy of education and training: thematic fields and paradigmatic conceptual constructions]. Kharkiv: KDPU, 2000. – 208 p.
11. Stoliarenko O. V. Vykhovannia u shkoliariv tsinnisnogo stavlennia do liudyny: teoretychnyi ta metodychnyi aspekty : [Monographia]. Knyga 1/ Liudskyi vymir: istoria, mynule I suchasnist [Teaching pupils the principles of a value-centered attitude to a person: theoretical and methodical aspects: [Monograph]. Book 1. Human Realm: History, Past and Present. Vinnytsa: LLC "Planer", 2017. 558 p.
12. Stoliarenko O. V. Vykhovannia u shkoliariv tsinnisnogo stavlennia do liudyny: teoretychnyi ta metodychnyi aspekty : [Monographia]. Knyga 2/ Metodologia vykhovannia tsinnisnogo stavlennia do liudyny v uchniv zagalnoosvitnoi shkoly. [Teaching pupils the principles of a value-centered attitude to a person: theoretical and methodical aspects: [Monograph]. Book 2. Methodology of Teaching Pupils the Principles of a Value-Centered Attitude to a Person. Vinnytsa: LLC "Nilan LTD", 2018. 408 p.
13. Sharonov V. V. Osnovy sotsialnoi antropologii [Fundamentals of Social Anthropology]. St-Petersbourg : Publishing House "Lan", 1997. 446 p.

УДК 373.3.015.31:159.922.6

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-45-51

ІРИНА СУХОПАРА

orsid.org/0000-0001-6330-7825

isuhopara@gmail.com

кандидат педагогічних наук

Київський університет імені Бориса Грінченка

вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Тенденції розвитку сучасного світу спонукають до орієнтації освітнього процесу на розвиток емоцій, почуттів. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду визначено одним із завдань Нової української школи, обов'язковим результатом навчання здобувачів початкової освіти. На його збагачення впливає: емоційність вчителя; емоційно-ціннісна наповненість змісту навчального матеріалу; включеність учнів у діяльність, соціально-значущі особистісні відносини, застосування емоційно-орієнтованих завдань, виховних ситуацій; добір активних методів, форм, прийомів роботи; залучення яскравих засобів наочності.

Ключові слова: емоції, почуття, емоційний досвід, емоційно-чуттєвий досвід, Нова українська школа, молодші школярі.

IRYNA SUKHOPARA

PhD in Pedagogic sciences

Borys Grinchenko Kyiv University

Bulyvarno-Kudryavsky str., 18/2, Kyiv

FORMATION OF EMOTIONAL AND SENSUAL EXPERIENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Trends in the modern world encourage the orientation of the educational process on the development of emotions, feelings, understanding the emotional states of others, which will help graduates to establish effective interaction with others, realize themselves, succeed in various spheres of life. Enrichment of emotional and sensory experience is defined as one of the tasks of the New Ukrainian School, a mandatory result of training primary school pupils to study language and literature, civics and history, natural, social and health, art education. Enrichment of emotional and sensory experience of junior schoolchildren is a component of the main components of the New Ukrainian school: formation of competencies of junior schoolchildren; mastering skills that are common to all competencies - constructively manage emotions, apply emotional intelligence, work in a team, show initiative, solve problems, assess risks and make decisions, create; end-to-end process of education; implementation of the principle of child-centeredness; partnership between teacher, students, parents; modern educational environment. We understand emotional and sensory experience as a set of ideas, knowledge, skills, abilities in the emotional sphere, which are acquired in the process of direct practical interaction with the world and determine the system of human attitudes and values. Its enrichment is influenced by: the teacher's emotionality; emotional and value content of the educational material; involvement of students in educational-cognitive, subject-practical, creative, game activity, socially significant personal relations, application of emotionally-oriented tasks, educational situations; selection of active methods, forms, methods of work; involvement of bright means of visualization, visualization, augmented reality, multimedia tools, emotional and evaluative logic diagrams, tables, diagrams, infographics.

Keywords: emotions, feelings, emotional experience, emotional-sensory experience, New Ukrainian school, primary school pupils.

Тенденції розвитку сучасного світу спонукають до орієнтації освітнього процесу на розвиток емоцій, почуттів, розуміння емоційних станів інших, що допоможе випускникам встановлювати ефективну взаємодію з іншими, реалізувати себе, досягати успіху в різних сферах життя. Проблема компетентності у розумінні, вираженні, керування емоціями відображена в концепції реформування освіти «Нова українська школа», де серед наскрізних умінь учнів зазначені вміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, а серед обов'язкових результатів навчання здобувачів початкової освіти (Державному стандарті початкової освіти) з вивчення різних освітніх галузей окреслені ті, які стосуються розвитку емоцій, емоційного інтелекту, зокрема, набуття і збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів. Відповідно важливого значення набуває розкриття поняття «емоційно-чуттєвий досвід», визначення способів його збагачення в освітньому процесі початкової школи.

Філософський аспект проблеми досвіду розглядали Авінаріус, Ф. Бекон, Дж. Берклі, Є. Бистрицький, Г. Гегель, Г. Гельвецій, Т. Гоббс, Е. Гуссерль, Р. Декарт, Д. Дідро, І. Кант, Лейбніц, Дж. Локк, Б. Спіноза, Д. Юм та інші. Серед українських дослідників минулого проблемою досвіду займалися Г. Сковорода, П. Юркевич, серед наших сучасників – І. Іващенко, В. Кебуладзе, А. Лактіонов, М. Мінаков. Питанням емоційного досвіду присвячені роботи А. Бергфельда, Ю. Бреус, О. Винославської, В. Сидорової; побіжно торкались проблеми формування емоційного досвіду дослідники Н. Гаріпова, М. Журавльова, П. Ільїн, Л. Лисенко, М. Смірнов, Т. Строгаль та ін.

Характеристика емоцій та почуттів, спроби їх класифікації представлені в дослідженнях психологів Л. Виготського, В. Вілюнаса, В. Вунда, Б. Додонава, К. Ізарда, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, П. Якобсона та інших. Роль емоцій в освітньому процесі, їх вплив на пізнавальні процеси, мотивацію молодших школярів висвітлено в роботах Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, Н. Бібік, І. Лернера, О. Савченко, Г. Щукіної та інших. Проте недостатньо висвітлені питання розуміння і визначення поняття «емоційно-чуттєвий досвід», його складових, особливостей збагачення в молодшому шкільному віці в контексті вимог Нової української школи.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі й висвітленні практичних аспектів формування емоційно-чуттєвого досвіду здобувачів початкової освіти.

Дефініція «досвід» широко розглядається зарубіжними і вітчизняними науковцями філософії (Д. Юм, Ф. Бекон, Дж. Локк, І. Кант, Г. Гегель, Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Холодна), психології (В. Вундт, Дж. Дьюї, Дж. Мід, К. Роджерс, О. Лактіонов), педагогіки (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї, В. Сухомлинський) з давніх часів. У філософському розумінні досвід трактується як експеримент, спостереження природи, що пов'язує буття з мисленням [1; 7; 13] і як сукупність чуттєвих даних і вражень [3; 20]. Представники епохи Відродження вважали досвід (безпосередній, вільний, духовний) джерелом усіх знань, інтегральним поняттям всієї культури. Важливою є думка Дж. Локка про те, що розумова здатність індивіда формується лише в процесі життєвого досвіду та завдяки його власним зусиллям [13]. Сучасні філософи (Л. Воробйова, М. Мінаков, Т. Снегирьова, Ю. Швалб, І. Якиманська) трактують поняття «досвід» у діалектичній єдності трьох аспектів, які характеризують діяльність особистості: чуттєвого, практичного і теоретичного.

З психологічної точки зору досвід – це знання та навички, які людина набуває в процесі соціалізації, а також спосіб пізнання дійсності, що ґрунтується на його безпосередньому чуттєвому засвоєнні; він є важливим джерелом інформації як про зовнішній об'єктивний світ, так і про психічне життя суб'єкта, а предметом досвіду є свідомість [6; 8; 18]. Набувається досвід в процесі навчання та виховання. Український дослідник О. Лактіонов зауважував, що «досвід дає можливість не тільки використовувати відповідні задачі, уміння та навички, але й певним чином адаптуватися до умов життя, взаємодіяти з оточуючим світом, інтерпретувати події у світі і себе у цих подіях» [10]. Психологи зазначають, що джерелом досвіду є діяльність, проте досвід виступає не лише дією, що відбулася в минулому, а й арсеналом здібностей до наступних дій. Важливими при цьому виступають емоційні переживання суб'єкта [2]. На емоційну складову досвіду звертають увагу дослідниця, арт-терапевт В. Сидорова, яка вважає, що досвід містить: конфлікт (зіткнення) відомого та нової інформації, на основі чого виникає в особистості емоційний відгук, приймається рішення про засвоєння нового досвіду; децентрація (взаємодія маси на основі спільного ритму або ін.); створення творчого продукту; отримання зворотного зв'язку. Це сприяє формуванню досвіду емоційного сприйняття особистості як активного суб'єкта, здатного не лише до використання інформації, а й до її трансформування [19].

У педагогічному трактуванні категорія «досвід» розглядається в аспекті освітнього процесу, набуття і засвоєння соціального досвіду, формування здібностей і якостей особистості. Педагоги відмічали, що навчання, яке базується на чуттєвому пізнанні, складає первинний досвід взаємодії людини з предметом. Так Ж.-Ж. Руссо наголошував, що чуттєвий досвід дитини лежить в основі пізнання нею світу, – на його основі вихованець сам опановує науку. Подібну думку висловлював український педагог В. Сухомлинський, використовуючи творчий підхід у процесі збагачення емоційної сфери учнів.

Сучасні науковці О. Бергфельд, Дж. Дьюї, Х. Яусс, М. Левчук, Є. Скороварова, К. Островський, О. Полюдова, В. Бичков виокремлюють поняття «емоційний досвід». Вчені Дж. Майєр, П. Саловей, Д. Гоулмен, О. Журавльова, М. Шпак розглядають його в аспекті вивчення проблеми емоційного інтелекту. Емоційний досвід розуміють як: «систему індивідуальних емоційних ресурсів, що обумовлює особливості емоційного ставлення суб'єкта до світу і характер емоційного відображення дійсності в індивідуальній свідомості» (О. Журавльова) [9, с. 59]; «систему емоцій та почуттів, які переживала людина в історії свого життя, що мають різну міру впливовості на теперішнє та майбутнє» [12, с. 18]; «закріплені способи реагування на подразники оточуючої дійсності, ієрархізована система емоцій та почуттів» (О. Винославська) [17]; «комплекс емоційних знань, які людина отримує протягом життя та використовує у повсякденному житті при взаємодії із оточуючим світом, при цьому емоційні знання – це пережиті емоції та почуття, досвід емоційних стосунків, емоційної взаємодії з іншими людьми [4, с.133] Дослідники зазначають, що виникнення емоцій – це завжди актуалізація особистісного досвіду.

За припущенням Ю. Бреус, механізмом розвитку емоційного досвіду є процеси інтеріоризації та екстеріоризації як взаємооборотні процеси переходу від зовнішньої до внутрішньої сторони діяльності [4, с. 130]. Щодо змісту і структури емоційного досвіду єдиної думки вчених на сьогодні не існує. Компонентами емоційного досвіду вважають: форми його існування, відображення і вираження, способи пояснення, типи пізнання (О. Бергфельд) [2]; інтелект та мислення (Д. Завалішина, Е. Горбачова).

Категорія «чуттєвий досвід» розглядається як сукупність сприймань органів чуття, що набувається в процесі взаємодії людини з зовнішнім світом і становить основу всіх знань про матеріальний світ. Проблема набуття чуттєвого досвіду висвітлюється переважно в дошкільній педагогіці, в аспекті сенсорного розвитку дитини. Чуттєвий досвід дітей розуміють як уявлення, набуті ними на основі відчуття і сприймання предметів та явищ навколишнього середовища за допомогою різних органів чуття: зору, слуху, нюху, дотику, смаку.

Термін «емоційно-чуттєвий досвід» досить часто зустрічається в роботах, які стосуються розвитку мовленнєвих, художніх, творчих умінь і здібностей школярів, вивчення дисциплін мистецького циклу, естетичної культури, проте не розкривається його сутність, зміст і характеристики. Роль емоційно-чуттєвого досвіду описана в роботах відомого педагога І. Лернера, які присвячені методам навчання і розглядається як складова соціального досвіду. Науковець визначає чотири взаємопов'язаних компоненти соціального досвіду: 1) знання про світ (природу, суспільство і техніку) і способи діяльності; 2) досвід здійснення способів діяльності, якій втілюється у вміннях і навичках; 3) досвід творчої, пошукової діяльності, який виражається в готовності до вирішення нових проблем; 4) емоційно-чуттєвий досвід, який обумовлює ставлення до світу і систему цінностей особистості. Емоційно-чуттєвий досвід включає, на думку педагога, емоційні переживання, які відповідають потребам і системі цінностей даного суспільства або соціального прошарку; відрізняється якісними характеристиками (видами емоцій), динамічністю і об'єктами, на які він спрямований; обумовлює волюву (тобто ступінь напруженості емоцій), моральну, естетичну реакції на оточуючу індивіда дійсність та його власні прояви; тісно пов'язаний з системою соціальних потреб. [11, с. 62]. Також науковець зауважує, що емоційно-чуттєвий досвід відображає і формує потреби людини, виконує сигнальну і регулятивну функції, обумовлює ставлення людини до світу, співвіднесення оточуючої дійсності і своєї діяльності в ній зі своїми потребами і мотивами. [11, с. 57-64]. Подібну думку щодо змісту емоційного досвіду висловлює психолог П. Якобсон, зауважуючи, що зміст полягає не лише в емоційних реакціях на певні соціально-значущі об'єкти, а і в узагальненій, сформованій на цій основі здатності переживати ті або інші емоції безвідносно до конкретних об'єктів, можливості відтворювати у свідомості пережиті емоції, наявності уяви про них та їх можливої сили, викликати в собі ці емоції і адекватно відгукуватися на емоції інших людей [21]. Способом засвоєння досвіду емоційного ставлення до світу вважають переживання, тобто виникнення і прояв емоційної реакції. І. Лернер пропонує таку схему засвоєння емоційно-чуттєвого досвіду: спочатку організація вчителем навчальної діяльності, яка відповідає властивим школярам потребам; потім створення умов, в яких емоційні переживання розповсюджуються на все більше коло об'єктів і діяльності з ними; спираючись на наявну вже систему цінностей, закріплення і формування нових суспільно-значущих потреб шляхом звернення діяльності учнів на нові для них об'єкти. Потрібно також зазначити, що в дослідженнях І. Лернер поруч із терміном емоційно-чуттєвий досвід застосовує також як синонімічний термін емоційно-ціннісний досвід, підкреслюючи таким чином важливість потреб, системи цінностей формуванні досвіду.

Дослідниця мистецтвознавства С. Воробйова розглядає емоційно-чуттєвий досвід у контексті характеристики художнього образу, залучення молодших школярів до творів мистецтва, здатності адекватно відгукуватися на художній образ і розуміє поняття як «сукупність безпосередніх вражень і закріплених в пам'яті слідів у вигляді емоційно-чуттєвих і предметно-діяльнісних образів, естетичних картин і художніх явищ, різних об'єктів або людей, які до них причетні, і реального середовища, в якому відбулася значуща для особистості подія – зустріч із цінними для неї явищами і людьми». [5]. Доповнюючи її думку, Л. Печко

відмічає, що емоційно-чуттєвий досвід має два аспекти: з одного боку, молодший школяр освоює художній образ, пізнає його властивості і зв'язок із об'єктами і явищами дійсності, з іншого – він одночасно пізнає себе стосовно цього образу: він випробовує, перевіряє, виявляє свої здібності, сили, можливості; він переживає відповідно з цим певні почуття, зокрема, і естетичні. [16]. Характеристиками емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів С. Воробйова вважає: образність – як наявність у свідомості учня переживань художнього образу, пов'язаних із відчуттями, сприйняттям і уявленням; естетичну спрямованість – як здібність дитини до духовного осмислення об'єктів, розкриття виразності образу; суб'єктивність – як особистісно-сміслову ставлення школяра до творів мистецтва; об'єктивність – як здатність присвоювати об'єктивні емоційно-сміслові значення художньо-виразних засобів, які склалися в ході суспільного розвитку. В процесі організації емоційно-чуттєвого досвіду автор пропонує два напрями: накопичення такого досвіду на основі ознайомлення з основними жанрами творів мистецтва і використання ситуативного і систематизованого досвіду під час характеристики засобів художньої виразності. [5]. Як бачимо, дослідники розглядають лише один вид почуттів – естетичні і один аспект його збагачення – мистецтво.

Для уточнення поняття «емоційно-чуттєвий досвід» вважаємо потрібним окреслити категорії «емоцій» та «почуття». Аналіз досліджень В. Виготського, В. Вілюнаса, Б. Додонова, К. Ізарда, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, П. Якобсона засвідчив, що вчені трактують емоції як своєрідні психічні процеси і стани, які пов'язані з потребами і мотивами, що відображають ставлення людини до навколишнього світу. Емоції регулюють психічну активність через відповідні загальні психічні стани, впливаючи на протікання всіх психічних процесів і є короточасними ситуативними переживаннями, в яких проявляються і на основі яких виникають почуття. Встановлено, що почуття є пізнішими і складнішими утвореннями в структурі емоційної сфери, стійким внутрішнім емоційним ставленням особистості до дійсності, того, що відбувається в її житті, що вона пізнає або робить. За змістом вищі почуття поділяють на моральні, естетичні, праксици та інтелектуальні [14].

Розглядаючи категорії «почуття» як «специфічні людські, узагальнені переживання ставлення до людських потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість або сум, гнів, сором тощо» [14, с. 197] і «цінності» як «властивість того чи іншого предмета, явища задовольняти потреби, бажання, інтереси соціального суб'єкта (індивіда, групи людей, суспільства)» [15] можемо помітити їх спільність у площині ставлення, задоволення потреб інших. Відтак, вважаємо, що емоційно-чуттєвий досвід буде включати ставлення як цінності людини.

Інтегруючи положення досліджень емоцій, почуттів, емоційного, чуттєвого досвіду розглядаємо емоційно-чуттєвий досвід як сукупність уявлень, знань, умінь, навичок в емоційній сфері, які набуті в процесі безпосередньої практичної взаємодії зі світом і визначають систему ставлень і цінностей людини.

Людина, яка відчуває всю палітру емоційних проявів, розрізняє тонкощі почуттів, постійно аналізує власні емоції та переживання, живе більш повноцінним та яскравим життям, а досвід сприйняття оточуючої дійсності у неї значно розширюється, що допомагає ефективно спілкуватися, взаємодіяти з іншими, досягати мети, успіху. Саме тому великого значення набуває робота над збагаченням емоційно-чуттєвого досвіду, його розширенням, поглибленням, урізноманітненням.

Молодший шкільний вік є унікальним, неповторним, сенситивним періодом у процесі емоційного розвитку особистості і набуття нею емоційно-чуттєвого досвіду. Психологи вважають, що це період підвищеної емоційності, вразливості, піддатливості, пластичності, чутливості нервової системи, формування ціннісних орієнтирів (В. Крутецький, Г. Люблінська, А. Петровський, П. Якобсон та ін.). З приходом до школи, як зазначає В. Виготський, дитина втрачає дитячу безпосередність, натомість набуває здатності до узагальненого переживання, диференціації внутрішньої і зовнішньої сфер особистості. Дитина починає усвідомлювати зміст почуттів, свідомо орієнтуватись у власних емоціях.

Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів є складовою основних компонентів Нової української школи, а саме:

1) формування компетентностей молодших школярів неможливо без її ціннісної складової, оскільки до складу компетентності окрім знань, умінь, навичок, способів мислення, особистих якостей входять погляди й цінності, що набувається в процесі формування емоційно-чуттєвого досвіду;

2) оволодіння вміннями, які є спільними для всіх компетентностей включають ті, які неможливо сформувати не маючи емоційно-чуттєвого досвіду, а саме: конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, співпрацювати в команді, виявляти ініціативу, вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, творити;

3) наскрізний процес виховання, який спрямований на засвоєння, привласнення, формування цінностей, можливий за умови набуття і збагачення емоційно-чуттєвого досвіду;

4) реалізація принципу дитиноцентризму, в основі якого лежить орієнтація на потреби учня буде здійснюватися відповідно до набутого емоційно-чуттєвого досвіду школярів, змінюватися згідно з потребами школярів;

5) партнерство між учителем, учнями, батьками здійснюється з урахуванням їх емоційно-чуттєвого досвіду, на емоційній основі, беручи до уваги потреби, цінності школярів, педагогів, батьків;

6) сучасне освітнє середовище створює умови для набуття і розширення емоційно-чуттєвого досвіду учнів під час їх спільної роботи в групах, командах, над створенням проєктів, проведення досліджень, ігрової діяльності.

На формування емоційно-чуттєвого досвіду в освітньому процесі звертається увага в Державному стандарті початкової школи (2018), Типових освітніх програмах для 1-4 класів О. Савченко і Р. Шияна, де серед обов'язкових результатів навчання школярів представлені ті, які стосуються збагачення емоційно-чуттєвого досвіду. Так, обов'язковими результатами з вивчення мовно-літературної і мистецької освітніх галузей визначені вміння: розпізнавати, описувати емоції своїх співрозмовників, персонажів твору, використовувати відомі вербальні та невербальні засоби для передачі емоцій та настрою; описувати власні відчуття та емоції, висловлювати власне ставлення до прослуханого/побаченого, прочитаного тексту, літературних персонажів, мистецького твору, навколишнього світу; співпереживати, відтворювати емоції літературних персонажів під час інсценізації; творити для власного задоволення. Як бачимо, увага акцентується більше на емоційній складовій – розумінні, вираженні власних емоцій та спостереженні, розпізнанні почуттів інших під час вивчення художніх, мистецьких творів.

Під час вивчення громадянської та історичної, соціальної і здоров'язбережувальної освітніх галузей набуття емоційно-чуттєвого досвіду здійснюється через активну участь, поведінку, взаємодію з іншими, серед вмінь учнів зазначено такі, як: обмірковувати вплив своїх слів, дій на думку інших осіб; формулювати власну думку щодо вчинку, події, пам'ятки культури; розпізнавати вчинки і слова, які можуть підтримати або образити; поводитися етично, демонструючи сумлінність, справедливість, чесність, відповідальність, відвагу, відданість; пояснювати потреби свої та інших осіб; визначати, від кого та від чого залежить задоволення потреб. Відповідно під час вивчення зазначених освітніх галузей акцент ставиться на ціннісній складовій емоційно-чуттєвого досвіду. Також серед вимог до результатів навчання учнів 1-4 класів з інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, фізкультурної галузей зазначені ті, які стосуються вмінь спільної роботи, взаємодії, спілкування в команді, групі і сприяють збагаченню емоційно-чуттєвого досвіду. Таким чином, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів здійснюється під час опанування всіх освітніх галузей у початковій школі.

На збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів, на нашу думку, буде впливати:

- емоційність вчителя, адекватність його емоційних реакцій, демонстрація емоційних станів педагога, вплив на емоційно-чуттєву сферу школярів, створення психологічно-комфортної, емоційно-ціннісної атмосфери в класі;
- емоційно-ціннісна наповненість змісту навчального матеріалу, художніх і мистецьких творів, їх емоційна забарвленість, ціннісна спрямованість, коли художні твори, тексти, завдання мають виховний, емоційний особистісно-значущий аспект для школяра;
- включеність учнів у навчально-пізнавальну, предметно-практичну, творчу, ігрову діяльність, соціально-значущі особистісні відносини, застосування емоційно-орієнтованих завдань, виховних ситуацій, які викликають емоції, почуття, формують ціннісне ставлення учнів;
- добір активних методів, форм, прийомів роботи, які відповідно до матеріалу впливають на емоційно-чуттєву сферу школярів, відображають наочно-чуттєвий образ;
- залучення яскравих засобів наочності, візуалізації, доповненою реальності, мультимедійних інструментів, емоційно-оцінних логічних схем, таблиць, діаграм, інфографіків, які залучають різні аналізатори, створюють яскраві емоційні образи, сприяють допомагають формувати ціннісні ставлення.

Висновки. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів як сукупність уявлень, знань, умінь, навичок в емоційній сфері, які набуті в процесі безпосередньої практичної взаємодії зі світом і визначають систему ставлень і цінностей людини визначено серед завдань Нової української школи. На збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів початкової школи будуть впливати: емоційність вчителя; емоційно-ціннісна наповненість змісту навчального матеріалу; включеність учнів у навчально-пізнавальну, предметно-практичну, творчу, ігрову діяльність, соціально-значущі особистісні відносини, застосування емоційно-орієнтованих завдань, виховних ситуацій; добір активних методів, форм, прийомів роботи; залучення яскравих засобів наочності, візуалізації, доповненою реальності, мультимедійних інструментів, емоційно-оцінних логічних схем, таблиць, діаграм, інфографіків. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці змістових і структурних компонентів емоційно-ціннісного досвіду здобувачів початкової освіти.

Література

1. Бекон Ф. Познание и опыт. URL: www.eurasiland.ru. (дата звернення: 15.09.2021).

2. Бергфельд А. Ю. Эмоциональный опыт как теоретический конструкт. [Emotional experience as a theoretical construct] *Вестник Пермского университета. Серия Философия. Психология. Социология*, 2010. Вып 1 (1). С. 38–46.
3. Беркли Дж. Сочинения. Москва : Мысль, 1978. 556 с.
4. Бреус Ю.В. Феномен емоційного досвіду у структурі емоційного інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія. Психологічні науки*. 2014. №(1). С. 127–134..
5. Воробьева С.А. Организация эмоционально-чувственного опыта младшего школьника при характеристике художественного образа. *Гносеологические аспекты образования : международный сборник трудов, посвященный памяти профессора С.П. Баранова*, Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. 2018. С. 267–270.
6. Вундт В. Введение в философию / под ред. А. Л. Субботина. Москва : ЧеРо : Добросвет, 2001. 355 с.
7. Гоббс Т. Избранные произведения : в 2 т. Москва : Мысль, 1964. Т. 1. 584 с.
8. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва, 1997. 208 с.
9. Журавльова М. О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. *Наука і освіта*. 2009. № 1/2. С. 57–61.
10. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков, 1998. 492 с.
11. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
12. Лисенко Л.М. Особливості розвитку емоційної пам'яті у старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2007. 20 с.
13. Локк Дж. Опыт в человеческом разумении. *Сочинения* : в 3 т. Москва, 1985. Т. 1, кн. 1-3. С. 78–582.
14. Максименко С.Д., Соловйenko В.О. Загальна психологія: навч. посібник. Київ: МАУП, 2000.
15. Оборотов Ю. М. Традиції та оновлення у правовій сфері: питання теорії (від пізнання до розуміння права). Одеса, 2002.
16. Печко Л.П. Накопление и активизация культурного и эстетико-художественного опыта в педагогическом процессе (средний и старший возраст). *Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза*: сборник научных трудов. Москва, 2003. С. 125–143.
17. Психологія : навчальний посібник / наук. ред. О. В. Винославська. Київ : ІНКOC, 2005. 351 с.
18. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
19. Сидорова В. Танец рисунка, голос линии, поэзия жизни. Интермодальная терапия экспрессивными искусствами. Москва : Генезис, 2018. 440 с.
20. Юм Д. Исследования о человеческом разумении. Москва : Прогресс, 1995. 240 с.
21. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: избранные психол. труды / ред. Е.М. Борисова. Москва: Моск.психол.-соц. Ин-т; Воронеж : МОДЭК, 1998. 304 с.

References

1. Bekon F. Poznanie i opyt. [Cognition and experience] URL: www.eurasiland.ru (accessed 15 September 2021).
2. Bergfel'd A. YU. Emocional'nyy opyt kak teoreticheskij konstrukt. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*, 2010. Vyp 1 (1). S. 38–46.
3. Berkli Dzh. Sochineniya. [Essays] Moskva : Mysl', 1978. 556 s.
4. Breus Yu.V. Fenomen emocijnogo dosvidu u strukturi emocijnogo intelektu. [The phenomenon of emotional experience in the structure of emotional intelligence] *Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Seriya. Psihologichni nauki*. 2014. №(1). S. 127–134.
5. Vorob'eva S.A. Organizaciya emocional'no-chuvstvennogo opyta mladshego shkol'nika pri harakteristike hudozhestvennogo obraza. [Organization of the emotional and sensory experience of a younger student in the characterization of an artistic image] *Gnoseologicheskie aspekti obrazovaniya : mezhdunarodnij sbornik trudov, posvyashchennyj pamyati profesora S.P. Baranova*. Lipeck : Lipeckij gosudarstvennij pedagogicheskij universitet shimeni P.P. Semanova-Tyan-SHanskogo. 2018. S. 267–270.
6. Vundt V. Vvedenie v filosofiyu [Introduction to philosophy] / pod red. A. L. Subbotina. Moskva : CHeRo : Dobrosvet, 2001. 355 s.
7. Gobbs T. Izbranye proizvedeniya : v 2 t. [Selected works] Moskva : Mysl', 1964. T. 1. 584 s.
8. D'yui Dzh. Psihologiya i pedagogika myshleniya [Psychology and pedagogy of thinking] / per. s angl. N. M. Nikol'skoj. Moskva, 1997. 208 s.
9. Zhuravl'ova M. O. Emocijnij intelekt yak problema psihologichnih doslidzhen'. [Emotional intelligence as a problem of psychological research]. *Nauka i osvita*. 2009. № 1/2. S. 57–61.
10. Laktionov A. N. Koordinaty individual'nogo opyta. [Individual experience coordinates]. Har'kov, 1998. 492 s.
11. Lerner I.YA. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. [Didactic Foundations of Teaching Methods]. Moskva: Pedagogika, 1981. 186 s.
12. Lisenko L.M. Osoblivosti rozvitku emocijnoi pam'yati u starshoklasnikov [Features of the development of emotional memory in high school students]: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07. Harkiv, 2007. 20 s.
13. Lokk Dzh. Opyt v chelovecheskom razumenii [Experience in the human mind]. *Sochineniya* : v 3 t. Moskva, 1985. T. 1, kn. 1-3. S. 78–582.
14. Maksimenko S.D., Solovienko V.O. Zagal'na psihologiya [General Psychology]: navch. posibnik. Kiiv: MAUP, 2000.
15. Oborotov Yu. M. Tradicii ta onovlennya u pravovij sferi: pitannya teorii (vid piznannya do rozuminnya prava). [Traditions and updates in the legal field: questions of theory (from knowledge to understanding of law)]. Odessa, 2002.

16. Pechko L.P. Nakoplenie i aktivizaciya kul'turnogo i estetiko-hudozhestvennogo opyta v pedagogicheskom processe (srednij i starshij vozrast). [Accumulation and activation of cultural and aesthetic-artistic experience in the pedagogical process (middle and older age)]. *Esteticheskij opyt lichnosti kak uslovie osvoeniya kul'tury v obrazovatel'nom processe shkoly i vuza: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva, 2003. S. 125–143.
17. Psihologiya [Psychology]: navchal'nij posibnik / nauk. red. O. V. Vinoslavs'ka. Kiïv : INKOS, 2005. 351 s.
18. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. [A look at psychotherapy. Becoming a man]. Moskva : Progres, 1994. 480 s.
19. Sidorova V. Tanec risunka, golos linii, poeziya zhizni. Intermodal'naya terapiya ekspressivnymi iskusstvami. [The dance of the drawing, the voice of the line, the poetry of life. Intermodal Expressive Arts Therapy]. Moskva : Genezis, 2018. 440 s.
20. Yum D. Issledovaniya o chelovecheskom razumenii. [Research on the human mind]. Moskva : Progress, 1995. 240 s.
21. Yakobson P.M. Psihologiya chuvstv i motivacii: izbrannye psihol. trudy [The psychology of feelings and motivation] / red. E.M. Borisova. Moskva: Mosk.psihol.-soc. In-t; Voronezh : MODEK, 1998. 304 s.

УДК 378:796.011

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-51-59

ІРИНА ХОЛКОВСЬКА

orcid.org/0000-0002-2498-1902

irholk@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВЛАДИСЛАВ МИХАЙЛОВ

студент магістратури

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано феномен ціннісного ставлення студентів педагогічного університету до занять фізичною культурою. З'ясовано, що дослідники проблем фізичної культури і її формування в умовах вищої школи виокремлюють цінності, дотримуючись двох підходів. Перший пов'язаний з використанням основних ланок педагогічної діяльності, коли визначаються чотири групи цінностей: цілі, способи, мотиви, результати в їх логічному взаємозв'язку. Другий ґрунтується на схемі взаємозв'язків основних компонентів поняття «фізична культура»: свідомість, почуття, воля, мотиви, інтереси, поведінка. Пропонується ґрупувати прояви ставлення студентів до цінностей фізичної культури залежно від змісту їх об'єктів. У зв'язку з цим, основними ознаками типології ставлення до цінностей фізичної культури виступають свідомість, почуття інтересу і поведінка, що фактично відтворюється в умовах освітнього процесу в закладі вищої освіти. У структурі ціннісного ставлення студентів педагогічного університету до фізичної культури виокремлено три компоненти (когнітивний, емоційно-вольовий, поведінковий), зміст яких розкривається у статті. Розглядаються критерії сформованості ціннісного ставлення студентів педагогічного університету до фізичної культури, якими виступають його зміст і діяльнісні характеристики. Зміст ціннісного ставлення студентів до фізичної культури відображає конкретні мотиви, ціннісні орієнтації і цілі особистості. Діяльнісні характеристики ціннісного ставлення студентів до фізичної культури відображають міру інтеріоризації й актуалізації цінностей та їх вплив на особистісний і професійний розвиток майбутнього вчителя. Виявлені об'єктивні зовнішні і суб'єктивні внутрішні чинники, що диференційовано впливають на формування ціннісного ставлення студентів до фізичної культури. Для більшості зовнішніх чинників характерний різноплановий вплив на ставлення студентів до фізичної культури залежно від форми організації фізичного виховання у педагогічному закладі вищої освіти. В оцінці ролі суб'єктивних чинників важливим є врахування впливу фізкультурно-спортивної діяльності на духовно-інтелектуальну сферу студентів.

Ключові слова: ціннісне ставлення, фізична культура, майбутні вчителі, цінності фізичної культури.

IRYNA KHOLKOVSKA

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Ostrozsky str., 32, Vinnitsia

VLADYSLAV MYKHAILOV

master's degree student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Ostrozsky str., 32, Vinnitsia

VALUE ATTITUDE OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO PHYSICAL CULTURE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article analyzes the phenomenon of value attitude of students of the Pedagogical University to physical education classes. It was found out that researchers of the problems of Physical Culture and its formation in higher education identify values, adhering to two approaches. The first one is related to the use of the main links of pedagogical activity, when four groups of values are defined: goals, methods, motives, results in their logical relationship. The second one is based on the scheme of interrelations of the main components of the concept of "physical culture": consciousness, feelings, will, motives, interests, behavior. The article suggests grouping the manifestations of students' attitude to the values of Physical Culture depending on the content of their objects. In this regard, the main features of the typology of attitude to the values of Physical Culture are consciousness, a sense of interest and behavior, which is actually reproduced in the conditions of the educational process in a higher education institution. In the structure of the value attitude of students of the Pedagogical University to Physical Culture, three components are identified (cognitive, emotional-volitional, Behavioral), the content of which is revealed in the article. The article considers the criteria for the formation of the value attitude of students of a Pedagogical University to physical culture, which are its content and activity characteristics. The content of students' value attitude to physical culture reflects specific motives, value orientations and goals of the individual. Activity characteristics of students' value attitude to physical culture reflect the degree of interiorization and actualization of values and their impact on the personal and professional development of the future teacher. Objective external and subjective internal factors that differentially affect the formation of students' value attitude to physical culture are identified. Most external factors are characterized by a diverse influence on the attitude of students to physical culture, depending on the form of Organization of physical education in a pedagogical institution of Higher Education. In assessing the role of subjective factors, it is important to take into account the impact of Physical Culture and sports activities on the spiritual and intellectual sphere of students.

Keywords: value attitude, physical culture, future teachers, values of physical culture.

Процес організаційно-структурних і змістовних перетворень у вищій школі зумовив активізацію гуманізуючих і культуротворчих функцій, реалізація яких знаходить відображення в розвитку особистості майбутніх учителів. Істотна роль у цьому розвитку належить фізичному вихованню як цілісному педагогічному процесу. Відповідно виникла необхідність у створенні умов для формування фізичної культури студентів, що виступає складовою частиною їхньої загальної і професійної культури і найважливішою якісною характеристикою особистісного розвитку, що визначає спосіб і міру реалізації сутнісних сил і здібностей майбутніх учителів.

Найбільш продуктивним підходом до розробки цієї проблеми є дослідження внутрішніх резервів активності особистості студентів педагогічного університету як суб'єктів освітньої і професійної діяльності. Одним з основних джерел активності особистості є мотивація, – цінність, що надає процесу фізичного виховання діяльній спрямованості і суб'єктивній значущості. В зв'язку з цим, формування фізичної культури майбутніх учителів – це, передусім, проблема виховання мотиваційно-ціннісного ставлення до неї. Аналіз освітньої і виховної практики у вищій педагогічній школі показує, що найуразливішою в ній сферою є проблема формування позитивного й активного ставлення студентів до фізичної культури. Негативні явища в цій сфері зберігають стійку тенденцію, що знаходить вираження в декларативному і реальному поведінковому ставленні до фізичної культури, яке відображається на стані здоров'я, фізичному розвитку самих студентів і їхній підготовленості до відповідного виховання учнів, їх ціннісних орієнтаціях, турботі про фізичне і психічне благополуччя власне і вихованців.

Питання ціннісного ставлення в діяльності і поведінці були предметом аналізу у працях Л. Архангельського, В. Галузяка, А. Ільченко, Я. Клибанівського, Н. Корж, О. Леонтєва, В. Мерліна, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, М. Ярмаченка та ін. В їхніх працях розглядаються характеристики потреб, мотивів і цілей особистості, розкриваються деякі механізми їхнього формування. Велике значення для розуміння їхнього впливу на особливості педагогічної діяльності мають праці О. Дмитренко, В. Ільїна, В. Кан-Каліка, Н. Кузьміної, В. Лісовського, В. Мудрика та ін. У той же час, ціннісне ставлення студентів до фізичної культури є найменш вивченим питанням у сучасній психології та педагогіці. Лише побічно ця проблема була відображена в працях В. Бауера, В. Бальсевича, М. Віленського, Р. Печенюк та ін.

Формування ставлення майбутніх учителів до фізичної культури є невід'ємною частиною професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічного університету і засобом формування різнобічно розвиненої особистості. Для досягнення цієї багатоаспектної мети в педагогічному закладі вищої освіти враховується вплив різних чинників і створюються відповідні умови.

Мотиваційно-ціннісне ставлення відображає внутрішню позицію особистості, що обумовлює певну структуру її ставлення до дійсності, оточення, самої себе і набуває вигляду психологічно оформленого оцінного судження. Ставлення до цінностей фізичної культури набуватиме позитивної мотивації за умови трансформації зовнішніх стимулюючих впливів на особистість студента у внутрішні спонукальні сили як спосіб «привласнення», інтеріоризації духовних цінностей, вироблених людством у сфері фізичної культури [5].

Проте, як показує аналіз практики підготовки майбутніх фахівців у педагогічному університеті, проблема формування позитивного ставлення до різноманітних цінностей фізичної культури є складним, дійсно безперервним і суперечливим процесом, перебіг якого залежить від різних чинників, які необхідно враховувати в освітньому процесі. Врахування впливу різних чинників на особистість студента в процесі формування ставлення до цінностей фізичної культури набуде ефективності за умов усвідомлення сутності, змісту та структури цього ціннісного ставлення.

Зміст і структура ціннісного ставлення майбутнього вчителя до фізичної культури задаються тими її цінностями, що об'єктивно для неї властиві. Природно, це пов'язано з аналізом певних типів ставлення студентів до цінностей фізичної культури. Ставлення до цінностей фізичної культури є атрибутом професійно-педагогічної діяльності вчителя будь-якого фаху. З урахуванням цього, доцільно зупинитися детальніше на аналізі категорії «цінність», а потім на змісті ставлення до них сучасних учителів.

Під змістом цінностей фізичної культури розуміються особливості компонентів культури, перш за все, свідомості, відчуттів і поведінки, що дозволяють людині задовольняти свої потреби і слугують орієнтирами соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих цілей. Цінності набувають педагогічного сенсу, коли людина їх «бачить», коли вони викликають у неї ціннісне спрямування [13, с. 514.]. Цінності різних сфер життєдіяльності людини, у тому числі і професійної, досить докладно досліджені педагогами і психологами Л. Архангельським, О. Дробницьким, В. Мудриком, Б. Шияном та іншими. Великий вплив на перші педагогічні дослідження мали праці філософа В. Тугарінова.

Фізична культура є складним компонентом професійної культури вчителя. У його педагогічній діяльності вона є важливим чинником розвитку цілісності особистості як самого педагога, так і його вихованців. Л. Архангельський поділяє цінності на матеріальні та духовні залежно від характеру потреб і способів їх задоволення. Духовні цінності, у свою чергу, поділяються на пізнавальні, наукові, естетичні, художні, моральні. Пізнавальні і наукові цінності відображають істину пізнання об'єктивної реальності, естетичні і художні – красу, моральні – почуття обов'язку, совість, гідність [1, с. 41-42].

Цінності трудової діяльності знаходять своє відображення в конкретній професійній діяльності. Вони містять всі духовні цінності. Особливості професійних цінностей зумовлені роллю професії у житті суспільства і окремої людини. У зв'язку з цим, і дослідження вчених-педагогів спрямовані на виявлення позитивного ставлення вчителів і учнів, зокрема, до фізичної культури. Методологічно правильною є позиція тих дослідників, які ставлення майбутніх учителів до цінностей фізичної культури вивчають у комплексі їх ставлення до тих цінностей, що співвідносяться з цілями навчання і виховання підростаючого покоління [8].

Для багатьох молодих людей, особливо для студентів педагогічного закладу вищої освіти, різні аспекти і явища дійсності відображають конкретні цінності, оволодіння якими є метою їх діяльності. Ставлення до цінностей розуміється ще і як мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості. Педагоги, як правило, бачать цінності у змісті освіти і тому розглядають їх тільки в структурі виховних відносин. Під виховними відносинами, в цьому випадку, розуміється сукупність взаємин між викладачем і студентом, наявність позитивних орієнтацій на цінності освіти [2].

Відсутність єдиного визначення ціннісних орієнтацій студентів обумовлена не тільки різними підходами до їх вивчення, а й складністю самого феномену, його функціональною і структурною близькістю до деяких інших компонентів свідомості: настанови, ставлення, спрямованості, мотивів, потреб, інтересів, поглядів, уявлень тощо. Цінність – результат загальносоціального розвитку, продукт соціокультури. Ціннісні орієнтації розглядаємо як результат інтеріоризації студентом суспільних цінностей.

Завдання виховання — забезпечити свідомий вибір студентом суспільних цінностей і формування на їх основі стійкої, несуперечливої індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, здатної забезпечити саморегуляцію студента, мотивацію його поведінки і діяльності. В свою чергу, достатньо високий рівень сформованості ціннісної орієнтації дозволяє студенту адекватно сприймати і оцінювати явища і предмети, що оточують, встановлювати не тільки суб'єктивну цінність (для себе), а й об'єктивну (для всіх), тобто орієнтуватися в світі матеріальної і духовної культури суспільства. У цьому полягає одна з форм індивідуалізації та соціалізації студентів одночасно [6, с. 110].

Ціннісні орієнтації можна зобразити як складну, багаторівневу систему у зв'язку з різноманітною ієрархією цінностей, що лежать в її основі. Залежно від підстави розмежування можна виокремити такі групи цінностей [4]:

- цінності-предмети як об'єкти наших оцінок і цінності-значення, які самі є еталонами оцінок і є думками, переконаннями, уявленнями суб'єкта про те, що є цінністю;
- цінності матеріальні і духовні (пізнавальні, наукові, етичні, естетичні, фізичні тощо);
- цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-засоби (за характером їх участі в регуляції поведінки);
- цінності професійні, суспільні, дозвіллієві тощо (залежно від виду діяльності, в якій бере участь студент).

У зв'язку з цим, доцільно використовувати поняття «професійно ціннісні орієнтації» як сукупність ставлень студента до професійної діяльності, до самого себе як професіонала.

Варто виокремити найбільш загальні аспекти професійно ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, в які включені цінності фізичної культури [7]:

- цінності, що зумовлюють вільне самовизначення і самоствердження в професійній діяльності, відображені в її результатах і наслідках для суспільства, людей;
- цінності, що визначають якнайповнішу самореалізацію студента в праці відповідно до його здібностей і можливостей, що виявляються в задоволеності працею, умовами для самовдосконалення;
- цінності, що характеризують творчі можливості організації оптимального режиму й умов індивідуальної і колективної праці, що забезпечують високу продуктивність, самовіддачу, сприятливий соціально-психологічний клімат для студентів;
- цінності, що розкривають значущість використання рекреативно відновлювальних заходів у вільний час, здорового способу життя в цілому, під впливом яких підвищуються професійна надійність і дієздатність фахівця, формуються його соціальне здоров'я, оптимізм.

Професійна підготовка до діяльності передбачає розвиток певних якостей і властивостей у майбутнього фахівця, що неможливо формувати поза зразком, еталоном. Ним слугує професійний ідеал, в структурі якого представлені цінності фізичної культури: здоров'я, соматична зовнішність, функціональний стан, розвинені психофізичні здібності тощо. Він входить у загальну систему професійно-ціннісної орієнтації студента як вищий її компонент. Нормативний зразок ідеалу, відображений у кваліфікаційній характеристиці, постає як близька перспектива для студентів, ідеал для цілепокладання – як віддалена. Ідеал в усіх відношеннях багатше за норму, оскільки норма визначає дещо усереднене, а ідеал відображає зразковість.

Для того, щоб цілеспрямовано впливати на професійно ціннісну орієнтацію студентів, недостатньо повідомляти їм «готові» уявлення про цінності, розкривати перед ними об'єктивну значущість тих або інших форм життєдіяльності, професійної поведінки. Важливо так організувати реальний процес професійної підготовки, щоб ці цінності верифікувалися, перетворювалися на перевірені особистим досвідом реальні мотиватори соціально-професійної поведінки.

Будь-яка інформація ціннісного характеру сприймається особистістю крізь призму цієї спрямованості і доповнюється емоційним і поведінковим компонентами. Знаючи зміст ціннісної спрямованості індивіда, можна прогнозувати загальні лінії його соціально професійної поведінки в тривалій життєвій перспективі.

Формування професійно ціннісної орієнтації студентів є однією з найбільш важливих і відповідальних функцій освітнього процесу у ЗВО, потребує постійного звернення до аксіологічної проблематики в навчальній і позааудиторній діяльності з фізичного виховання, широкого взаємоузгодженого використання методів теоретичного і духовно-практичного впливу на свідомість і поведінку майбутніх фахівців.

Критеріями розвитку ціннісного ставлення студентів до фізичної культури є його зміст і діяльнісні характеристики. Зміст ціннісного ставлення студентів до фізичної культури відображає конкретні мотиви, ціннісні орієнтації та цілі особистості. Діяльнісні характеристики ціннісного ставлення студентів до фізичної культури відображають ступінь інтеріоризації й актуалізації її цінностей та їх вплив на особистісний та професійний розвиток майбутнього вчителя [5; 7].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження [1; 2; 4; 6; 12] дозволив сформулювати робоче визначення. *Ціннісне ставлення студентів педагогічного університету до фізичної культури* відображає єдність об'єктивного і суб'єктивного положення особистості майбутнього вчителя, є основою його професійної творчої діяльності, соціальної активності, фізкультурно-спортивної діяльності, здорового способу життя, що забезпечує цілеспрямовану роботу з саморозвитку і самозбагачення.

У структурі ціннісного ставлення студентів педагогічного університету до фізичної культури ми виокремлюємо три компоненти: *когнітивний, емоційно-вольовий, поведінковий*.

Когнітивний компонент ставлення студентів до фізичної культури проявляється в усвідомленні майбутніми педагогами суспільної значущості цінностей фізичної культури, можливостей її педагогічного впливу на себе та інших людей. Відношення, що складаються між особою і цінностями фізичної культури, є вирішальною умовою процесу формування ціннісного ставлення в цілому. Когнітивний компонент охоплює рухову антиципацію; здатність до швидкого засвоєння складнокоординованих рухів; чуттєво-емоційне переживання своєї діяльності; сміливість у вирішенні поставлених рухових завдань; наполегливість, завзятість у досягненні мети; створення нових для себе рухових дій, комбінацій; високу культуру рухів; комбінування і перетворення рухових дій у зв'язку з конкретною ситуацією; розробку техніко-тактичних варіантів вирішення рухових завдань- ситуацій; нові методи вирішення рухових завдань.

Емоційно-вольовий компонент ставлення студентів педагогічного університету до фізичної культури є складовою професіоналізму майбутніх учителів, що відображає ступінь оволодіння педагогічною експресією, індивідуальним стилем емоційної поведінки вчителя, емоційно-психологічною стійкістю, вміннями емоційної регуляції та роботи з емоційним матеріалом у педагогічній діяльності,

управлінськими можливостями і методичними засобами формування педагогічної емоційності вчителя на різних етапах його професійного самовдосконалення.

Поведінковий компонент ціннісного ставлення студентів педагогічного університету до фізичної культури розкриває міру активного прояву інтересу до фізично-спортивної діяльності, що знаходить відображення у поведінковій готовності майбутніх учителів та реальній діяльності, спрямованій на набуття позитивного досвіду активного застосування фізкультурно-спортивних знань, умінь і навичок у професійній діяльності.

З метою визначення *критеріїв і показників сформованості ціннісного ставлення студентів педагогічного університету до фізичної культури* розглянемо зміст фізичної культури як сукупність мотиваційних цінностей, що мають велике значення для суспільства в цілому, колективів і для кожної особи окремо. Зі всього різноманіття цінностей нами виокремлені, перш за все, ті, що є найбільш важливими для майбутніх учителів. Під час їх конкретизації використовувалися матеріали інтерв'ювання та анкетних опитувань студентів педагогічного університету. Для більш глибокого дослідження кількісних і якісних аспектів питання, що вивчається, відповіді респондентів не обмежувалися жорсткими межами, що дозволило отримати більш повне уявлення про ті цінності, які мають для них специфічне значення. У відповідях студентів знайшли відображення такі явища і особливості фізкультурно-спортивної діяльності, що були для них особливо привабливими. Дослідженням було охоплено 243 студенти 1-4 курсів.

Ми згрупували *індикатори-цінності*, надавши їм умовних назв – «фізичний стан», «самосвідомість», «відчуття», «інтерес», «спосіб», «успіх». Таким чином, у кожній підгрупі залишилися тільки по три індикатори цінностей, яким студенти дали найбільш високі оцінки.

У процесі спілкування зі студентами ми уточнювали зміст ціннісного ставлення до фізичної культури, який вони вкладали в розуміння кожного з виокремлених індикаторів цінностей.

Перша група індикаторів «Фізичний стан» об'єднує три цінності фізичної культури. Перша цінність – «засіб зміцнення і відновлення здоров'я» – розуміється студентами як природний процес, участь в якому сприяє організації здорового способу життя. Другий індикатор цінності – «вміння та навички самовдосконалення» – розуміється студентами як оволодіння спеціальною системою теоретичних, методичних і практичних знань і вмінь, необхідних для вирішення питань особистого фізичного самовдосконалення. Третій індикатор цінності фізичного розвитку – «підвищення психофізичних можливостей» – розуміється студентами як спосіб активізації свого психофізичного стану.

Друга група індикаторів «Самосвідомість» – виокремлена на основі цінностей фізичної культури, що умовно об'єднані в групу «самосвідомість». Перший індикатор – «усвідомлення свободи володіння своїм тілом, знання і розуміння його можливостей» усвідомлення студентами значущості гармонійного розвитку всіх систем і функцій свого організму, що забезпечує прояв свободи в життєдіяльності. Другий індикатор цінності самосвідомості розуміється студентами як «усвідомлення своїх рухових можливостей», розвиток яких необхідний для координації рухів. До третього індикатора вищезгаданої цінності була віднесена цінність «загартування». Під цією цінністю студенти розуміли необхідність щоденних загартувальних процедур, що визначають необхідну стійкість організму як передумову повноцінної реалізації в життєдіяльності і професійній діяльності.

Третя група цінностей «Відчуття». Під першим індикатором майбутні вчителі розуміють радість, насолоду руховою діяльністю. Другий індикатор цінності розкривався ними як показник внутрішнього і зовнішнього стану особистості у процесі виконання різноманітних фізкультурно-спортивних видів діяльності. Третій індикатор сприймався як свідоме включеність у широку мережу життєрадісних переживань під час спостереження за спортивно-видовищними заходами.

У четверту групу «Інтерес» входять індикатори цінності таких трьох видів. Перший з них – необхідність оволодіння такою системою знань, умінь і навичок, що необхідна для роботи в педагогічному колективі. Друга цінність-індикатор сприймається ними як мотиваційно-ціннісне ставлення до занять з фізичної культури, що забезпечують формування і розвиток особистісних професійно значущих якостей. Третій індикатор цінності сприймався студентами як активність особистості, що виявляється в творчому підході до оволодіння фізкультурно-спортивною діяльністю.

Група цінностей «Спосіб» представлена також трьома індикаторами. Під цією цінністю майбутні вчителі розуміють психологічний контакт студентів у процесі фізкультурно-спортивної діяльності. Під другою – успішне формування позитивної взаємодії між викладачем і студентом, необхідної для вирішення освітньо-виховних завдань. Третій індикатор цінності характеризує розвиток комунікабельності студентів, необхідної для успішного виконання фізкультурно-спортивної діяльності.

Шоста група цінностей «Успіх» завершує нашу типологію. Її перший індикатор розуміється як завершальний етап занять, що виявляється в досягненні мети. Другий індикатор несе в собі поняття самоствердження, відчуття задоволеності собою і близьким оточенням. Третій індикатор сприймається

майбутніми вчителями як процес усвідомлення соціальної ролі професії вчителя, формування задоволеності вчительською професією, розвитку вольових якостей особистості.

Перераховані групи цінностей фізичної культури реалізуються в педагогічній діяльності інструментального типу. По суті, це цінності, що слугують засобом досягнення цілей виховання.

Формування ціннісного ставлення студентів до фізичної культури – цілеспрямований, багатогранний, суперечливий і в той же час цілісний процес, обумовлений сукупністю соціальних умов і чинників, що складають причину і рушійну силу його розвитку і становлення. Оскільки процес розвитку і становлення студента є результатом безлічі взаємозв'язків і взаємодій внутрішніх сфер особистості і зовнішніх обставин, то спостерігається прояв різноманіття чинників. Розрізняються чинники *зовнішні об'єктивні* і *внутрішні суб'єктивні*.

Під *об'єктивними* зазвичай маються на увазі такі *чинники*, що існують незалежно від волі і свідомості людини. Такими чинниками є матеріально-побутові умови, наявність вільного часу, якість постановки фізичного виховання у ЗВО, соціальні відносини, матеріально-технічна оснащеність освітнього процесу, умови життєдіяльності студентів, викладацький склад, соціальне забезпечення тощо. Об'єктивні чинники слугують своєрідним фундаментом для виникнення суб'єктивних чинників, що спрямовують, регулюють, стимулюють активність студентства і, навпаки, «гальмують» вплив негативних чинників, що призводять до пасивного ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності.

Суб'єктивні чинники розглядаються як сукупність обставин, що залежать від свідомості людей, виховних впливів на людину. До них належать особливості індивідуальної свідомості студента, задоволеність обраною професією, морально-вольові якості особистості, інтереси, потреби, мотиви діяльності, ціннісні орієнтації й установки. До цього варто додати індивідуальні особливості студентів – стать, вік, сімейний стан, стан здоров'я, рівень фізичної підготовленості і розвитку.

Для навчальних занять переважаюче значення мають такі чинники: стан навчальної бази – 84,3%; стан здоров'я – 82,2%; особистість викладача – 80,7%; рівень вимог, що пред'являються, – 68,5%; спрямованість навчальних занять – 65,3%. Ставлення до позанавчальної фізкультурно-спортивної діяльності багато в чому визначається чинниками: особистість педагога-організатора – 86,2%; стан місць занять і змагань – 74,1%; стан використовуваного інвентаря й устаткування – 70,4%; відповідальність за участь у заходах – 69,5%.

В оцінці впливу суб'єктивних чинників студентами зазначається низький рівень усвідомленості впливу фізкультурно-спортивної діяльності на духовно-інтелектуальну сферу особистості. В процесі навчання спостерігається послідовне від курсу до курсу зниження в 2-3 рази значущості цієї групи чинників щодо мотивації студентів.

За силою свого впливу перераховані чинники зовсім неоднакові: одні є ведучими, інші мають менш істотне значення. Проте кожен з них на певному відрізку студентського життя може здійснити вирішальний вплив. Тому недооцінка, а тим більше ігнорування їх, може негативно позначитися на процесі формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів. Більш того, якої б сили дії не набував той або інший чинник, його роль залишиться незначною, якщо вплив матиме не взаємопов'язаний, а ізольований характер. Ось чому так важливо використати всю систему різних чинників, їх цілеспрямованість і узгодженість для досягнення поставленої мети.

Об'єктивним чинником розвитку і формування людини є і спадкові задатки, під якими розуміють первинну природну основу здатності, що ще не розвинулася, але дає про себе знати на перших порах діяльності. Природжені особливості проявляються в типологічних особливостях індивідів, що змінюються в процесі життєдіяльності. Ці типологічні особливості, будучи природженими властивостями, мають велике значення для особистісного розвитку. За умов орієнтації старшокласників на вибір педагогічної професії вивчення первинної природної основи навчальних (дидактичних), організаторських, комунікативних та інших здібностей особливо важливе, оскільки здатний до різноманітної педагогічної діяльності вчитель виховує здатного до різноманітної діяльності учня [7].

Суб'єктивні чинники – це свідомо діяльність людей, їх воля, організованість, дисциплінованість, енергія, необхідні для вирішення конкретних соціальних завдань. Вони визначаються об'єктивними умовами життя і праці людей. На сучасному етапі розвитку роль суб'єктивних чинників зростає, значно поширюється сфера їх впливу. До суб'єктивних чинників, що інтенсивно впливають на формування професійно-педагогічної спрямованості учнів, належать: діяльність держави, сім'я, загальноосвітня школа, педагогічні освітні заклади, громадські організації тощо. До суб'єктивних чинників, що активно впливають на вибір старшокласниками педагогічної професії, належить діяльність педагогічного ЗВО. Проблема набору студентів у педагогічні ЗВО, в її якісному і соціальному аспектах, належить до ключових проблем, без вирішення яких неможливо побудувати ефективну систему підготовки сучасного вчителя.

Таким чином, суб'єктивні чинники значно впливають на розвиток і формування особистості майбутнього вчителя. Цей вплив стає дієвішим, якщо враховуються сприятливі об'єктивні умови.

Відношення між об'єктивними і суб'єктивними чинниками в процесі формування у студентів ціннісного ставлення може мати характер однобічного зв'язку, взаємозв'язку і взаємодії. Перші два випадки говорять про наявність відношень, що відображають структуру процесу, а не його якості. Взаємодія ж характеризує активність процесу розвитку у старших школярів орієнтованості на вибір професії вчителя. Провідна роль належить взаємодії школи, сім'ї і педагогічного ЗВО за підтримки їх органами освіти.

Успішна мотиваційно-ціннісна орієнтація можлива лише за умови глибокого й усебічного вивчення об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на розвиток і виховання особистості майбутнього вчителя. Це обумовлено тим, що педагогічна діяльність, як ніяка інша, відображає зміни в суспільстві і сама сприяє цим змінам.

Врахування впливу різних чинників на особистість студента в процесі формування ставлення до цінностей фізичної культури засобами освітнього процесу і позааудиторної роботи є необхідною умовою визначення найбільш ефективних шляхів його вдосконалення. Одним з дієвих чинників, що впливають на розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення до цінностей фізичної культури, є фізичне виховання. Воно є найважливішим складовим елементом виховання цілісної особистості. Заняття фізичною культурою і спортом – одна з тих форм свідомої людської діяльності, в якій проявляються й удосконалюються фізичні, психофізичні, моральні і соціальні якості особистості в їх єдності. П. Лесгафт говорив, що головним завданням вищої школи є розумова, фізична освіта молодшої людини, і моральний розвиток, що пов'язаний з нею [11]. У вищій школі фізичне виховання є невід'ємною частиною всього освітнього процесу і спрямоване на всебічний розвиток особистості студентів, забезпечення високої готовності до майбутньої професійної діяльності. Фізичне виховання в педагогічному ЗВО реалізується у формі навчальних занять, фізичних вправ, що входять у режим дня, самостійних занять фізичною культурою і спортом у позааудиторний час, масових оздоровчих, фізкультурних і спортивних заходів у вільний час і під час канікул. Під їх впливом у студентів формуються прикладні знання, рухові вміння, навички, фізичні, психофізіологічні, спеціальні якості, що забезпечують фізичну і професійну готовність до майбутньої трудової діяльності. Конкретна спрямованість фізичного виховання як предмета навчального плану визначається не лише загальними соціальними завданнями, яке воно покликане вирішувати в системі всебічного розвитку особистості, але і вимогами, що пред'являються спеціальністю, до оволодіння якої готується студент.

У процесі занять фізичною культурою у закладі вищої освіти задовольняються духовні потреби студентів, серед яких важливими є пізнавальні, етичні потреби, потреби в спілкуванні, розвитку активності і навичок раціональної соціальної поведінки [9]. Професія вчителя пред'являє високі вимоги не лише до його професійних якостей, але і до рівня здоров'я, фізичної підготовленості, дозволяє здійснювати багатогранну навчально-виховну роботу і громадську діяльність на високому рівні активності. Наявність міцного здоров'я, високого рівня розвитку фізичних якостей сприяє формуванню у студентів упевненості у своїх силах, оптимізму і життєрадісності, дозволяє досягти намічених цілей і повною мірою реалізувати отримані у ЗВО знання, вміння і навички в практичній діяльності.

Безтурботне ставлення молоді до свого здоров'я і фізичного розвитку пояснюється, по-перше, поглядами на фізичну культуру, її громадську і особисту цінність, що неправильно склалися ще в шкільному віці; по-друге, мало дієвою пропагандою засобів масової інформації, органів охорони здоров'я; по-третє, в структурі ціннісних орієнтацій цінності здоров'я, фізичних якостей, рухових навичок і вмінь, краси людського тіла значно поступаються культурним, моральним та іншим цінностям; по-четверте, недостатніми знаннями, що є основою переконання про незначну роль фізичної культури у формуванні особистості на відміну від її інтелектуального розвитку.

Ось чому потрібна цілеспрямована робота всіх інститутів виховання, особливо школи, спрямована на формування позитивного, свідомого ставлення до свого здоров'я з самого раннього віку. Школярів необхідно привчати дотримуватися режиму розумової і фізичної праці, відпочинку, особистої гігієни так само, як правильно сидіти за партою. В рішенні цих завдань велика роль шкільного учителя, а основна суть вимог до педагога, на думку А. Макаренка, зводиться до обов'язків вихователя бути завжди і скрізь для своїх вихованців зразком поведінки. Випускники педагогічних закладів вищої освіти мають бути озброєні необхідними знаннями, педагогічними вміннями і навичками, що дозволяють їм впроваджувати засоби фізичної культури в життя дітей [8].

Цілі і завдання професійної спрямованості фізичного виховання в педагогічних закладах вищої освіти детерміновані специфікою характеру, змісту та умовами вчительської праці, різноманітною і складною виховною діяльністю. Окрім наявності міцного здоров'я і фізичної підготовленості, випускники педагогічних університетів мають бути озброєні необхідними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють їм впроваджувати здоровий спосіб життя серед учнів, організовувати і проводити спортивно-масові заходи з ними [11].

Таким чином, фізичне виховання в педагогічних закладах вищої освіти розглядається як ефективний засіб соціального і професійного становлення майбутнього фахівця, його фізичної досконалості. Фізична

культура лише тоді сприятиме формуванню особистості студента, коли вона вписана в контекст його морального розвитку, відповідає його громадській спрямованості [5].

Успіхи вищої школи в сфері фізичного виховання студентів значною мірою залежать від того, наскільки активно і свідомо беруть участь самі студенти в цьому процесі, від їх ставлення до фізичного виховання як навчального предмета. При цьому під ставленням мається на увазі прояв ними суджень, дій і почуттів до фізкультурно-спортивної діяльності.

Мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості на активно позитивне ставлення до фізичної культури в усіх сферах життєдіяльності відображають сформовану потребу в ній, систему знань і переконань, що організують і спрямовують її пізнавальну і практичну діяльність. Потреби – головна спонукальна, спрямовуюча і регулююча сила поведінки; система мотивів, що виникає на їх основі, визначає спрямованість особистості, стимулює і мобілізує її на прояв активності; ставлення «задає» предметну орієнтацію, соціальну конкретність реалізації фізичної культури в життєдіяльності; ціннісні орієнтації відображають сукупність ставлень особистості; емоції виступають основним інструментом встановлення цінності фізичної культури і найважливішим компонентом ціннісних орієнтацій; знання визначають кругозір особистості; переконання – спрямованість її оцінок, поглядів.

За умов формування цього компонента необхідно так організувати реальний процес життєдіяльності студентів, щоб ціннісні уявлення перетворювалися на перевірені особистим досвідом реальні мотиви соціально-професійної поведінки, брали участь у побудові життєвих планів особистості, що організують і спрямовують її активність. Потрібна своєрідна аксіологічна концепція життя, в якому фізична культура має сенс життєвої цінності, організована в єдину систему особистісно ціннісного ставлення до життя. Механізм розвитку цього процесу полягає в тому, що ціннісні орієнтації, проходячи крізь своєрідний фільтр самосвідомості, диференціюються або на рівні «знання», або на рівні «особистісного сенсу». Далі, заломлюючись крізь умови реальної життєдіяльності і досвіду, вони розчленовуються на підтверджені і непідтверджені, на ті, що реально управляють діями і вчинками особистості, і на ті, що зберігаються в її свідомості, дозволяючи орієнтуватися в системі нормативних вимог, що пред'являються соціальним оточенням. Процес формування можна вважати таким, що відбувся, якщо ціннісні орієнтації, перевірені особистим досвідом, перетворилися на реальні мотиватори соціально-професійної поведінки особистості.

Фізичне вдосконалення як компонент відображає такий рівень здоров'я, психофізіологічних і фізичних можливостей особистості, її пластичної свободи, що дозволяють їй якнайповніше реалізувати свої сутнісні сили, успішно і необмежено брати участь у необхідних суспільству і бажаних для неї видах трудової і громадської діяльності без моральних і психофізичних витрат, посилює її адаптивні можливості і, на цій основі, зростання соціальної віддачі [6]. Процес цей суто індивідуальний. Міра фізичного вдосконалення визначається тим, наскільки воно «відкрите» якісним змінам за допомогою обраного виду і способу фізкультурно-спортивної діяльності відповідно до морфофункціональних, соціально-психологічних особливостей особистості.

Отже, аналіз спеціальної літератури [5; 6; 7; 11] показує, що дослідники проблем фізичної культури і її формування в умовах вищої школи виокремлюють групи цінностей, дотримуючись двох підходів. Перший пов'язаний з використанням змісту основних ланок педагогічної діяльності, коли визначаються чотири групи цінностей: цілі, способи, мотиви, результати в їх логічному взаємозв'язку. Другий спирається на схему взаємозв'язків основних компонентів поняття «фізична культура»: свідомість, почуття, воля, мотиви, інтереси, поведінка. Ставлення до цінностей фізичної культури групуються залежно від змісту їх об'єктів. У зв'язку з цим, основними ознаками типів ставлення до цінностей фізичної культури виступають свідомість, почуття інтересу і поведінка, що фактично відтворюється в умовах педагогічного процесу закладу вищої освіти. Критеріями розвитку ціннісного ставлення студентів педагогічного університету до фізичної культури є його зміст і діяльнісні характеристики. Зміст ціннісного ставлення студентів до фізичної культури відображає конкретні мотиви, ціннісні орієнтації і цілі особистості. Діяльнісні характеристики ціннісного ставлення студентів до фізичної культури відображають міру інтеріоризації й актуалізації її цінностей та їх вплив на особистісний і професійний розвиток майбутнього вчителя.

Виявлені об'єктивні зовнішні і суб'єктивні внутрішні чинники, що диференційовано впливають на формування ціннісного ставлення студентів до фізичної культури. Для більшості зовнішніх чинників характерний нерівнозначно виражений вплив на ставлення студентів до фізичної культури залежно від форми організації процесу фізичного виховання у педагогічному закладі вищої освіти. В оцінці впливу суб'єктивних чинників студентами важливим є врахування впливу фізкультурно-спортивної діяльності на духовно-інтелектуальну сферу особистості студента.

Таким чином, знаючи взаємодію зовнішніх і внутрішніх чинників і міру їх впливу на мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до фізичної культури, можна забезпечити управління цим процесом шляхом підбору адекватних засобів, форм і методів, що дозволяють залучати майбутніх учителів до активної фізкультурно-спортивної діяльності.

Література

1. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. Москва: Знание, 1978. 64 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у двох книгах. Книга перша. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 278 с.
3. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 41. Вінниця, 2014. С.66-70.
4. Галузяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 29. Вінниця, 2009. С. 86-92.
5. Ільченко А.І. Ціннісне ставлення особистості до різних складових фізичної культури. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць*. Вип. 15. Кн. 1. 2011. С. 431-438.
6. Мудрик В.І. Теоретико-методологічні засади визначення ціннісного ставлення та якостей особистості. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів і студентів України: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції: у 2-х томах*. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. Т.ІІ. С. 108-111.
7. Мудрик В., Леонов О., Ільченко А. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2010. 192 с.
8. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. *Шкільний світ*. 2010. №33 (545). С.3-36.
9. Про фізичну культуру і спорт: Закон України від 3 грудня 1993 р. № 3809-ХІІ. URL: <http://www.rada.gov.ua>
10. Холковська І.Л. Ціннісні установки педагога на творчу самореалізацію в професійній діяльності. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства: монографія* / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук, В.М. Галузяк [та ін.] Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 213-234.
11. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. Ч.1. 272 с.
12. Ярмаченко М. Ціннісна орієнтація: Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. С. 514.

References

1. Arhangel'skij L.M. Cennostnye orientacii i нравственное razvitiе lichnosti. [Value orientations and moral development of personality]. Moskva: Znanie, 1978. 64 s.
2. Bekh I.D. Vykhovannia osobystosti: u dvokh knykhakh. Knyha persha. Osobystisno-orientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady. [Personality education: in two books. Book one. Personality-oriented approach: theoretical and technological principles]. Kyiv: Lybid, 2003. 278 s.
3. Voloshyna O.V. Rol moralnykh vidnosyn mizh uchytel'em i uchniamy v navchalno-vykhovnomu protsesi. [The role of moral relations between teacher and students in the educational process]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 41. Vinnytsia, 2014. S.66-70.
4. Haluziak V. M. Tsinnisni orientatsii v strukturi osobystisnykh chynnykiv pedahohichnoho spilkuvannia. [Value orientations in the structure of personal factors of pedagogical communication]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 29. Vinnytsia, 2009. S. 86-92.
5. Ilchenko A.I. Tsinnisne stavlennia osobystosti do riznykh skladovykh fizychnoi kultury. [The value attitude of the individual to the components of physical culture]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zbirnyk naukovykh prats*. Vyp. 15. Kn. 1. 2011. S. 431-438.
6. Mudryk V.I. Teoretyko-metodolohichni zasady vyznachennia tsinnisnoho stavlennia ta yakosti osobystosti. [Theoretical and methodological principles of determining the values and qualities of personality]. *Suchasni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu shkoliariv i studentiv Ukrainy: materialy Kh Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii: u 2-kh tomakh*. Sumy: SumDPU im. A.S. Makarenka, 2010. T.II. S. 108-111.
7. Mudryk V., Leonov O., Ilchenko A. Orhanizatsiino-metodychni osnovy fizychnoho vykhovannia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia. [Organizational and methodological bases of physical education of students of higher educational institutions]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2010. 192 s.
8. Prohrama vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v Ukraini. [The program of education of children and student youth in Ukraine]. *Shkilnyi svit*. 2010. #33 (545). S.3-36.
9. Pro fizychnu kulturu i sport: Zakon Ukrainy vid 3 hrudnia 1993 r. [On physical culture and sports: Law of Ukraine]. # 3809-KhII. URL: <http://www.rada.gov.ua>
10. Kholkovska I.L. Tsinnisni ustanovky pedahoha na tvorchu samorealizatsiiu v profesiinii diialnosti. [Values of the teacher on creative self-realization in professional activity]. *Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii v umovakh transformatsii suspilstva: monohrafiia* / V.I. Shakhov, O.M. Palamarchuk, V.M. Haluziak [ta in.] Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2018. S. 213-234.
11. Shyian B.M. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv. [Theory and methods of physical education of schoolchildren]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 2001. Ch.1. 272 s.
12. Yarmachenko M. Tsinnisna orientatsiia: Pedahohichni slovyk [Value orientation: Pedagogical dictionary] / Za red. M.D. Yarmachenka. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2001. S. 514.

УДК 331.45

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-60-65

ЕЛЬВІЗА АБІЛТАРОВА

orcid.org/0000-0001-9747-3303

elviza2008@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
пров. Віто-Литовський, 98-а, м. Київ

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Статтю присвячено проблемі формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інженерів з охорони праці в закладах вищої освіти. Автор роботи відзначає актуальність формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інженерів з охорони праці як менеджерів системи управління охороною праці задля профілактики виробничого травматизму та професійних захворювань на виробництві. Здійснено аналіз досліджуваної проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці. Установлено, що у вітчизняній педагогічній науці питання безпечного існування людини розглядають за двома напрямками: культура безпеки життєдіяльності та культури безпеки. Виявлено, що процесу формування культури безпеки професійної діяльності безпосередньо в майбутніх інженерів з охорони праці приділено недостатню увагу. Результати дослідження можуть бути використані як теоретична основа для розробки концептуальних положень формування культури безпеки.

Ключові слова: культура безпеки, професійна підготовка, інженер з охорони праці, професійна діяльність, навчання з охорони праці, методика охорони праці.

ELVIZA ABILTAROVA

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate professor of the Department of doctoral student of the
Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Vito-Litovsky lane, 98-a, Kiev

THE PROBLEM OF FORMATION OF THE CULTURE OF SAFETY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH ENGINEERS IN THE SCIENTIFIC LITERATURE

The article is devoted to the problem of the formation of the culture of safety of professional activity of future occupational safety and health engineers in higher education institutions. The author notes the relevance of the formation of the culture of safety of professional activity in future occupational safety engineers as managers of occupational safety management in order to prevent occupational injuries and workplace diseases. The analysis of the research problem on the formation of culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers in the scientific literature and pedagogical practice is carried out. It is established that in the domestic pedagogical science the issues of safe human existence are considered in two directions: the culture of life safety and the culture of safety. It was found that the process of formation of the culture of safety of professional activity of future safety engineers is given insufficient attention. In the considered scientific and pedagogical works, the questions of essence and structure of the culture of safety of professional activity remained unclarified, the principles and laws of its formation are not clearly defined. There are no studies that present a scientifically sound model of the formation of the culture of safety of professional activities of future safety engineers. The issue of determining the structural components and criteria of the culture of safety of professional activity remains debatable. Theoretical research methods used in the work are analysis, systematization, and generalization of scientific and pedagogical literature as well as dissertation research works on the problem of formation and development of safety culture, classification, comparison, comparative analysis. The methodological basis of the study includes scientific works of domestic and foreign scientists, which consider the ideas of systemic, humanistic, culturological, axiological, competence, subject-subject, and activity approaches. The results of the study can be used as a theoretical basis for the development of conceptual provisions for the formation of the culture of safety.

Keywords: safety culture, vocational training, occupational safety and health engineer, professional activity, occupational safety and health training, occupational safety and health methodology.

В умовах існування різних загроз соціального, техногенного характеру важливим компонентом життєдіяльності людини виступає безпека, життя і здоров'я індивіда. У зв'язку з цим у сучасній інженерно-педагогічній освіті необхідно здійснювати підготовку професіоналів із високим ступенем відповідальності,

самоорганізації та самосвідомості. Вищесказане свідчить про актуалізацію формування в майбутніх інженерів з охорони праці, як менеджерів системи управління охороною праці на підприємстві, в установах і організаціях, культури безпеки професійної діяльності.

Теоретичним підґрунтям дослідження є наукові праці вчених, в яких розглядаються питання культури безпеки (Р. Бойчук, В. Дем'янчук, О. Дашковська, О. Кобилянський, Н. Кулалаєва, Л. Малинівська, Л. Романів, О. Третяков, В. Чабан), культури безпеки життєдіяльності (О. Балашов, І. Голубєва, Л. Горіна, О. Дронов, Т. Зирянова, В. Євтеєв, Г. Казьміна, С. Косинкіна, В. Мошкін, І. Петрухіна, Т. Петухова, А. Снегирьов), організаційної культури та клімату безпеки (М. Гріффін, Д. Зоар, С. Кокс, М. Купер, Дж. Керолл, Т. Лі, Е. Ніл, Н. Піджен, П. Хадсон); культури ядерної безпеки (Ю. Скалецький, В. Бегун, Д. Бірюков, О. Мартюшева, С. Широков, Л. Яценко), культури здоров'я (Н. Башавець, В. Горащук, Л. Соколенко), екологічної культури (Ю. Бойчук, Н. Єфіменко, І. Лесникова, Л. Лук'янова, Л. Юрченко). Аналіз наукових публікацій показав, що проблема формування культури безпеки професійної діяльності (КБПД) у майбутніх інженерів з охорони праці є актуальною для різних наук і розглядається з позицій філософії, соціології, економіки, психології, педагогіки, культурології.

Мета статті – здійснити аналіз досліджуваної проблеми формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інженерів з охорони праці в науковій літературі та педагогічній практиці.

Уперше поняття «культура безпеки» було введено в 1986 р. Міжнародною консультативною групою із ядерної безпеки (INSAG) Міжнародного агентства з атомної енергії (МАГАТЕ), яка у своїй доповіді дійшла висновку про необхідність формування культури безпеки як головного принципу безпеки атомних електростанцій [11]. Поступово це словосполучення закріпилося в нормативних документах органів державного регулювання ядерної та радіаційної безпеки. Окрім того, питання розвитку та впровадження культури безпеки у сфері використання ядерної енергії активно досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені з ядерної та радіаційної безпеки (С. Клевцов, Н. Валігун, А. Носовський, І. Комаров, В. Машин).

Проблема формування культури безпеки активно досліджується в педагогічній науці. Аналіз науково-педагогічних публікацій демонструє підвищений інтерес учених до означеної проблеми. Так, в Україні питання безпечного існування людини розглядаються за двома напрямками: культура безпеки життєдіяльності (М. Астахова, В. Белан, М. Бутиріна, К. Горбунова, М. Зоріна, С. Ігнатенко, Л. Кравченко, Т. Петухова, С. Пономаренко, І. Черепньов) та культура безпеки (А. Борканюк, І. Грабовська, Н. Гусятинська, В. Дем'янчук, О. Кобилянський, О. Кузьменко, Н. Кулалаєва, В. Малімон, В. Прохорова, О. Пуляк, Ю. Разлівінських, Л. Романів, О. Третяков, В. Федорчук-Мороз, О. Шароватова).

Аналіз науково-педагогічних досліджень дав можливість визначити різні підходи вчених до розв'язання означеної проблеми. Так, М. Зоріна [4, с. 39-40] досліджувала проблему формування культури безпеки життєдіяльності майбутнього фахівця. Вона виокремила та розглянула сутність узаємопов'язаних обов'язкових компонентів культури безпеки життєдіяльності: мотиваційного, когнітивного, креативного й технологічного. Так, мотиваційний компонент культури безпеки життєдіяльності являє собою сукупність мотивів, що спонукають особистість, при здійсненні професійної або іншої діяльності фахівця, до реалізації принципів безпеки. Когнітивний (змістово-інформаційний) компонент передбачає наявність у майбутнього фахівця цілісних знань (з природничо-наукових, інженерних та гуманітарних дисциплін) про навколишнє середовище життєдіяльності, є результатом пізнавальної діяльності. Метою формування креативного компонента безпеки життєдіяльності майбутнього фахівця є мотивація безпечної самореалізації особистості в професійній діяльності. Цей компонент являє собою готовність до творчого здійснення процесу забезпечення безпеки життєдіяльності. Автор зауважує, що процес оволодіння знаннями безпекою життєдіяльності й технологій безпечної реалізації професійної діяльності відбувається на творчому рівні: освоюючи знання й технології, особистість привносить у них своє професійне «Я». Технологічний компонент культури безпеки життєдіяльності майбутнього фахівця презентує собою процес розв'язання низки послідовних завдань: аналітичних, формуючих, корегувальних і ціннісно-орієнтуючих. Саме цей компонент культури безпеки життєдіяльності майбутнього фахівця забезпечує використання знань при вирішенні проблемних ситуацій майбутньої професії шляхом вироблення умінь і навичок.

Науковий інтерес має стаття О. Третякова та Дашковської [15, с. 83]. Вони акцентують увагу на тому, що у процесі підготовки бакалаврів за напрямом «Охорона праці» фундаментальною дисципліною є «Вступ до спеціальності», основним завданням якої має бути формування культури безпеки. Автори статті наголошують, що саме оволодіння культурою безпеки, її принципами покликане забезпечити формування нового, сучасного світогляду на ставлення до постійної турботи щодо збереження життя і здоров'я людей у процесі праці та побуті. О. Третякова та Дашковська визначили шляхи формування культури безпеки в майбутніх фахівців з охорони праці: забезпечення мотивації до безпечної поведінки; формування системи компетенцій, знань, умінь і навичок безпечної поведінки та переконаності їхньої істинності; психологічна підготовка до безпечного поводження; забезпечення фізичної підготовки до дій в екстремальних умовах;

розвиток творчої готовності до безпечної життєдіяльності; засвоєння досвіду самоконтролю задля безпечної життєдіяльності.

У Л. Кравченко висвітлено питання формування культури безпеки життєдіяльності студентів педагогічного вузу. Авторка вважає, що психолого-педагогічною основою формування й розвитку культури безпеки життєдіяльності студентів на заняттях з безпеки життєдіяльності в педагогічному вузі є реалізація етапів (діагностично-проектувального, конструктивно-реалізуючого та рефлексивно-корекційного), принципів (культурологічності, екологізації, взаємозв'язку професійної й екологічної освіти, регіональності), педагогічні, психологічні й методичні умови [6, с. 21].

Важливим для нашого дослідження є дисертація Т. Петухової [12], в якій обґрунтовано й визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи, структуру, рівні та критерії готовності майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи. Так, у своєму дослідженні Т. Петухова великого значення надає педагогічним умовам підготовки майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи: застосування ціннісного, світоглядного, міждисциплінарного, діяльнісного підходів до формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів через спецкурс «Психолого-педагогічні основи культури безпеки життєдіяльності»; формування в майбутніх учителів мотивації до навчально-пізнавальної діяльності; активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів. Водночас структура готовності майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи, яку розглядає Т. Петухова, складається з мотиваційного, змістового, операційно-процесуального компонентів. Мотиваційний компонент відображає професійно-педагогічну спрямованість особистості й утворює основу для забезпечення безпеки життєдіяльності учнів у навчально-виховному процесі; є запорукою особистісної активності педагога до організації навчально-виховного процесу, професійного пошуку, творчого підходу до формування в учнів знань і вмінь з безпеки життєдіяльності. Змістовий компонент готовності майбутніх вчителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи відображає систему психолого-педагогічних і фахових знань, які необхідні майбутньому вчителю для вирішення проблем безпеки життєдіяльності. Операційно-процесуальний компонент відображає практичну реалізацію забезпечення безпеки життєдіяльності учнів у навчально-виховному процесі. Він поєднує в собі вміння застосовувати набуті знання на практиці; володіння психолого-педагогічними та специфічними прийомами й засобами педагогічного впливу; константність коригувальної діяльності щодо виправлення виявлених недоліків.

Значний вклад у розвиток теорії і методики професійної освіти внесла дослідниця Н. Кулалаєва, про що свідчать її монографічні роботи [7, 8]. Н. Кулалаєва визначила та обґрунтувала основні принципи розвитку культури безпечної життєдіяльності людини та суспільства в цілому. По-перше, відокремлення як найвищого пріоритету життя людини, тобто вся діяльність індивідів і суспільства в галузі безпеки життєдіяльності повинна бути спрямована на мінімізацію людських втрат і ти осіб, що постраждали. При цьому перспективним є застосування ризик орієнтованого підходу до визначення ризику лих від людської діяльності.

По-друге, відмова від розгляду проблем безпеки людини, суспільства, держави, світового співтовариства ізольовано, окремо одне від одного, а їхнього сприйняття як єдиного системного, взаємозумовленого та взаємозалежного комплексу. По-третє, визначення освіти основою формування культури безпеки життєдіяльності, триєдиним процесом виховання, навчання й розвитку особистості [9, с. 71].

Окрім того, дослідницею в докторській дисертації розроблено й теоретично обґрунтовано концепцію формування КБПД у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю; розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено результативність методичної системи формування КБПД у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, яка спрямована на безперервний процес удосконалення ціннісної сфери, мотивів, знань і вмінь, розвиток професійно важливих якостей щодо попередження та подолання небезпечних ситуацій і загроз здоров'ю та життю будівельників на робочому місці, набуття досвіду екологічної й енергоефективної професійної поведінки та професійної комунікації на відповідних етапах її реалізації; створено модель формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю; обґрунтовано педагогічні умови для продуктивного опанування майбутніми будівельниками безпечною професійною діяльністю; удосконалено зміст формування КБПД у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, інтерактивні педагогічні технології формування КБПД майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю та діагностувальний інструментарій визначення рівнів сформованості КБПД у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю [10, с. 45-47].

Досліджуючи означену проблему Л. Романів та група його співавторів [14, с. 238] дійшли висновку, що формування культури безпеки життєдіяльності кожної особистості не може обмежуватися лише вивченням

певної дисципліни. Ця теза є ключовою для нашого дослідження, оскільки формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці ми будемо будувати на основі методичної системи, представленої комплексом дисциплін.

Учені О. Кобилянський та І. Кобилянська вважають, що процес формування культури безпеки в майбутніх фахівців вищих навчальних закладів у рамках типових програм нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист» потребує вдосконалення, оскільки ці програми належним чином не враховують вимог системного підходу, а також соціально-політичні і економічні умови у країні [5, с. 83]. Цієї ж думки дотримуються В. Демянчук, І. Риженко, В. Чабан [3]. З точки зору О. Шароватової, головними методами й засобами впливу на формування культури безпеки, крім підвищення знань у галузі безпеки життя та діяльності, варто вважати вдосконалення моральних та етичних уявлень індивіда, звернення уваги на психологічне й патріотичне виховання, що дасть змогу обмежити кількість потенційних загроз і ризиків у контексті соціального характеру [17, с. 93].

Науковий інтерес для нашого дослідження становить розроблена І. Грабовською організаційна модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти системи Державної служби надзвичайних ситуацій, яка поєднує: умови (створення інноваційного та інформаційного навчального процесу, розробка концепції безпеки студентів та системне впровадження у стандарти вищої освіти, урахування сформованої культури безпеки для осмислення студентами майбутніх компетенцій, формування високої міри відповідальності); зміст підготовки (теоретична підготовка, самоосвіта, виробнича практика, моделювання виробничих ситуацій); форми та методи роботи (проблемно- та проектно-орієнтовані методи навчання, об'єктно-орієнтовані програмні системи, традиційні та інноваційні технології навчання, організаційні форми навчально-виховної та дослідницької роботи); критерії готовності (характер професійної мотивації, високий рівень культури безпеки, оволодіння фаховими знаннями та сформованість практичних умінь і навичок) [2, с. 161]. Опираючись на цей запропонований підхід, вважаємо за необхідне формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці здійснювати не тільки під час навчально-виховного процесу під час теоретичної підготовки. Значну роль ми відводимо на освітню самостійну діяльність студентів та практичну підготовку. Саме ці три складові створюють передумови для ефективного формування високого рівня КБПД.

Велику зацікавленість визиває наукова стаття О. Пуляк, яка розглядає культуру безпеки студентів вищих навчальних закладів через процес виховання. Учена вважає, що це є логічним продовженням процесу формування культури безпеки в загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах, оскільки елементарні знання про небезпеки та моделі поведінки в разі їхньої загрози студенти вже мають; будується на елементах тих знань, яких набувають студенти під час вивчення інших дисциплін і потребує постійного широкого застосування, тобто базується на міжпредметних зв'язках, але виокремлюється як специфічне інтегроване й системне утворення знань; відбувається на заняттях та навчальних екскурсіях, практиках, конференціях тощо та під час самостійної роботи студентів; специфіка сприйняття навчальної інформації про дії небезпечних та шкідливих чинників життєвого середовища зумовлена відсутністю у студентів достатнього життєвого досвіду, а відтак потребує максимального унаочнення теоретичного матеріалу та практичного відпрацювання правил поведінки [13, с. 140]. На нашу думку, формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці має здійснюватися з урахуванням принципу тісного взаємозв'язку процесу навчання й виховання. Значну роль у цьому процесі мають відігравати наставники академічних груп, процес виховання культури безпеки має бути логічним та послідовним процесу навчання.

Подальше вивчення проблеми дослідження показало, що в зарубіжній науковій літературі цій темі присвячено близько 30 дисертацій (О. Балашов, Л. Горіна О. Дронов, В. Мошкін, І. Петрухіна), в яких розглядають питання формування, виховання, розвитку культури безпеки життєдіяльності в дітей дошкільного віку, учнів, студентів, учителів безпеки життєдіяльності. Окрім того, для вивчення науково-теоретичних аспектів формування культури безпеки варто звернути увагу на публікації в науково-технічній літературі. Так, Г. Гогіташвілі культуру безпеки розглядає як кваліфікаційну й технологічну підготовку осіб, для яких забезпечення безпеки потенційно небезпечного об'єкта є пріоритетною метою і внутрішньою потребою, що обумовлює самоконтроль і усвідомлення відповідальності під час виконання робіт, що впливають на рівень безпеки [1, с.289]. Водночас А. Ширшков вважає, що в період науково-технічного прогресу з усіх форм свідомості необхідно виділяти працезахоронну свідомість, і з урахуванням цього твердження, є необхідність підвищувати працезахорону культуру за рахунок активізації навчання і пропаганди знань з охорони праці [18, с. 112, 352]. Е. Шароватова вказує на важливість формування у суб'єктів вітчизняної системи охорони праці відповідної культури (культури охорони праці), яка, відповідаючи міжнародним стандартам, виступає одним із вирішальних чинників запобігання негативним тенденціям у сфері трудової діяльності [16, с.111].

У контексті нашого дослідження не можна залишити поза увагою наукові праці з проблеми розвитку екологічної культури та культури екологічної безпеки (Ю. Бойчук, Н. Єфіменко, А. Крамаренко, І. Лесникова, С. Совгіра, Л. Фенчак, Л. Юрченко). Аналіз зазначених літературних джерел показує, що особливого значення набуває формування екологічних знань у майбутніх фахівців, розвиток екологічної освіти в умовах екоризику. Окрім того, систематизація та узагальнення наукової літератури свідчить, що культура безпеки дуже тісно пов'язана з екологічною безпекою, оскільки навколишнє середовище впливає на здоров'я людини.

Аналіз наукової, науково-педагогічної та психолого-педагогічної літератури свідчить про значні досягнення педагогічної науки у сфері формування культури безпеки, які закладають теоретичну основу з досліджуваної проблеми. Однак, дослідженню процесу формування культури безпеки професійної діяльності безпосередньо в майбутніх інженерів з охорони праці приділено недостатню увагу. У розглянутих науково-педагогічних працях залишилися нез'ясованими питання сутності та структури культури безпеки професійної діяльності, не визначено чітко принципи та закономірності її формування. Відсутні дослідження, в яких подано науково обґрунтовану модель формування культури безпеки професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці. Отже, результати аналізу наукових джерел та розгляд різних теоретичних положень та концептуальних ідей, висвітлених у вітчизняних та наукових дослідженнях, свідчить про необхідність дослідження такої важливої проблеми, як формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх інженерів з охорони праці. Обговорення цього питання потребує обґрунтування суті, змісту та структури поняття «культура безпеки професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці».

Література

1. Гогіташвілі Г.Г., Лапін В.М. Основи охорони праці: навч. посіб. 4-те вид., випр. і доп. Київ: Знання, 2008. 302 с.
2. Грабовська І. Л. Особливості формування культури безпеки майбутніх фахівців вищих навчальних закладів системи ДСНС. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 158-162.
3. Дем'янчук В. А., Риженко І. М., Чабан В. А. Культура безпеки людини – безпека суспільства в XXI столітті. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 8. С. 42-46.
4. Зоріна М. О. Визначення структурних компонентів культури безпеки життєдіяльності. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (1). С. 39-44.
5. Кобилянський О. В., Кобилянська І. М. Формування культури безпеки у студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 10 (4). С. 78-85.
6. Кравченко Л. Технологія формування культури безпеки життєдіяльності студентів педагогічного вузу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2016. Вип. 54. С. 16-22.
7. Кулалаєва Н. В., Михайлюк В. О. Культура безпеки людства: монографія. Миколаїв: Репрографія. 2011. 371 с.
8. Кулалаєва Н. В., Михайлюк В. О., Мармазинський О. А. Виховна складова педагогіки безпеки : монографія. Миколаїв : НУК, 2013. 354 с.
9. Кулалаєва Н. В. Культура безпеки як невід'ємний атрибут існування соціуму. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Серія: Педагогіка*. 2014. Т. 245, Вип. 233. С. 67-72.
10. Кулалаєва Н. В. Теоретичні і методичні основи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2020. 661 с.
11. Культура безопасности: № 75-INSAG-4 / Доклад Международной консультативной группы по ядерной безопасности. Вена: Международное агентство по атомной энергии, 1991. URL: https://www-pub.iaea.org/MTCD/Publications/PDF/Pub882r_web.pdf. (дата обращения: 17.08.2021).
12. Петухова Т. А. Підготовка майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04/ Київ, 2010. 20 с.
13. Пуляк О. Виховання культури безпеки у студентів вищих навчальних закладів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7(1). С. 137-140.
14. Романів Л. В., Пішак О. В., Бойчук Р. Р. Культура безпеки, як складова базової культури особистості. *Молодий вчений*. 2017. № 3.1. С. 238-241.
15. Третьяков О. В., Дашковська О. В. Формування культури безпеки – головне завдання підготовки бакалаврів з охорони праці. *Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*. 2012. Вип. 59. С. 80-83.
16. Шароватова О. П. Запобігання негативних тенденцій у вітчизняній системі охорони праці. *Вчені записки Кримського інженерно-педагогічного університету. Технічні науки*. Сімферополь : НІЦ КПУ, 2012. Випуск 36. С. 110-114.
17. Шароватова О. П. Формування культури безпеки неповнолітніх правопорушників як складова частина їх соціально-педагогічного супроводу. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 4(2). С. 91-94.
18. Ширшков А. И. Менеджмент охраны труда : учебник. Ростов-на-Дону : «Феникс», 2000. 384 с.

References

1. Hohitashvili H. H., Lapin V. M. *Osnovy okhorony pratsi : navch. posib. [Fundamentals of workplace safety]* 4-te vyd., vypr. i dop. Kyiv : Znannia, 2008. 302 s.
2. Hrabovska I. L. Osoblyvosti formuvannia kultury bezpeky maibutnikh fakhivtsiv vyshchych navchalnykh zakladiv systemy DSNS [Specificities of the safety culture of future teachers in higher education institutions of the DSNS system]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2016. Vyp. 46. S. 158-162.
3. Demianchuk V. A., Ryzhenko I. M., Chaban V. A. *Kultura bezpeky liudyny – bezpeka suspilstva v KhKhI stolitti [Human Security Culture – Security of Society in the Twenty-First Century]*. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. 2014. Vyp. 8. S. 42-46.
4. Zorina M. O. Vyznachennia strukturnykh komponentiv kultury bezpeky zhyttiedialnosti [Definition of the building blocks of a safety culture]. *Pedahohika ta psykholohiia*. 2011. Vyp. 40 (1). S. 39-44.
5. Kobylanskyi O. V., Kobylanska I. M. Formuvannia kultury bezpeky u studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Forming a culture of safety among students of higher education institutions]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. 2013. № 10 (4). S. 78-85.
6. Kravchenko L. Tekhnolohiia formuvannia kultury bezpeky zhyttiedialnosti studentiv pedahohichnoho vuzu [A safety culture for the students of a pedagogical higher education institution]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. 2016. Vyp. 54. S. 16-22.
7. Kulalaieva N. V., Mykhailiuk V. O. *Kultura bezpeky liudstva : monohrafiia [Culture of Human Security : a monograph]*. Mykolaiv : Vyd-vo DM Reprohrafiia. 2011. 371 s.
8. Kulalaieva N. V., Mykhailiuk V. O., Marmazynskyi O. A. *Vykhovna skladova pedahohiky bezpeky : monohrafiia [The supreme stock of safety pedagogy : a monograph]*. Mykolaiv : NUK, 2013. 354 s.
9. Kulalaieva N. V. *Kultura bezpeky yak nevidiemnyi atrybut isnuvannia sotsiumu [A culture of safety as an essential attribute of social coexistence]*. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia". Seriya: Pedahohika*. 2014. T. 245, Vyp. 233. S. 67-72.
10. Kulalaieva N. V. *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia kultury bezpeky profesiinoi diialnosti u maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv budivelnogo profilu [Theoretical and methodological foundations of a safety culture in future qualified construction workers]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2020. 661 s.*
11. *Kul'tura bezopasnosti: № 75-INSAG-4 / Doklad Mezhdunarodnoj konsultativnoj grupy po yadernoj bezopasnosti. Vena: Mezhdunarodnoe agentstvo po atomnoj energii, 1991. URL: https://www-pub.iaea.org/MTCD/Publications/PDF/Pub882r_web.pdf. (data obrashcheniya: 17.08.2021).*
12. Petukhova T. A. *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do formuvannia kultury bezpeky zhyttiedialnosti v uchniv osnovnoi shkoly [Preparing prospective teachers to develop a life-safety culture in mainstream school pupils]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04/ Kyiv, 2010. 20 s.*
13. Puliak O. *Vykhovannia kultury bezpeky u studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Promoting a culture of safety among students of higher education institutions]*. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenk. Seriya : Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. 2015. Vyp. 7(1). S. 137-140.
14. Romaniv L. V., Pishak O. V., Boichuk R. R. *Kultura bezpeky, yak skladova bazovoi kultury osobystosti [A culture of safety as a component of the basic culture of the individual.]. Molodyi vchenyi*. 2017. № 3.1. S. 238-241.
15. Tretiakov O. V., Dashkovska O. V. *Formuvannia kultury bezpeky – holovne zavdannia pidhotovky bakalavriv z okhorony pratsi [Formation of safety culture – the main task of training bachelors in safety and security]*. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho avtomobilno-dorozhnoho universytetu*. 2012. Vyp. 59. S. 80-83.
16. Sharovatova O. P. *Zapobihannia nehatyvnykh tendentsii u vitchyzniani systemi okhorony pratsi [Preventing negative trends in the country's workplace health and safety system]*. *Vcheni zapysky Krymskoho inzhenerno-pedahohichnoho universytetu. Tekhnichni nauky. Simferopol : NITs KIPU, 2012. Vypusk 36. S. 110-114.*
17. Sharovatova O. P. *Formuvannia kultury bezpeky nepovnlitnikh pravoporushnykiv yak skladova chastyna yikh sotsialno-pedahohichnoho suprovodu [Forming a culture of safety for juvenile offenders as part of their social and educational support]*. *Innovatsiina pedahohika*. 2018. Vyp. 4(2). S. 91-94.
18. Shirshkov A. I. *Menedzhment ohrany truda : uchebnik [Occupational health and safety management : a textbook]*. Rostov-na-Donu : «Feniks», 2000. 384 s.

УДК 378.093.2

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-66-72

ОЛЕКСАНДР БІЛЧЕНКО

sanyaits7@gmail.com

кандидат педагогічних наук

Вінницький медичний фаховий коледж імені акад. Д. К. Заболотного

вул. Пирогова, 57, Вінниця

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Професійна етика медичної сестри є професійно важливою інтегративною якістю особистості, що поєднує в собі засвоєні у процесі професіоналізації гуманістичні ціннісні орієнтації, професійно-етичні норми та етично значущі особистісні якості, які регулюють професійну діяльність і спілкування. Зміст професійної етики майбутніх медичних сестер адекватно розкривають чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний і діяльнісний. Сутнісні характеристики і структурні компоненти професійної етики медичної сестри зумовлюють виокремлення відповідних критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, діяльнісний) та показників, що дають змогу оцінити рівень сформованості професійної етики у студентів медичного коледжу. На констатувальному етапі дослідження визначено та описано три рівні сформованості професійної етики майбутніх медичних сестер: високий (ціннісно-рефлексивний), середній (нормативно-репродуктивний) і низький (емпірично-інтуїтивний). Аналіз психолого-педагогічних джерел, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження, а також урахування особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх медичних сестер дало змогу визначити комплекс педагогічних умов формування професійної етики. На основі врахування специфіки морально-етичного аспекту професійної діяльності медичної сестри, а також особливостей організації освітнього процесу в медичному коледжі розроблена педагогічна модель формування професійної етики майбутніх медичних сестер, що складається з чотирьох блоків і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні розвитку професійної етики студентів у процесі фахової підготовки. У процесі дослідження з'ясовано, що формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки доцільно здійснювати за такими етапами: організаційно-мотиваційний, аналітико-діагностичний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Ключові слова: медична етика, професійна етика медичної сестри, підготовка майбутніх медичних сестер, компоненти професійної етики, рівні сформованості професійної етики, педагогічні умови формування професійної етики майбутніх медичних сестер.

OLEKSANDR BILICHENKO

Candidate of Pedagogical Sciences

Vinnitsa State Medical College named after Acad. D. K. Zabolotny

Pirogova str., 57, Vinnitsa

FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE NURSES

The professional ethics of a nurse is a complex professionally important personal quality which integrates the humanistic value orientations, professional and ethical principles, acquired in the process of moral qualities' professionalization governing professional activity and communication. There are four interrelated components in the structure of professional ethics of future nurses: motivational-value; cognitive; personal; active. According to the distinguished components, the criteria (motivational-value, cognitive, personal, activity) and indices of future nurses' professional ethics formation were determined. Considering the distinguished criteria and indicators made it possible to identify and describe three levels of future nurses' ethics: high (value-reflective), medium (normative-reproductive) and low (empirically-intuitive). The pedagogical model of future nurses' professional ethics formation was developed on the consideration basis of the content and specifics of the moral and ethical aspect of the nurses' professional activity, as well as the educational process organizational peculiarities in the medical college. It includes four stages functional-purposal, contentual-active, management-technological, evaluative-effective. It reflects the purpose, tasks, pedagogical conditions, forms, methods, stages and levels of students' professional ethics development in the professional training process. Analysis of psychological and pedagogical sources, generalization of the research ascertaining stage findings, as well as taking into account the future nurses' personal and professional formation peculiarities made it possible to determine the complex of pedagogical conditions for the formation of professional ethics. The result of the research revealed that the future nurses professional ethics formation in the process of professional training should be carried out in the following stages: organizational-motivational, analytical-diagnostic, communicative-activity, reflexive-evaluation.

Keywords: medical ethics, nurse's professional ethics, future nurses' training, components of professional ethics, levels of professional ethics formation, pedagogical conditions of future nurses' professional ethics formation.

Стрімкі зміни, що відбуваються в соціокультурному житті нашого суспільства, реформування системи охорони здоров'я, динамізм і напружений характер професійної діяльності медичних працівників обумовлюють необхідність удосконалення підготовки майбутніх медичних сестер, від яких очікується не лише ґрунтовний рівень фахової компетентності, а й дотримання високих етичних стандартів медичної діяльності. Діяльність медичних сестер повинна базуватися на принципах гуманізму, глибокому розумінні

професійного і людського обов'язку, високому рівні загальної та професійної етичної і деонтологічної культури, усвідомленні моральної відповідальності за результати своєї роботи. Професійна етика є основним регулятором діяльності медичних працівників, забезпечуючи функціонування медицини як соціально-професійної і морально-етичної системи та сфери особистісної самореалізації фахівців медичного профілю [6].

Формування професійної етики має особливе значення у підготовці майбутніх медичних сестер, адже їхня діяльність має соціономний характер і може бути ефективною лише за умови активного втілення етичних цінностей і деонтологічних норм у взаємовідносинах з лікарями, пацієнтами і колегами [7]. Як свідчить практика, успішність діяльності медичних працівників залежить не тільки від предметно-функціональних складових їх професійної готовності (фахових знань, умінь, навичок), але й від розвитку моральної свідомості та особистісних якостей (доброті, терпіння, милосердя, тактовності, чуйності, відповідальності тощо), що визначають етичний аспект професійної взаємодії. У зв'язку з цим формування професійної етики майбутніх медичних сестер має стати одним із пріоритетних завдань їхньої підготовки в медичному коледжі.

Проблема морально-етичної підготовки майбутніх медичних працівників привертала увагу багатьох науковців [1; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Шляхи підвищення якості професійної підготовки фахівців медичного профілю, особливості їх професійної діяльності в сучасних соціокультурних умовах, можливості професійного розвитку і саморозвитку розглядали М. Бабич, А. Волосовець, М. Гавраш, Л. Дудікова, І. Криницька, Я. Кульбашна, Ю. Лавриш, І. Мельничук, В. Москаленко, В. Передерій, І. Скрипник, С. Тихолаз, М. Філоненко та ін. Питання медичної етики досліджували А. Алексеєнко, О. Більченко, Ю. Віленський, А. Грандо, Н. Касевич, П. Назар, Н. Пасєчко, І. Сенюта, Й. Турак та ін. Етико-деонтологічним аспектам професійної діяльності медичних працівників, проблемам формування морально-етичного простору медичної діяльності присвячені праці О. Андрійчук, Б. Веденко, С. Вековшиніна, Ю. Євтушенко, І. Кміть, О. Ковальової, Ю. Колісник-Гуменюк, В. Корнацького, В. Кулініченко, О. Насінник та ін.

У виконаних упродовж останніх років дисертаційних дослідженнях розглядалася проблематика формування різних професійно важливих якостей і характеристик майбутніх медичних працівників: професійного мовлення (М. Лісовий), емпатійної культури (І. Кузнецова [8]), комунікативної культури (О. Уваркіна), професійної культури (О. Наливайко [9]), професійної спрямованості (А. Мельник, В. Галузяк, С. Тихолаз [3], О. Неловкіна-Берналь), пізнавальної активності (Т. Темерівська) та ін.

Водночас, огляд наукових джерел свідчить про недостатню увагу дослідників до проблеми формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі їх підготовки в медичному коледжі. Окремі її аспекти лише побіжно розглядалися в контексті проблематики формування професійних цінностей майбутніх медсестер (К. Куренкова), формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності (С. Поплавська), підготовки студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій (Н. Шигонська), організаційно-педагогічних умов виховної роботи в медичному коледжі (Х. Мазепа). Частково проблематика етико-деонтологічної підготовки розглядається в загальному контексті особистісно-професійного становлення майбутніх медичних працівників (Л. Дудікова, І. Сірак, К. Соцький, Ю. Устименко, Я. Цехмістер та ін.). Питання формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки в медичному коледжі поки що не виступали предметом спеціального дослідження. Існує необхідність в науковому обґрунтуванні змісту й структури професійної етики майбутніх медичних сестер, визначенні критеріїв та показників її сформованості, педагогічних умов цілеспрямованого формування у процесі фахової підготовки.

Аналіз педагогічних і психологічних джерел з досліджуваної проблеми свідчить про існування різних підходів до трактування поняття «професійна етика». На основі узагальнення й систематизації різних підходів ми пропонуємо розглядати професійну етику медичної сестри як професійно важливу інтегративну якість особистості, що поєднує в собі засвоєні у процесі професіоналізації гуманістичні ціннісні орієнтації, професійно-етичні норми та етично значущі особистісні якості, які регулюють професійну діяльність і спілкування.

Різноманіття поглядів на зміст професійної етики спричинило різноплановість наукових уявлень про її структурні компоненти, серед яких дослідники виокремлюють: мотиваційно-особистісний, креативно-смісловий, когнітивно-деонтологічний, рефлексивний (І. Слюсарєва), когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний (М. Кропачова), інтелектуально-когнітивний, аксіологічний, психолого-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний (А. Агаркова), мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний, креативний (Ю. Колісник-Гуменюк), аксіологічний, когнітивний, особистісний (О. Наливайко), мотиваційний, пізнавальний, операційний, рефлексивний (І. Сірак).

На наш погляд, сутнісний зміст професійної етики майбутніх медичних сестер адекватно розкриває структурна модель, представлена чотирма компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, особистісним і діяльнісним.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної етики майбутніх медичних сестер відображає сформованість професійно-етичної позиції, особистісного ставлення до етичних норм професійної діяльності, орієнтацію на цінності гуманізму, милосердя і збереження життя та здоров'я пацієнтів.

Когнітивний компонент характеризує компетентність майбутніх медичних сестер у галузі професійної етики, розуміння норм і принципів медичної деонтології, обізнаність з особливостями регулювання професійної діяльності на основі приписів медичної етики, здатність аналізувати моральний зміст ситуацій професійної взаємодії і визначати на цій основі способи та стратегії власної поведінки.

Особистісний компонент професійної етики представлений професійно важливими якостями особистості (емпатія, толерантність, тактовність, відповідальність, рефлексивність, доброзичливість, самокритичність, впевненість у собі, цілеспрямованість та ін.), що визначають гуманістичну спрямованість медичної діяльності і забезпечують реалізацію етичних норм у міжособистісній взаємодії з суб'єктами лікувального процесу.

Діяльнісний компонент професійної етики майбутніх медичних сестер знаходить вияв у сформованості практичних умінь налагоджувати конструктивні стосунки з пацієнтами, лікарями та іншими суб'єктами лікувального процесу на основі норм і цінностей медичної етики та деонтології.

На основі врахування специфіки морально-етичного аспекту професійної діяльності медичної сестри, а також особливостей організації освітнього процесу в медичному коледжі нами була розроблена педагогічна модель формування професійної етики майбутніх медичних сестер, що складається з чотирьох блоків і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні розвитку професійної етики студентів у процесі фахової підготовки.

Функціонально-цільовий блок розкриває мету, завдання та функції формування професійної етики майбутніх медичних сестер; *змістовно-діяльнісний блок* відображає методологічні основи та оптимальні педагогічні умови формування професійної етики; *управлінсько-технологічний блок* характеризує принципи і способи педагогічного керівництва навчально-професійною діяльністю студентів у процесі оволодіння основами професійної етики та медичної деонтології; *оцінно-результативний блок* розкриває критерії, показники та рівні сформованості професійної етики майбутніх медичних сестер.

Враховуючи сутнісні характеристики і структурні компоненти професійної етики медичної сестри, ми визначили відповідні критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, діяльнісний) та показники, які дають змогу оцінити рівень сформованості професійної етики у студентів медичного коледжу.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було підібрано комплекс методик діагностування професійної етики майбутніх медичних сестер: тест «Професійна етика медичної сестри», методика виявлення ціннісних орієнтацій М. Рокича; методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості О. Потьомкіна, методика діагностування рівня морально-етичної відповідальності особистості І. Тимошука, методика визначення толерантних і інтолерантних установок особистості в сфері міжособистісного спілкування В. Бойко, опитувальник емоційної емпатії А. Меграбяна і М. Епштейна, метод експертних оцінок. Використання вказаних методик на констатувальному етапі дослідження дало змогу визначити й описати три рівні сформованості професійної етики майбутніх медичних сестер: високий (ціннісно-рефлексивний), середній (нормативно-репродуктивний) і низький (емпірично-інтуїтивний).

Загалом аналіз результатів констатувального етапу дослідження свідчить, що в умовах недостатнього педагогічного керівництва і значною мірою стихійного становлення професійної етики студентів не забезпечується належний рівень етико-деонтологічної підготовки багатьох з них до ефективного виконання професійних функцій. Для 22 % майбутніх медичних сестер властивий низький, емпірично-інтуїтивний, рівень сформованості професійної етики, що свідчить про їх недостатню готовність до налагодження конструктивних стосунків з суб'єктами професійної взаємодії і створення емоційно комфортних умов у лікувальному процесі. Отже, існує необхідність в обґрунтуванні педагогічних умов і визначенні шляхів підвищення ефективності формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки.

Узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, констатувального етапу дослідження, сучасної практики професійної підготовки медичних працівників, а також власного педагогічного досвіду дало змогу визначити комплекс педагогічних умов формування професійної етики майбутніх медичних сестер:

– створення і функціонування в медичному коледжі комплексної професійно орієнтованої виховної системи;

- орієнтація освітнього процесу в медичному коледжі на розвиток суб'єктності студентів, їх здатності до особистісної самоактуалізації;
- використання ціннісного потенціалу фахових дисциплін у процесі професійно-етичного самовизначення майбутніх медичних працівників;
- організація діалогічного спілкування як засобу емоційно-інтелектуального стимулювання особистісно-професійного становлення студентів.

Формування професійної етики у майбутніх медичних сестер є системним, поліфункціональним процесом. Тому його реалізація можлива лише за умови *створення і функціонування в медичному коледжі комплексної професійно орієнтованої виховної системи*, яка, інтегруючи весь спектр заходів, задає вектор формування професійної етики майбутніх медичних працівників. Комплексна професійно орієнтована виховна система медичного коледжу є складним поліструктурним утворенням, сутністю якого є комплекс інтегрованих взаємопов'язаних компонентів, що визначають спрямованість освітньо-виховного середовища на розвиток професійно важливих якостей майбутніх фахівців. Компонентами професійно орієнтованої виховної системи є: цілі, що знаходять відображення в концепції виховання; завдання і основні напрями виховної діяльності; суб'єкти виховної взаємодії; навчально-професійні відносини, що виникають у виховному процесі, інтегруючи його суб'єктів у професійну спільноту; професійно-виховне середовище, створене викладацьким і студентським колективами; управління системою, що забезпечує інтеграцію, взаємодію компонентів і розвиток системи в цілому.

У контексті формування професійної етики майбутніх медичних сестер важливого значення набуває *орієнтація освітнього процесу в медичному коледжі на розвиток суб'єктності студентів, їх здатності до самоактуалізації*. Згідно з положеннями гуманістичної психології та педагогіки підтримки, внутрішня професійно-етична позиція студентів виникає не стільки внаслідок зовнішніх формуючих впливів, скільки в результаті їх власної активності, спрямованої на самоактуалізацію [2]. Студенти в освітньому процесі медичного коледжу мають виступати не об'єктами педагогічних впливів, а активними суб'єктами професійного розвитку, здатними до ціннісного самовизначення і професійної самореалізації. Важливою передумовою забезпечення суб'єктної позиції студентів у процесі формування професійної етики є орієнтація викладачів на педагогічну модель фасилітації, яка передбачає надання майбутнім медичним працівникам можливостей для вільного вибору форм і видів діяльності, створення умов для їх самовизначення і самореалізації в ціннісному просторі майбутньої професії.

Результати проведеного дослідження свідчать, що формування професійної етики майбутніх медичних сестер потребує цілеспрямованого *використання ціннісного потенціалу всіх фахових дисциплін у процесі професійно-етичного самовизначення студентів*. Ефективне використання ціннісного потенціалу фахових дисциплін можливе на основі послідовної реалізації в освітньому процесі принципів систематизації, орієнтації, актуалізації і самоактуалізації:

- принцип систематизації вимагає виявлення у кожній навчальній дисципліні специфічного морально-етичного змісту, що характеризується можливістю його екстраполяції на сферу майбутньої діяльності студентів;
- принцип орієнтації спрямований на технологічне розгортання навчального матеріалу у вигляді певних етапів, що передбачають активну взаємодію викладачів і студентів;
- принцип актуалізації орієнтує на організацію навчальної діяльності студентів, спрямованої на опанування запропонованих ззовні нормативних зразків і засвоєння ціннісного досвіду професійної діяльності;
- принцип самоактуалізації передбачає таку організацію навчальної діяльності студентів, у процесі якої вони самостійно відкривають і освоюють прогностичні способи діяльності, розвивають якості особистості, важливі для реалізації гуманістичного змісту майбутньої професії.

Важливою педагогічною умовою формування професійної етики майбутніх медичних сестер є *застосування діалогічного спілкування як засобу емоційно-інтелектуального стимулювання професійного становлення студентів*. Діалогічна взаємодія викладачів і студентів сприяє формуванню відносин партнерства, взаємної довіри і поваги, завдяки чому активізує ідентифікацію студентів з носіями професійно-етичних норм і цінностей [11]. Ефективними у процесі педагогічної підтримки становлення професійної етики майбутніх медичних сестер є такі діалогічні прийоми емоційно-інтелектуального стимулювання, як: ідентифікація, когнітивна інтерпретація, резюмування, підбадьорювання, емпатійне слухання, саморозкриття, встановлення особистісного контакту, позитивне підкріплення.

Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов і розробленої моделі формування професійної етики майбутніх медсестер здійснювалася на базі Вінницького медичного коледжу імені акад. Д. К. Заболотного. Для експерименту було відібрано експериментальну і контрольну групи студентів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем сформованості професійної етики. Всього у формувальному експерименті взяв участь 221 студент (114 в експериментальній і 107 у контрольній групах).

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася у процесі організації аудиторної і позааудиторної діяльності студентів спеціальності «Медсестринство»: викладання дисциплін «Медсестринська етика», «Медсестринство в хірургії», «Хірургія», «Онкологія», читання спецкурсу «Основи професійної етики медичної сестри», організації позааудиторної виховної роботи, виробничої практики.

Формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки відбувалося за такими етапами: організаційно-мотиваційний, аналітико-діагностичний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Організаційно-мотиваційний етап спрямовувався на формування у студентів медичного коледжу позитивної мотивації, інтересу до проблем медичної деонтології, спрямованості на оволодіння принципами і нормами професійної етики. На цьому етапі вирішувалися такі завдання: показати майбутнім медичним сестрам соціальну і професійну значущість професійної етики; ознайомити студентів з комплексом необхідних для медсестри морально-етичних якостей; підвести студентів до усвідомлення наявності або відсутності цих якостей у себе і тим самим спонукати до професійного самовиховання. Завдання організаційно-мотиваційного етапу вирішувалися за допомогою комплексу *мобілізаційно-спонукальних* методів (актуалізація, мобілізація, мотивація, підкріплення значущих психічних станів і поведінки студентів), які забезпечували формування професійно-етичного світогляду майбутніх медичних сестер: етичних поглядів, переконань, ідеалів, позицій та оцінок.

На *аналітико-діагностичному етапі* формування професійної етики майбутніх медичних сестер вирішувалися такі завдання: аналіз студентами сформованості у себе знань про професійно-етичні норми і правила поведінки фахівця медичної сфери; усвідомлення необхідності і важливості формування морально-етичних особистісних якостей медичного працівника; формування емпатійного ставлення до людей і гуманістичної спрямованості особистості. Реалізація цих завдань забезпечувалася використанням комплексу *діагностичних* методів, які були спрямовані на вивчення студентів з погляду відповідності їх поведінки професійно-етичним вимогам, а також на рефлексивний аналіз студентами сформованості у себе професійно важливих етичних якостей і здатності до організації професійної взаємодії на основі деонтологічних норм і принципів.

Завдання *комунікативно-діялісного етапу* полягали у формуванні в майбутніх медичних сестер орієнтувальної основи професійної діяльності і спілкування відповідно до професійно-етичних норм і цінностей. Використані на цьому етапі *організаційні* методи відповідали колективним та індивідуальним формам роботи в аудиторний і позааудиторний час, що спрямовувалися на активізацію самореалізації студентів у різних соціально-професійних ролях у відповідності з основними професійно-етичними нормами. *Комунікативні* методи забезпечували формування у студентів вмінь налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки з пацієнтами, лікарями і колегами на основі норм професійної етики, створювати емоційно комфортні умови для взаємодії суб'єктів лікувального і реабілітаційного процесів, об'єднувати зусилля колег на основі спільних професійних інтересів і гуманістичних моральних цінностей, пов'язаних зі збереженням і відновленням здоров'я пацієнтів.

З метою вирішення завдань формування професійної етики майбутніх медичних сестер було розроблено експериментальну методику, елементами якої є: навчальна програма спецкурсу з основ професійної етики медичної сестри, що передбачає теоретичні і практичні заняття, які забезпечують набуття студентами знань про етичні норми і принципи професійної діяльності; комплекс ділових ігор, спрямований на розвиток у майбутніх медсестер професійно важливих морально-етичних якостей; програма професійного тренінгу, зорієнтована на актуалізацію мотивації самовдосконалення студентів у сфері професійної етики і медичної деонтології; завдання для різних видів практики, що забезпечують набуття досвіду професійно-етичної поведінки; змодельовані емоційно-насичені професійні ситуації, що стимулюють переживання студентами різноманітних почуттів і емоцій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; сценарії професійно орієнтованих морально-етичних бесід з використанням притч, прислів'їв і афоризмів; комплекс підібраних для обговорення з студентами складних у деонтологічному відношенні дилем, пов'язаних з виконанням професійних обов'язків.

На *рефлексивно-оцінному етапі* підводилися підсумки дослідно-експериментальної роботи з формування професійної етики майбутніх медичних сестер. Завдання цього етапу передбачали підсумкову діагностику рівнів сформованості професійної етики студентів з використанням підбраного діагностичного інструментарію, проведення коригувальних заходів на основі педагогічного моніторингу і прогнозування подальшого використання виховного потенціалу соціально-професійного середовища медичного коледжу. Використання *контрольно-аналітичних й оцінних* методів (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення, оцінювання) дало змогу перевірити хід і результати використання розвивального потенціалу соціально-професійного середовища медичного коледжу у формуванні професійної етики майбутніх медичних сестер, оцінити рівні її сформованості, внести необхідні корективи у процес фахової підготовки студентів.

Аналіз результатів формувального експерименту свідчить, що реалізація визначених педагогічних умов забезпечує структурну перебудову всіх компонентів професійної етики майбутніх медичних сестер, що знаходить комплексний вияв у загальній позитивній динаміці рівнів її сформованості (рис. 1).

За період проведення дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з низьким (емпірично-інтуїтивним) (з 22% до 8%) і водночас суттєво підвищився з високим (ціннісно-рефлексивним) (з 28% до 38%) і середнім (нормативно-репродуктивним) (з 49% до 55%) рівнем сформованості професійної етики. Використання непараметричного критерію Вілкоксона засвідчило статистичну достовірність вказаних змін ($\alpha=0,05$). На відміну від експериментальної, у контрольній групі хоча й спостерігаються певні позитивні тенденції у формуванні професійної етики майбутніх медичних сестер, вони мають порівняно незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості.

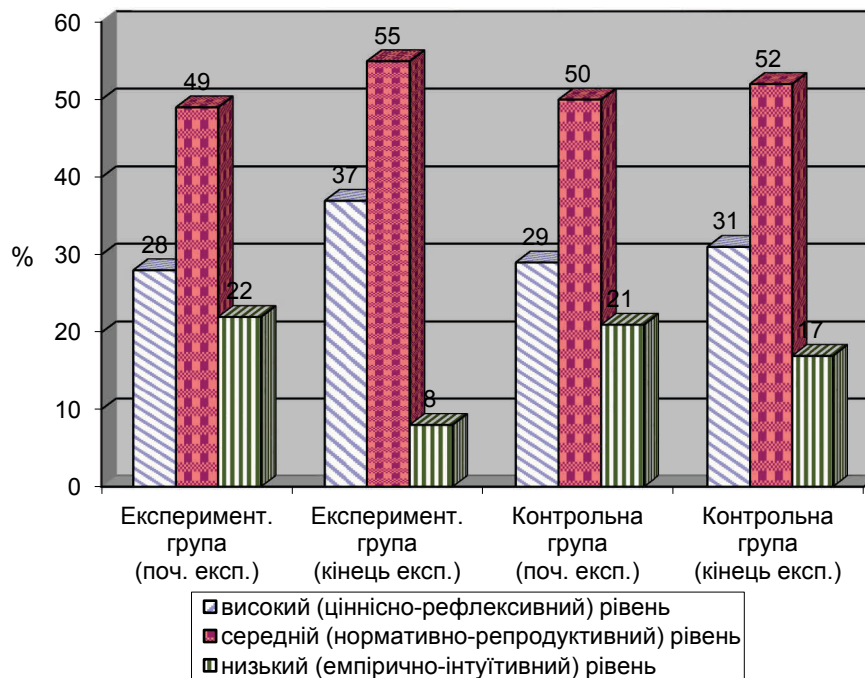


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості професійної етики у студентів контрольної й експериментальної груп (у %)

Загалом, результати експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов і розробленої методики забезпечує розвиток всіх структурних компонентів професійної етики майбутніх медичних сестер: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісного і діяльнісного. Практика підтвердила ефективність запропонованої методики формування професійної етики майбутніх медичних сестер, елементами якої є: навчальна програма спецкурсу з основ професійної етики медичної сестри, що передбачає теоретичні і практичні заняття, котрі забезпечують набуття студентами знань про етичні норми і принципи професійної діяльності; комплекс ділових ігор, спрямований на розвиток у майбутніх медсестер професійно важливих морально-етичних якостей; програма професійного тренінгу, зорієнтована на актуалізацію мотивації самовдосконалення студентів у сфері професійної етики і медичної деонтології; завдання для різних видів практики, що забезпечують набуття досвіду професійно-етичної поведінки; змодельовані емоційно-насичені професійні ситуації, що стимулюють переживання студентами різноманітних почуттів і емоцій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; сценарії професійно орієнтованих морально-етичних бесід з використанням притч, прислів'їв і афоризмів; комплекс підібраних для обговорення зі студентами складних у деонтологічному відношенні дилем, пов'язаних з виконанням професійних обов'язків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні можливостей застосування нових інформаційних технологій у процесі етико-деонтологічної підготовки студентів медичного коледжу, визначенні шляхів формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі виробничої практики, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду формування професійної етики медичних працівників.

Література

1. Агаркова А. О. Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, 13.00.07 теорія і методика виховання. Київ, 2011. 22 с.

2. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 18. Вінниця, 2006. С. 212 – 216.
3. Галузяк В. М., Тихолаз С.І. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 228 с.
4. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика: Курс лекцій. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 164 с.
5. Демянчук М. Р. Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2015. 228 с.
6. Касевич Н. М. Медсестринська етика і деонтологія. Київ: Медицина, 2010. 200 с.
7. Кубіцький С. О., Неділька Н.В. Особливості професійної комунікативної взаємодії майбутніх медпрацівників. *Вісник Національної академії оборони. Питання педагогіки*. 2010. № 2 (15). С. 55.
8. Кузнецова І. В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2005. 205 с.
9. Наливайко О. Б. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Вінниця, 2016. 286 с.
10. Сірак І. П. Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Вінниця, 2017. 296 с.
11. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 47. Вінниця, 2016. С. 63-67.

References

1. Aharkova A. O. Formuvannia profesiino-etychnoi kultury maibutnikh likariv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional and ethical culture of future doctors in higher educational institutions] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk, 13.00.07 teoriia i metodyka vykhovannia. Kyiv, 2011. 22 s.
2. Haluziak V. M. Subiektnist yak profesiino vazhlyva yakist pedahoha [Subjectivity as a professionally important quality of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 18. Vinnytsia, 2006. S. 212 – 216.
3. Haluziak V. M., Tykholaz S.I. Rozvytok profesiinoi spriamovanosti studentiv vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia [Development of professional orientation of students of higher medical educational institutions: monograph]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. 228 s.
4. Haluziak V. M., Kholkovska I. L. Pedahohichna diahnostryka: Kurs lektsii [Pedagogical Diagnostics: a course of lectures]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2015. 164 s.
5. Demianchuk M. R. Pidhotovka bakalavriv sestrynskoi spravy do profesiinoi diialnosti na zasadakh kompetentnisnoho pidkhdou [Preparation of nursing bachelors for professional activities based on the principles of a competence-based approach]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khmelnytskyi, 2015. 228 s.
6. Kasevych N. M. Medsestrynska etyka i deontolohiia [Nursing ethics and deontology]. Kyiv: Medytsyna, 2010. 200 s.
7. Kubitskyi C. O., Nedilka N.V. Osoblyvosti profesiinoi komunikatyvnoi vzaemodii maibutnikh medpratsivnykiv [Features of professional communicative interaction of future health workers]. *Visnyk Natsionalnoi akademii oborony. Pytannia pedahohiky*. 2010. # 2 (15). S. 55.
8. Kuznetsova I. V. Pedahohichni umovy formuvannia empatiinoi kultury studentiv vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions for the formation of empathic culture of students of higher medical educational institutions]: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk. Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody, 2005. 205 s.
9. Nalyvaiko O. B. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh simeinykh likariv u protsesi kontekstnoi pidhotovky [Formation of professional culture of future family doctors in the process of contextual training]: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk. Vinnytsia, 2016. 286 s.
10. Sirak I. P. Formuvannia hotovnosti maibutnikh medychnykh sester do profesiinoi samorealizatsii [Formation of readiness of future nurses for professional self-realization]: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk. Vinnytsia, 2017. 296 s.
11. Kholkovska I. L. Sotsialna kompetentnist yak umova uspishnoi samorealizatsii osobystosti [Social competence as a condition for successful self-realization of the individual]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 47. Vinnytsia, 2016. S. 63-67.

УДК 378.14 : 37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-73-78

РУСЛАН ГУРІН

orcid.org/0000-0003-1304-3870

gurin777ruslan@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

ПИЛИП ТЕРЗІ

orcid.org/0000-0001-9059-1323

terzipylyp@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спортивних ігор
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

ОЛЕНА НАЧИНОВА

orcid.org/0000-0002-9563-2304

nachinov54@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Статтю присвячено аналізу проблеми формування особистісної зрілості майбутніх учителів та педагогічного мислення як її складової. Мета статті полягала у теоретичному обґрунтуванні педагогічного мислення як складової особистісної зрілості майбутніх учителів та визначенні детермінант його формування. Під час реалізації мети дослідження було використано такі методи, як аналіз сучасних нормативно-правових, методичних, психолого-педагогічних джерел із проблеми підготовки майбутніх учителів та систематизація наукової інформації щодо змісту феноменів «особистісна зрілість» та «педагогічне мислення». Охарактеризовано функції (діагностична, стимулювальна, інформаційна, розвивальна, компенсаторна, оцінна, самовдосконалення) та відповідні до них види (теоретичне і практичне) педагогічного мислення. Аналіз наукового фонду надав можливість встановити, що педагогічне мислення характеризується як здатність усвідомлено використовувати педагогічні ідеї, знання та вміння в конкретних ситуаціях професійної діяльності, здатність бачити в певних явищах діяльності педагогічну сутність, що надалі буде визначати активність і прагнення особистості до досягнень у майбутній професії. Подано авторський погляд на детермінанти формування педагогічного мислення майбутніх учителів, під якими розуміємо специфічний вплив на здобувачів вищої освіти, в основі якого є суб'єктивні та об'єктивні чинники, від яких залежить усвідомлення ними педагогічної дійсності, взаємозв'язків у ній та самореалізація їх у майбутній професійній діяльності. Спираючись на предмет дослідження, схарактеризовано такі детермінанти, як: використання інтерактивних методів навчання під час підготовки майбутніх учителів; залучення майбутніх учителів до ігрового моделювання під час навчання; настанова майбутніх учителів на безперервний саморозвиток. Розглянуто змістовне наповнення понять «саморозвиток» та «інтерактивні методи навчання».

Ключові слова: особистісна зрілість, педагогічне мислення, майбутні вчителі, ігрове моделювання, саморозвиток, інтерактивні методи навчання.

RUSLAN HURIN

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Assistant Professor in the Pedagogy Department

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

Staroportofrankivska street, 26, Odessa

PYLYP TERZI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor in the Sports Games Department

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

Staroportofrankivska street, 26, Odessa

OLENA NACHYNOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Associate Professor in the Department of Defectology and Physical Rehabilitation

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

Staroportofrankivska street, 26, Odessa

PEDAGOGICAL THINKING AS A COMPONENT OF THE FUTURE TEACHERS' PERSONAL MATURITY

The article is devoted to the analysis of the problem of forming the future teachers' personal maturity and pedagogical thinking as its component. The analysis of the scientific fund made it possible to establish that pedagogical thinking is characterized as the ability to consciously use pedagogical ideas, knowledge and skills in specific situations of professional activity, ability to see in certain phenomena of activity the pedagogical essence that will further determine individual's activity and incentive for achievements in the future profession. The authors' view on the determinants of the formation of the future teachers' pedagogical thinking is given, by which we mean the specific impact on higher education applicants based on subjective and objective factors on which their awareness of pedagogical reality depends, the relationships in it and their self-realization in future professional activities. Based on the subject of the study, such determinants are characterized as: the use of interactive teaching methods in the future teachers training; involvement of the future teachers in game modelling during training; guiding future teachers for continuous self-development. The content of the concepts «self-development» and «interactive teaching methods» is considered.

Keywords: *personal maturity, pedagogical thinking, future teachers, game modelling, self-development, interactive teaching methods.*

Proclamation of the National Doctrine of Education Development and the Concept of Education Development in Ukraine for the 2015-2025, which are aimed at the new type of humanities and innovation education, its competitiveness in the European and world educational space, are associated with training future teachers, who are able to make personal choices, to acquire skills, abilities and competencies for integration into society at different levels, to learn in the course of life, etc. That results in reformational changes that make certain demands on the personality of the modern teacher, his / her professional qualities, which allow him / her to respond quickly in different pedagogical situations. In this regard, firstly, the problem of forming a qualitatively new personality of the teacher is relevant for our state and is becoming one of the most important factors in increasing the future professionals' competitiveness in the field of education; secondly, the increasing attention to the future teachers' individuality requires a high level of personal maturity as one of the most important indicators of their professional development. In this regard, the need for a comprehensive understanding and awareness of the peculiarities of pedagogical thinking as a component of the future teachers' personal maturity and its formation is not in doubt and requires more detailed coverage.

The analysis of the scientific fund proves that the issue of maturity in pedagogy and psychology is investigated in such areas as: socio-professional maturity of the future history teacher (O. Ganzha, 2011); personal maturity of student youth (O. Lukasevich, 2010); future teachers' civic maturity (T. Mironenko, 2001); emotional maturity in adolescence and juvenility (I. Pavlova, 2005); social maturity of higher vocational school students (S. Polishchuk, 2007); personal maturity of high school students (L. Potapchuk, 2001); social maturity of a young teacher (V. Radul, 1998); personal maturity of the future teacher (O. Temruk, 2006); socio-professional maturity of cadets (H. Yavorskaya, 2006), etc. Despite the wide range of investigations on this construct, the question of forming pedagogical thinking as a component of the future teachers' personal maturity during their professional development remains open.

The purpose of the article is to theoretically substantiate future teachers' pedagogical thinking as a component of personal maturity and to describe the determinants of its formation.

In psychology, the concepts of maturity and adulthood are often identified, so an adult in the age period between the adolescence and the old age is often called mature. Adulthood and maturity are considered by psychologists mainly as the longest period of ontogenesis, which is characterized by the tendency to achieve the highest development level of spiritual, intellectual and physical abilities of the human personality. Unlike psychology, in acmeology maturity is not identified with adulthood, on the contrary, these categories differ. From the acmeological point of view, individual's maturity is the largest category which includes mainly the development of moral and ethical qualities, individual's humanistic orientation, normative nature of his / her behavior and attitudes. Mature personality is characterized by high responsibility, care for other people, social activity, which has a humanistic orientation, but not only high professional achievements and effective self-realization. On the other hand, not every adult can be called a truly mature person. That is why in the acmeological sense the degree of maturity, and even more, the peak of «maturity» – «acme» (peak, the highest degree) – is considered as a multidimensional characteristic of the adult's state, covering a certain period of its progressive development associated with significant professional, personal and social achievements. Therefore, acmeology as a science intends and allows to comprehensively investigate the features of the most important stage of human development in adulthood (according to V. Radul, 2007). On the other hand, maturity is understood as the stage of mental development and the quality of personality [7].

Considering the scientific category «personal maturity», it was established that the versatility of the research affects the ambiguity of its terminological arrangement. The scientists define personal maturity as: the effect of a person's unnormative self-experienced identity crisis in adulthood. Independence indicates person's ability to get out

of a difficult situation without exterior help, relying only on himself / herself. The most vivid indicator of the formed personal maturity is self-determination, which is manifested in the mutual activation of freedom and responsibility. According to N. Didyk, the phenomenon of personal maturity is characterized by the following features: self-acceptance; subjectivity, ability to act; responsibility, internal locus of control; self-regulation; sociability; transcendence; creativity; independence; self-actualization; philosophical sense of humor; intellectuality; authenticity; recusance; morality; mental health [3].

Therefore, considering personal maturity as a holistic systematic phenomenon, it was found out that during its formation the significant role is played by pedagogical thinking.

Theoretical analysis of the scientific fund (I. Bekh, P. Halperin, M. Kashapov, M. Mamardashvili, A. Markova, L. Mitina, L. Rubinstein, G. Shchedrovitsky, V. Slastyonin, V. Sorokin, V. Zinchenko, etc.) made it possible to establish the availability of different approaches to defining the essence of pedagogical thinking. Scientists define pedagogical thinking as: the process of significating the implicit properties of pedagogical reality by the teacher in the course of comparison, and classification of situations, clarification of causal connections in them (according to A. Markova, 1996); the ability to use pedagogical ideas in specific situations, the ability to see in a particular phenomenon its general pedagogical essence; it is a component of the teacher's activity at all its stages: in understanding the goals, analyzing the problem situation, solving problems. The scientists define the «hierarchy of goals» and new approaches to the taxonomy of pedagogical goals and objectives, being important for clarifying the essence of pedagogical thinking (according to Yu. Kulyutkin and G. Sukhobska, 1996); the orientation of mental processes on the reflection of the teacher's activity object features on the basis of penetration into the essence of the pedagogical reality phenomena (by S. Kargin, 2003).

Examining these issues, it was found out that the functions of the teachers' professional thinking include: diagnostic: studying the students, pedagogical situation noesis, receiving feedback on the professional activity; stimulating: encouraging students to demonstrate intellectual initiative through their own pedagogical actions; informational: informing students about current problems related to a certain age and ways of solving them; developmental: understanding the means of forming the leading socially useful and educational and cognitive qualities of the student's personality; compensatory as the ability to think in terms of success: positive thinking, the ability to see the positive in failure, which helps the teacher in spite of many negative factors to find new ways and means to solve modern pedagogical problems; evaluation: informing students of the evaluation of the degree of effectiveness of their various actions; self-improvement: teacher's professional thinking creates and provides an opportunity to avoid impulsive or routine pedagogical activities. In addition, self-control provides the teacher with the correct solution of the pedagogical situation and allows to determine the degree of the main contradiction, which is the core of the pedagogical problem situation [12].

Note, that depending on the abovementioned functions, tasks, the following types of pedagogical thinking are determined, such as theoretical and practical. Theoretical thinking operates with abstractions (pedagogical ideas, laws, theories) and allows you to see the phenomena of school life in an ideal form. It provides the right decisions in specific situations. With the help of theoretical thinking the teacher has to solve not only reflective tasks, but also practical questions about specific students and student groups [9].

For the successful resolving of pedagogical situations, the research of I. Bekh is eligible in which the scientist emphasizes on the features of teacher's thinking, namely: selectivity of knowledge accumulation for their practical application; sensitivity to the contradictions of the pedagogical situation, the ability to see the problem; thinking begins with the conception and formulation of the problem situation; the same pedagogical situation creates different pedagogical problem situations for the teacher; identification of different problem levels in the pedagogical situation being solved; forecasting the consequences of the possible implementation of decisions being formed; pedagogical decision is closely related to practice, which eliminates inadequacies, inconsistencies. This means combining of teacher's cognitive and executive activities [1].

The realities of today require that future teachers have to form a style of pedagogical thinking, the main features of which include: objectivity – impartiality in the analysis of educational processes, lack of tendency to consider events through the prism of their own interests and needs; criteriability – certainty, structuring of pedagogical thinking, its «conceptual supportability»; systematicity as orientation on the formation of a systematic view of the pedagogical object, clarifying its structure and connections, lack of eclecticism; complexity, i.e. the ability to overcome interdisciplinary barriers, focus on interdisciplinary knowledge and transformation of pedagogical reality; probability – understanding the relativity of consideration of pedagogical phenomena, the awareness that they are realized not linearly (as the law), but authentically (as a trend); hierarchy as a coverage not only of the general essence, but of the structure of pedagogical phenomena as well, motivated ranking of their elements; dominance – the focus on the separating of the essential in the summation of pedagogical phenomena, in the linkage between them; perspective orientation: taking into account the perspective gives meaning to actions and deeds, provides the logic of the teacher's activity; analyticity – clarifying the essentiality of events, providing the accuracy and clarity of their consideration; logical strictness, consistency, i.e. the absence of distortions, shifts of values and meanings in the

construction of mental-speech models, the inadmissibility of typical logical errors, verbal aggression; critical thinking and self-criticism as the ability to understand oneself objectively and impartially, to avoid pedagogical mistakes [4].

Therefore, based on the above mentioned, it was found out that, firstly, pedagogical thinking is considered as generalized and indirect reflection of various manifestations of pedagogical reality, which is manifested in the ability to successfully solve pedagogical problems and contradictions, arising in the ability to see, understand, analyze, compare, model, predict the phenomena of pedagogical reality. On the other hand, pedagogical thinking can be considered as a kind of professional thinking that allows the teachers to recognize the essence of the pedagogical situation and organize their pedagogical actions for its purposeful transformation [5].

Thus, investigating these issues, it was found out that during the formation of different contexts of the future teachers' thinking, the implementation of pedagogical conditions is generally accepted. However, in the context of our study, we consider that special attention has to be paid to the determinants during the formation of the future teachers' pedagogical thinking.

Based on the research of scientific works of K. Abulkhanov-Slavskaya, V. Agapov, A. Derkach, O. Dubanesyuk, A. Rean, K. Rogers and others, it was established that the determinant in different contexts means a factor, a premise or a condition. In the context of the research, we will understand the determinants of this phenomenon as a specific impact on the higher education applicants, which is based on subjective and objective factors on which their awareness of pedagogical reality depends, the relationships within this reality, and their self-realization in the future professional activities.

Changing the philosophy of education requires the use of innovative technologies in the pedagogical process. Those affect not only the assimilation of educational material by future teachers, but also form the skills and abilities for their practical use in professional activities. Regarding this, the use of game modelling becomes important in the pedagogical process. Despite the sufficient number of psychological and pedagogical studies of game modelling: I. Pidlasy, G. Selevko, P. Shcherban and others (pedagogical principles of using the game in the educational process); B. Ananiev, I. Bekh, G. Kostyuk, K. Rogers, S. Rubinstein, L. Vygotsky and others (psychological aspects of the game), the question of considering its use in the formation of the future teachers' pedagogical thinking remains open.

In the process of investigating this problem it was proved that game modelling helps to create a friendly psychological climate, helps future teachers to experience certain pedagogical phenomena, to form the skills for the future behavior in the team, etc. (according to A. Budanov, O. Mudryk, L. Novikova, S. Polyakov and others).

The analysis of the scientific fund (G. Vashchenko, A. Panfilova, G. Selevko, etc.) on this issue made it possible to establish that games are classified according to different indications. During professional training such types of games arouse the future teachers' sufficient interest as: educational, upbringing, developmental, socializing, training, reproductive, productive, creative (by the character of the learning process organization); didactic, cognitive, intellectual, computer, game travel, training (according to ready rules); role-playing, business game, imitation, game-dramatization (according to game methods). Their use contributes to: the future teachers' perception of knowledge and their encouragement to analyze, compare, systematize and generalize pedagogical concepts, facts, theories, consistent patterns, phenomena, specific situations, etc.; formation of the future teachers' ability to comprehend pedagogical phenomena, to allocate their main characteristic features; development of pedagogical abilities; formation of professional skills, such as: the ability to assess their feelings in a particular situation, students' mental state; the capability to possess oneself, to demonstrate pedagogical tact; choose the right tactics of actions in accordance with pedagogical tasks and pedagogical situations, etc.) [6].

The investigation of psychological and pedagogical literature on the future teachers' training using interactive learning has allowed us to conclude that scientists interpret this concept differently and define it as: joint learning (collaborative learning): dialogue learning, in the process of which the interaction between teacher – student, student – student, student – group, etc. is carried out (by O. Pometun); as a special form of organizing cognitive activity, which implies very specific and predictable goals (according to N. Suvorova). Based on the subject of the study, it is appropriate to look at interactive learning, expressed by S. Bondar, who understands it as a learning process that occurs only under the condition of constant, active interaction of all the participants. According to the author, it is mutual learning (group, collective, collaborative learning), when the teacher and the student are equal subjects of learning; the organization of interactive learning is carried out by means of modelling life situations, use of role games, joint problem solving based on relevant situations; promotes the formation of communication skills, helps creating an atmosphere of cooperation; reveals the leadership traits of the teacher and the students, while no one dominates over the others, the opinions of all the members of the educational process are taken into account [2].

Note that for the effectiveness of any type of training in practice, the corresponding categories of didactics are used. That makes it possible to comment on interactive methods when using interactive learning in the future teachers' preparation for professional activities. As O. Pometun rightly defines, interactive teaching methods enable the involvement of the learners into a set of educational and learning situations that are constantly updated. Thus, students' full personal involvement in activities and communication is carried out, which activates the internal forces and thus promotes internal growth. The tasks of interactive teaching methods are: development of intellectual skills

(ability to form one's own position on socially significant events, ability to assess the situation, make decisions on controversial issues and defend this decision, which depends on the development of logical and critical thinking); development of communicative skills (ability to clearly and distinctly formulate and present their position, interact in a group); assimilation of values (respect for human rights and dignity, peaceful ways of resolving conflicts, cooperation; tolerance; justice; openness; honesty; responsibility; persistence; respect for others and their own efforts); formation of a holistic picture of the world; development of the ability to navigate in the environment [10].

Note that in philosophy the guidelines for self-development are considered as a spiritual and practical transformation in order to complete individual self-improvement. In psychology it is interpreted as a necessary condition for individual self-realization. The investigation of self-development in pedagogy is aimed at finding opportunities, technologies of influence of the education system on the individual's motivation to self-development, providing it with the means of self-development and comprehensive support through pedagogical methods [11].

Considering the scientific category of self-development it was found out that the versatility of the study affects the ambiguity of its terminological arrangement. Scientists define individual self-development as: the person's fundamental ability to become and be the subject of his / her life, to turn his / her own life into a subject of practical transformation (E. Isayev, V. Slobodchikov, 2000); purposeful process of «deployment» of already existing but «rolled up», to a certain point, inclinations, abilities, skills, qualities, or «emergence» and formation of properties and qualities, which did not exist before (A. Derkach, 2006); a necessary condition for individual self-realization, the self-change of the subject in the direction of his Self-ideal, which arises under the influence of external and internal causes (I. Bekh, 2003); the process of active, consistent, progressive and generally irreversible qualitative change in individual's psychological status (G. Zhelezovskaya and O. Yeliseyeva, 1997); purposeful multifaceted person's self-change, which serves the purpose of maximum spiritual and moral, activity-practical self-enrichment and self-development (K. Stetsiuk, 2013); conscious, purposeful and controlled activity of the individual, the purpose of which is self-change in a positive direction, which provides personal growth, self-improvement (S. Kuzikova, 2011).

Regarding this, we would like to emphasize on the research of G. Nazarenko. The author understands individual self-development as an active purposeful activity for the sake of changing himself / herself by his / her own efforts through this activity, resolving internal contradictions of his / her existence in a democratic space. The process of self-development, as the scientist emphasizes, takes two forms – self-education (a specific type of the subject's internal activity, aimed at developing skills, abilities, qualities for its self-realization in a democratic environment) and self-improvement (the highest form of self-development of the individual as a subject of democratic interaction, being implemented in the moral coordinate system and requiring the use of a mechanism of reflection aimed at knowing their behavior, actions and deeds, feelings and abilities, as well as the understanding how it is perceived by interaction partners) [8].

Based on the results of the scientific fund analysis on the phenomenological feature of pedagogical thinking, as well as taking into account the originality of the content of modern training in terms of its formation in future teachers, such determinants were outlined: future teachers' involvement in game modelling during their training; use of interactive teaching methods in the future teachers' training; guiding future teachers for continuous self-development. That, in turn, gives grounds to dwell upon the necessity in the formation of personal maturity (the component of which is pedagogical thinking) of the future physical education teachers during their professional development. Prospects for further research in this direction will be developing the experimental model for implementing pedagogical conditions for the formation of the future teachers' personal maturity during their professional development.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Вибрані наукові праці : у 2 т. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 2. 640 с.
2. Бондар С. П. Підготовка майбутніх учителів світової літератури до розвитку читачських інтересів старшокласників у профільній школі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 252 с.
3. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онупрієвої. Вип. 7. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 190-206.
4. Дубасенюк О. А. Specyfika funkcji myslena zawodowego nauczyciela. *Paradygmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli* / pod redakcja: Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej. Krakow : Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP; Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. С. 277–287.
5. Кашапов М. Психология педагогического мышления : монография. СПб. : Алетейя, 2000. 463 с.
6. Куони Е. Ю. Формирование педагогического мышления у студентов классического университета : на примере изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2010. 30 с.
7. Меднікова Г. І. Особистісна зрілість : сутність та критерії. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2012. Вип. 43 (2). С. 179–186.
8. Назаренко Г. А. Теорія і практика виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.07. Київ. 2016. 597 с.
9. Павелків Р. В. Загальна психологія. Рівне : РДГУ, 2013. 110 с.

10. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посібник / за ред. О. І. Пометун. К. : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
11. Фрицок В.А. Акмеологічні аспекти дослідження проблеми саморозвитку особистості. *Професійне становлення особистості: психолого-педагогічний науковий журнал*. Хмельницький: ФОП Цюпак, 2015. Вип.4. С. 87–92.
12. Шадриков В. Д. Происхождение человечности : учебное пособие [для студентов высших учебных заведений] М. : Логос, 1999. 200 с.

References

1. Bekh I. D. Vychovannya osobystosti [Education of personality]. Vybrani naukovy pratsi : u 2 t. Chernivtsi : Bukrek, 2015. T. 2. 640 s.
2. Bondar S. P. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv svitovoyi literatury do rozvytku chytats'kykh interesiv starshoklasnykiv u profil'niy shkoli [Preparation of the future world literature teachers for the development of the reading interests of high school students in the profile school] : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsya, 2010. 252 s.
3. Didyk N. M. Profesiyno znachushchi kharakterystyky osobystisnoyi zrilosti maybutnikh psykholohiv [Professionally significant characteristics of the future psychologists' personal maturity]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi: zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrainy / Za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriyevoyi. Vyp. 7. Kam"yanets'-Podil's'kyi : Aksioma, 2010. S. 190–206.*
4. Dubasenyuk O. A. Specyfika funkcji myslena zawodowego nauczyciela. *Paradygmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli* [Educational paradigms and teacher education] / pod redakcja : Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej. Krakow : Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP; Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. C. 277–287.
5. Kashapov M. Psikhologiya pedagogicheskogo myshleniya: monografiya [Psychology of pedagogical thinking : monograph]. SPb. : Aleteya, 2000. 463 s.
6. Kuoni Ye. Yu. Formirovaniye pedagogicheskogo myshleniya u studentov klassicheskogo universiteta : na primere izucheniya inostrannogo yazyka [Formation of pedagogical thinking among the students of classical university: on the example of studying a foreign language] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.08. Ul'yanovsk, 2010. 30 s.
7. Mednikova H. I. Osobystisna zrilist': sutnist' ta kryteriyy [Personal maturity: essence and criteria]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiya. 2012. Vyp. 43 (2). S. 179–186.*
8. Nazarenko H. A. Teoriya i praktyka vykhovannya kul'tury demokratyzmu uchniv starshykh klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Theory and practice of developing the culture of democracy of the senior classes pupils of comprehensive educational institutions] : dys. ... d-ra ped. nauk. 13.00.07. Kyiv. 2016. 597 s.
9. Pavelkiv R. V. Zahal'na psykholohiya [General psychology]. Rivne : RDHU, 2013. 110 s.
10. Pomatun O. I. Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya: nauk. metod. Posibnyk [Modern lesson. Interactive education technologies: scientific-method. textbook] / O. I. Pomatun, L. V. Pyrozhenko; za red. O. I. Pomatun. K. : Vydavnytstvo A.S.K., 2004. 192 s.
11. Frytsyuk V. A. Akmeolohichni aspekty doslidzhennya problemy samorozvytku osobystosti [Acmeological aspects of investigating the problem of personality self-development]. *Profesiyne stanovlennya osobystosti : psykholoho-pedahohichnyy naukovyy zhurnal. Khmel'nyts'kyi : FOP Tsyupak, 2015. Vyp. 4. – S. 87–92.*
12. Shadrikov V. D. Proiskhozhdeniye chelovechnosti : uchebnoye posobiye [The Origin of Humanity : A Study Guide] [dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy]. M. : Logos, 1999. 200 s.

УДК 378.14

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-78-84

БОГДАН ЗОНОВ

аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського м. Вінниця, Україна
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СУТНІСТЬ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ КОУЧИНГУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

У статті звернено увагу на професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, що являє собою цілеспрямований та поетапний процес фахового становлення, що характеризується неперервністю, циклічністю, фазовістю та передбачає врахування навчальних потреб, мотиваційних детермінант майбутнього педагога, рівня його педагогічної майстерності. Зауважено, що ефективною технологією науково-методичного супроводу є педагогічний коучинг як система андрагогічних, акме-синергетичних принципів і прийомів, котрі сприяють розвитку потенціалу особистості та групи студентів, а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу. Автор зауважив, що коучинг сприяє формуванню самоосвітньої компетентності особистості, оскільки тренує здатність ефективно діяти й навчатися, усвідомлювати відповідальність, розвиває навички самостійної пізнавальної діяльності, самоуправління й ефективного менеджменту траєкторії власного індивідуального розвитку. У процесі коучингу відбувається розкриття потенціалу людини, розвиток її професійних та особистих якостей завдяки чому розвиваються нові здібності й навички, які підвищують ефективність роботи та

покращують якість життя людини в цілому. Закцентовано увагу на тому, що коучинг дозволяє вирішувати одну із найактуальніших проблем навчального процесу – управляти мотивацією студентів, пропонуючи викладачеві технологію, що дає гарантований результат і здатність націлити майбутнього фахівця на роботу в творчому середовищі.

У статті виокремлено цілі коучингу в освіті, зокрема: розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента; розвиток особистості через делегування відповідальності; досягнення високого рівня відповідальності та її усвідомлення в усіх учасників коучингу. Окреслено основні характеристики коучингу, такі, як системність, вертикальна й горизонтальна цілісність освітнього процесу; інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти; урахування змісту навчальних потреб студента тощо. Зауважено, що важливими умовами формування особистості вихованця у процесі застосування технології коучингу є професійна компетентність викладача і свідоме, мотивоване, відповідальне ставлення студента. У статті окреслено основні шляхи, котрі забезпечують результативність коучингу в системі освіти, зокрема: особистісний підхід до кожного студента, підтримка, усвідомлена участь в процесі й досягненні конкретних результатів, у виявленні сильних та слабких сторін кожного студента. Закцентовано увагу на ролі коучингу в освіті – індивідуальний підхід для підвищення ефективності та результативності в процесі навчання. Звернено увагу на нові освітні стандарти, котрі передбачають особистісно-орієнтований підхід у навчанні. Автор зауважив, що коучинг – це технологія для розкриття потенціалу особистості, для максимізації власної продуктивності та ефективності; коучинг – це не тільки техніка, яка застосовується в певних обставинах; ефективний коучинг – це метод управління, метод узасвідії з людьми, спосіб мислення.

Ключові слова: коучинг; педагогічний коучинг; технологія коучингу; педагог-наставник; коучингова взаємодія.

BOGDAN ZONOV

graduate student of the Pedagogy and Vocational Education Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

THE ESSENCE OF THE BASIC CONCEPTS OF COACHING IN THE UKRAINIAN HIGHER EDUCATION PROCESS

The article draws attention to the professional and personal development of the future teacher, which is a purposeful and step-by-step process of professional development, characterized by continuity, cyclicity, phasing and involves taking into account educational needs, motivational determinants of the future teacher, his pedagogical skills. It is believed that an effective technology of scientific and methodological support is pedagogical coaching as a system of andragogical, acme-synergetic principles and techniques that promote the development of the potential of individuals and groups of students, as well as ensure maximum disclosure and effective realization of this potential. The author notes that coaching contributes to the formation of self-educational competence of the individual, as it trains the ability to act and learn effectively, realize responsibility, develop skills of independent cognitive activity, self-management and effective management of the trajectory of personal development. In the process of coaching, a person's potential is revealed, his professional and personal qualities are developed, due to which new abilities and skills are developed too, increase work efficiency and improve the quality of life in general. Emphasis is placed on the fact that coaching allows to solve one of the most pressing problems of the educational process – to manage students' motivation, offering the teacher technology that gives a guaranteed result and the ability to direct the future specialist to work in a creative environment. The article highlights the goals of coaching in education, in particular: the disclosure of the inner potential of the student's personality; personality development through delegation of responsibility; achieving a high level of responsibility and awareness of all participants in coaching.

The main characteristics of coaching are outlined, such as systemic, vertical and horizontal integrity of the educational process; integration of formal, non-formal and informal education; taking into account the content of the student's educational needs, etc. It is noted that important conditions for the formation of the pupil's personality in the process of applying coaching technology are the professional competence of the teacher and a conscious, motivated, responsible attitude of the student. The article outlines the main ways to ensure the effectiveness of coaching in the learning system, in particular: personal approach to each student, support, conscious participation in the process and achieving specific results, identifying the strengths and weaknesses of each student. Emphasis is placed on the role of coaching in education – an individual approach to increase efficiency and effectiveness in the learning process. Attention is paid to new educational standards, which provide a personality-oriented approach to learning. The author notes that coaching is a technology for unlocking the potential of the individual, to maximize their own productivity and efficiency; coaching is not just a technique used in certain circumstances; effective coaching is a method of management, a method of interaction with people, a way of thinking.

Keywords: coaching; pedagogical coaching; coaching technology; teacher-mentor; coaching interaction.

Розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером узасвідії учасників освітнього процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність. У зв'язку з цим, винятково важливого значення набуває здатність майбутнього вчителя до здійснення інноваційної діяльності.

Обов'язковою умовою модернізації вищої педагогічної освіти як складно організованої, відкритої системи є впровадження технології науково-методичного супроводу, що дозволяє забезпечити неперервність професійного зростання майбутнього вчителя за індивідуальною освітньою траєкторією, створити акмеологічні умови для опанування позиції суб'єкт–суб'єктної взаємодії, інтерактивного взаємонавчання, котре вміщує в собі гуманістичну, людиноцентричну спрямованість розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Ефективною технологією науково-методичного супроводу є педагогічний коучинг як система андрагогічних, акме-синергетичних принципів і прийомів, котрі сприяють розвитку потенціалу особистості та групи студентів, а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу. Педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну й горизонтальну цілісність освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти; урахування змісту навчальних потреб студента тощо. В основі педагогічного коучингу покладено ідею про те, що кожна особистість неповторна, відрізняється власними потребами, цілями, інтересами, мотивами.

Теоретичною основою методології і інноваційних технологій є дослідження сучасних педагогів В. Безпалько, Б. Лихачова, М. Кларина, В. Монахома, Г. Селевка. Проблеми педагогічної інноватики розглядали такі вчені як М. Бургін, О. Комар, А. Ніколас, О. Пометун, Н. Юсуфбеков, які співвідносили поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Коучинг, як чинник розкриття потенціалу особистості, у різноманітних галузях діяльності досліджували Т. Голві, М. Аткинсон, М. Дауні, С. Беттлі, Д. Уїтмор та ін. Як технологію в освіті розглядали зарубіжні вчені А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колет та вітчизняні Т. Борова, О. Бородієнко, Н. Горук, С. Романова.

Мета статті – схарактеризувати сутність основних понять коучингу у вищій освіті України.

Радикальні зміни, що відбуваються в нашій країні, все більше ускладнюють умови соціального й економічного життя людини. Нині спостерігається перехід від суворо регламентованого життя всього суспільства й окремо взятої людини до вибудовування гнучких взаємовідносин. У зв'язку з цим, суспільство диктує системі вищої освіти запит на розвиток вільної, відповідальної, суспільно активної особистості, яка усвідомлює своє право вибору та вміє цей вибір здійснювати, при цьому діючи свідомо та відповідально. Актуальність цього питання обумовлена ще й тим, що якість сучасних процесів модернізації вищої освіти України багато в чому залежить від характеру впровадження інноваційних процесів і визначається особливостями тих нововведень, що використовуються, і крім того, самим інноваційним потенціалом педагогічного середовища системи вищої освіти [9, с. 144].

За словами О. Хмельницької, коучинг став предметом зацікавленості західних та українських освітян, як інтерактивна освітня технологія. Ця особистісно-орієнтована технологія сприяє формуванню самоосвітньої компетентності особистості, оскільки тренує здатність ефективно діяти й навчатися, усвідомлювати відповідальність, розвиває навички самостійної пізнавальної діяльності, самоуправління й ефективного менеджменту траєкторії власного індивідуального розвитку [15, с. 315].

Коучинг – саме та сучасна інноваційна технологія, котра має значний потенціал сформувати у студентів уміння діяти відповідно до норм професійної етики. Коучинг дозволяє вирішувати одну із найактуальніших проблем навчального процесу – управляти мотивацією студентів, пропонуючи викладачеві технологію, що дає гарантований результат і здатність націлити майбутнього фахівця на роботу в творчому середовищі [5, с. 17]. До сучасних шляхів модернізації вищої освіти, відносять застосування в процесі навчання технології коучингу. Розробці теоретичних основ і аналізу практичного застосування цієї технології в бізнесі, управлінні персоналом, психології присвячено багато публікацій закордонних і вітчизняних учених. Щодо застосування коучингу в освітній діяльності, зокрема в Україні, то ця технологія поступово впроваджується в освітній процес [3, с. 99].

Коучинг – це сучасна технологія, яку створили для розвитку потенціалу людей і команд, задля досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості [17]. В українську освітню систему поняття коучингу прийшло з американських та європейських джерел. Коучинг у перекладі з англійської означає «наставляти», «тренувати», «надихати». Отже, коучинг – це тренерство. Витоки коучингу лежать у спортивному тренерстві, позитивній, когнітивній та організаційній психології, в уявленні про усвідомлене життя, можливості постійного та цілеспрямованого розвитку людини [14, с. 187].

Сама етимологія слова «коуч» походить від назви невеличкого угорського містечка Коч, яке було розташоване в Європі, напівдорозі від Відня до Будапешту [18, с. 45]. Коучинг (з англ. coaching – тренерство) – інструмент особистісного й професійного розвитку, формування якого почалося в 70-80-х роках ХХ століття. Міжнародна федерація коучингу (ICF) дає визначення процесу коучингу як безперервного співробітництва, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів в особистому і професійному житті. На думку Т. Голві, коучінг – це розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення її ефективності [2, с. 65].

Змістове наповнення категорій «виховання» й «розвиток» студентів інтегроване для нас в понятті «наставництво». Цей термін сьогодні застосовується у різних сферах життєдіяльності і має декілька споріднених значень. У зарубіжній практиці вищої школи його відповідниками є «тьютор» (П.Кoen, Д.Кулік, Ч.Харінгтон), «ментор» (А.Робертс, К.Філіпп), у вітчизняній літературі – «куратор» (С.Вітвицька), «майстер виробничого навчання» (В.Богословський, Н.Кузьміна, В.Маркелова), «класний керівник» (Ю.Азаров, Т.Мальковська). В українській психолого-педагогічній науці поняття «наставництво» розкрито і обґрунтовано в роботах Г.Білої та К.Шамлян, присвячених дослідженню специфіки діяльності педагога-наставника.

Важливим для адекватного розуміння й застосування в дослідженні терміну «коуч» виявилось установлення співвідношення понять «педагог», «наставник», «педагог-наставник», «куратор» і «викладач» [16, с. 5].

Коучинг в освіті характеризується особистісним підходом до кожного студента, підтримкою, усвідомленою участю в процесі й досягненні конкретних результатів, у виявленні сильних та слабких сторін кожного студента. Найголовніший акцент коучингу у вищій освіті – індивідуальний підхід для підвищення ефективності та результативності в процесі навчання [16, с.7]. Коучинг – сучасна технологія у вищій освіті, яка допомагає студентам в професійному саморозвитку. Педагогічний коучинг покликаний для реалізації таких завдань: підвищити ефективність педагогічної діяльності; психологічно грамотно супроводжувати студентів в освітньому процесі; ставити перед собою і студентами релевантні цілі; визначити життєві цілі на короткострокову та довгострокову перспективу; розвивати навички управління особистим часом; підвищити впевненість в собі [11]. Для досягнення поставлених цілей вирішуються наступні завдання: здійснюється діагностика і моніторинг освітнього процесу, що дозволяє враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті застосування інноваційних програм і технологій, створюються умови, спрямовані на ефективну організацію процесу пошуку студентом шляхів досягнення важливих для нього цілей і вибору оптимального темпу просування, освоюються інноваційні методики і технології [6].

Коуч – це повністю самостійна окрема професія (в Україні ще немає цієї професії) з власними правилами, етикою та спеціальним навчанням. На перше місце нині виходить особистість фахівця (це стосується і представників інших допомагаючих професій – тренера, консультанта, психотерапевта тощо), якому особистість не лише повірить, але й усвідомлено захоче працювати за ним, досягаючи власних результатів [10, с.43].

Педагогічний коучинг як освітній метод дозволяє максимально розкрити потенціал людини, виявляти іще нереалізовані її ресурси. Коучинг вивчає закономірності, механізми та способи створення передумов для максимального саморозкриття потенціалу особистості чи колективу, включно із професійним самоусвідомленням та лідерством, самовдосконаленням і саморегуляцією. Коуч, який працює з педагогом або ж з групою не дає готових порад та рекомендацій, а допомагає віднайти власні способи розв'язання актуальних проблем. Він формує компетенції безпосередньо у процесі роботи, допомагає людині розвиватися, пізнати межі своїх здібностей та досягти певної мети [1, с.124]. У літературі коучинг часто розглядається як систему індивідуальної (групової) підтримки людей, що ставить своїм завданням і особистісний ріст, і підвищення персональної ефектності. Коучинг спрямований на допомогу в постановці цілей і вирішенні проблем в різних галузях життєдіяльності [19, с.112].

Нові освітні стандарти передбачають особистісно-орієнтований підхід у навчанні. Коучинг – це технологія для розкриття потенціалу особистості, для максимізації власної продуктивності та ефективності. Коучинг – це не тільки техніка, яка застосовується в певних обставинах; ефективний коучинг – це метод управління, метод взаємодії з людьми, спосіб мислення (У.Тімоті Голв) [8].

Коучинг-підхід – це такі взаємини між викладачем і студентами, де перший ефективно організовує процес пошуку учнями кращих рішень своїх завдань і втілення їх в життя, стимулює і спонукає до підвищення рівня усвідомлення кінцевого результату. Коучинг – це партнерство для підтримки людей у досягненні своїх цілей. Коучингова взаємодія – це певним чином структурована розмова, у процесі якої використовують активне слухання, майстерне задавання запитань та інші компетенції, набуті, завдяки практичному досвіду та високому рівню емоційного інтелекту з метою підвищення обізнаності та заохочення відповідальності. Коучинговий процес передбачає прояснення цілей, вивчення реальності, дослідження варіантів, узгодження дій та їх впровадження, а також їх перегляду [7].

Нині відомі різні види коучингу, які розроблялися в міру розвитку цього методу, виходячи з необхідності адаптації його до певних умов або сфери застосування. Його можна класифікувати за кількома параметрами:

За кількістю учасників: індивідуальний, груповий, корпоративний *За сферою застосування:* бізнес-коучинг, кар'єрний коучинг, лайф-коучинг [17].

За спрямованістю на розвиток: інтенсивний – представляє собою розвиток нових навичок та компетенцій працівника. Орієнтований на якісний розвиток. *Екстенсивний* – спрямований на розвиток

існуючих характеристики компетенцій, навичок та якостей працівника. Орієнтований на критеріальний розвиток.

За спрямованістю на систему управління: коучинг керуючої системи – коучинг, який реалізується для керівників різних рівнів управління; коучинг керованої системи – вид, коучингу спрямований на розвиток потенціалу керованої системи на підприємстві. Ініціаторами такого виду коучингу можуть бути лінійні менеджери та власники підприємств.

За періодичністю проведення: *разовий* – призначенням цього виду коучингу є встановлення необхідності та доцільності застосування саме коучингу, а не інших інструментів чи засобів розвитку працівника, групи чи загалом підприємств. *Періодичний* – це систематична реалізація програм розвитку працівника. Тобто у випадку розвитку певного критерію працівника виникає необхідність розвивати інші характеристики. Оскільки працівники ніколи не повинні зупинятися на досягнутому, а ставити перед собою нові цілі та досягати їх, то саме періодичний коучинг є тим самим засобом, який спонукатиме їх до такої діяльності. *Довготривалий* – вид коучингу, який застосовується у випадку реалізації довгострокових планів та проектів розвитку підприємства. На відміну від періодичного виду коучингу його необхідність вказується на початку проекту і триває до його закінчення. Періодичний же коучинг може здійснюватися, а може і ні. Працівник самостійно приймає рішення про доцільність коучингу

За характером та метою розвитку: *професійно-діловий* – передбачає розвиток професійних компетенцій та навичок. Сприяє розвитку ділових якостей. *Адміністративно-організаційний* – призначенням є розвиток організаційних та адміністративних навичок. *Особистісний* – синонімом є Life-коучинг, тобто це вид коучингу, спрямований на формування та реалізацію особистих життєвих цілей людини. *Соціальнопсихологічний* – спрямований на розвиток культури, умінь керувати своєю поведінкою, психічним станом та іншими характеристиками, які створюють імідж працівника. *За сферою використання:* маркетинговий; фінансовий; управлінський; бізнес-коучинг (підприємницький); кадровий; освітній; виробничий [10, с.34].

За способом проведення: *усний*. Вид коучингу, який полягає у проведенні вербальної комунікації між коучем та слухачем коучингу. *Ілюстративний*. Вид коучингу, який передбачає застосування різноманітних графічних моделей, органіграм, топограм, хронограм та діаграм у процесі реалізації коучингу. Основною метою даного виду коучингу є створення наочності, універсальності, змістовності та зручності подання матеріалів коучингового процесу. *Дистанційний коучинг*. Досить поширений, особливо в зарубіжній практиці. Серед способів, які при цьому використовуються, – Інтернет та мобільний зв'язок. Тобто, користувач коучингу може узгоджувати деякі аспекти досягнення цілей, не здійснюючи безпосереднього контакту із коучем. *Очний*. Найбільш поширений вид коучингу, який передбачає безпосередню взаємодію коуча та користувача коучингу у процесі реалізації коучингу. *Комбінований*. Вид коучингу, що дозволяє застосовувати вище перелічені засоби проведення коучингу [10, с.34].

Центральне місце в технології коучингу займають суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом і учнями, при яких педагог ефективно організовує процес пошуку кращих рішень поставлених завдань і втілення їх у життя, стимулює і спонукає до підвищення рівня професійного розвитку і, що особливо важливо, саморозвитку. Коуч допомагає вихованцю розвиватися особистісно, опановувати новими компетенціями і, відповідно, досягати високих результатів в навчально-процесійній діяльності [4, с. 119].

Педагогічний коучинг (від англ. coaching – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготовляти до вирішення певних завдань) – це різновид технології науково-методичного супроводу, система андрагогічних принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості та групи спільно працюючих людей (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу. За визначенням Міжнародної Федерації Коучингу, коучинг – це система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного розвитку педагогічної майстерності із метою отримання максимально можливого результату; співробітництво, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів у своєму особистому і професійному житті.

Основні загальноприйняті значення терміна «педагогічний коучинг» такі:

- *індивідуальне консультування* (професійно-фахове, технологічне, психолого-педагогічне, навчально-методичне) для досягнення вищих професійних та особистісних досягнень;
- *адаптивний стиль управління персоналом*, спрямований на неперервний розвиток педагогічної майстерності педагогічного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією протягом усього життя;
- *форма індивідуального і групового консультування* для проектменеджерів і керівних працівників середнього і/або вищого рівнів.

В англійському варіанті слову «coaching» можна зіставити «coachieving» – співдосягнення, сприяння, що відображає розуміння процесу коучингу як спільної дії консультанта (андрагога, коуча) і клієнта (педагогічного працівника, організації, команди) [13, с. 19].

Ефективному коучингу передую певна підготовча робота. Педагог-коуч створює умови для глибшого осмислення індивідом своєї життєвої ситуації. Студент розуміє, що існує різниця між тим, ким він є, і тим, ким хотів би бути. Він відкритий до змін, готовий думати й діяти новим, не звичним для нього способом. Водночас студент готовий вислуховувати і сприймати конструктивну критику на свою адресу. Викладач здійснює системний супровід студента, внаслідок чого у суб'єкта формується гнучкість, адаптивність до змін, здатність швидко реагувати в критичних ситуаціях. Таким чином, твориться система осмисленої взаємодії студента з коучем, із самим собою, зі світом, що підвищує рівень його відповідальності й мотивації. Студент отримує цінний досвід партнерської комунікативної співпраці, який допоможе в майбутній професійній діяльності [14, с. 187].

Застосування коучингу в педагогічному процесі передбачає: системний супровід студента; безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу особистості для досягнення максимального результату; систему взаємодії з коучем, із самим собою, із навколишнім світом; технологію, що дозволяє переміститися із зони проблеми в зону ефективного рішення; засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень в складній для неї ситуації; «Young Scientist» – модель узаємодії суб'єктів, завдяки якій коуч-викладач підвищує рівень мотивації й відповідальності; особливе підтримуюче ставлення до студента; вид індивідуальної підтримки особистості, що ставить своїм завданням професійне й особистісне зростання, підвищення персональної ефективності [12, с. 173]. Коучинг можливий тільки тоді, коли: студент розуміє, що існує різниця між тим, хто він є і тим, ким хотів би бути; студент готовий думати новим, незвичним для себе способом; студент готовий до здійснення необхідних змін і робить необхідні дії; студент згоден з тим, що за результат несе відповідальність тільки він сам, а не коуч-викладач [15, с. 315].

Висновки. Таким чином, освітній коучинг є одним з ресурсних аспектів педагогічної діяльності й передбачає виведення взаємин між викладачем і студентом на новий рівень міжособистісної взаємодії на основі зацікавленості, співпраці і гнучкості, розділеної відповідальності за результати комунікативного розвитку кожного студента. Провідне місце в технології коучингу займають суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом і учнями, при яких педагог ефективно організовує процес пошуку кращих рішень поставлених завдань і втілення їх у життя, стимулює і спонукає до підвищення рівня професійного розвитку і, що особливо важливо, саморозвитку.

Література

1. Відлацька О. Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку. Кам'янець-Подільський : Методичний посібник, 2018. 124 с.
2. Голви Т. Максимальная реализация: Работа как внутренняя игра. [пер. с англ) Альпина Бизнес Букс, 2007. С. 65–79.
3. Горук Н.М. Коучинг як ефективна технологія самоосвітньої компетенції студентів. Coaching as an effective technology of self-educational competence of students. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 11. С. 99 – 104.
4. Гульчевская В. Г. Субъективные факторы эффективности освоения педагогами образовательных технологий в процессе повышения квалификации : монография / под ред. В. Г. Гульчевская, Е. Е. Алимова. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ин-та повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования, 2012. 132 с.
5. Дудник Н. Коуч-технологія як засіб формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів освіти. 2018. 178 с.
6. Етичний кодекс українського вчителя. Педкабінет. URL: <https://pedkab.wordpress.com/>
7. Коучинг в освіті. URL : <https://icf-ukraine.org/kouching-v-osviti-63>
8. Коучинг як стиль управління. URL : <http://jak.bono.odessa.ua/articles/referat-kouching-jak-stil-upravlinnja.php>
9. Нежинська О. О., Тименко В. М. Коучинг у діяльності практичного психолога системи освіти : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форминавчання в системі післядипломної педагогічної освіти / НАПН України, Ун-т. менедж. освіти. К., 2015. С. 144 – 135.
10. Нежинська О. О. Основи коучингу : навчальний посібник / О.О. Нежинська, В. М. Тименко. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с. : іл. С.40.
11. Педагогічний коучинг. URL : <https://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/>
12. Рудницьких О.В. Коучінг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського у-ту імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2014. № 2 [8]. С. 173-176.
13. Сидоренко В.В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науковометодичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк. 2014. № 3 [14]. С. 13-19.
14. Сурмяк Ю. Р., Кудрик Л. Г. Педагогічний коучинг у підготовці студентів-психологів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. С. 187 – 192.
15. Хмельницька О. С. Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу. «*Young Scientist*» № 6 [46]. 2017. С. 315 – 320.
16. Чугаєва Н. Ю. Психологічні особливості педагога-наставника як умова ефективної соціалізації студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. ДВНЗ "Ун-т менедж. освіти". К., 2010. 17 с. укр.

17. Що таке коучинг і в чому секрет його ефективності. URL : <http://myplanet.com.ua/?p=18373>
18. Dilts R. Od przewodnika do inspiratora, czyli coaching przez duże «C» / Robert Dilts. Warszawa: PINLP, 2006. 444 s.
19. Savkina A. Coaching in Russian: the courage to desire / A. Savkina, N. Danilova. Moscow, 2016. 112 c.

References

1. Vidlatska O. Pedagogichniy kouchynh yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku. [Pedagogical coaching as a technology of professional development] Kamianets-Podilskyi : Metodychnyi posibnyk, 2018. 124 s.
2. Golvi T. Maksymal'naya realizaciya: Rabota kak vnutrennyia igra. [Maximum realization: Work as an inner game] [per. s angl] Al'pina Biznes Buks, 2007. S. 65-79.
3. Horuk N.M. Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiia samoosvitnoi kompetentsii studentiv [Coaching as an effective technology of self-educational competence of students]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. 2015. № 11. S. 99 – 104.
4. Gul'chevskaya V. G. Sub'ektivny'e faktory e'fektivnosti osvoeniya pedagogami obrazovatel'ny'kh tekhnologiy v processe pov'sheniya kvalifikaczii: [Subjective factors of the effectiveness of the development of educational technologies by teachers in the process of professional development] : monografiya / V.G. Gul'chevskaya, E. E. Alimova. Rostov-na-Donu: Izd-vo Rost. in-ta pov'sheniya kvalifikaczii i prof. perepodgot. rabotnikov obrazovaniya, 2012. 132 s.
5. Dudnyk N. Kouch-tekhnolohiia yak zasib formuvannia profesiino-etychnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv osvity. [Coach technology as a means of forming professional and ethical competence of future education managers] 2018. 178 s.
6. Etychnyi kodeks ukrainskoho vchytelia. [Code of Ethics of Ukrainian teachers] Pedkabinet. URL: <https://pedkab.wordpress.com/>
7. Kouchynh v osviti. [Coaching in education] URL : <https://icf-ukraine.org/kouching-v-osviti-63>
8. Kouchynh yak styl upravlinnia. [Coaching as a management style] URL : <http://jak.bono.odessa.ua/articles/referat-kouching-jak-stil-upravlinnja.php>
9. Nezhyńska O. O., Tymenko V. M. Kouchynh u diialnosti praktychnoho psykholoha systemy osvity : spetskurs dlia slukhachiv ochno-dystantsiinoi formnavchannia v systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Coaching in the activities of a practical psychologist of the education system: a special course for students of full-time and distance learning in the system of postgraduate pedagogical education] / NAPN Ukrainy, Un-t. menedzh. osvity. K., 2015. S. 144 – 135.
10. Nezhyńska O. O. Osnovy kouchynhu : navchalnyi posibnyk [Basics of coaching: a textbook] / O. O. Nezhyńska, V. M. Tymenko. Kyiv ; Kharkiv : TOV «DISA PLIuS», 2017. 220 s. : il. S.40.
11. Pedahohichniy kouchynh. [Pedagogical coaching]. URL : <https://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/>
12. Rudnytskykh O.V. Kouchinh yak interaktyvna tekhnolohiia v osviti. [Coaching as an interactive technology in education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho u-tu imeni Alfreda Nobelja*. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. 2014. № 2 [8]. S. 173-176.
13. Sydorenko V.V. Pedahohichniy kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia naukometodychnoho suprovodu profesiino-osobystisnoho rozvytku vchytelia v systemi pisladyplomnoi osvity. [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific and methodological support of professional and personal development of a teacher in the system of postgraduate education]. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny*. Donetsk. 2014. № 3 [14]. S. 13-19.
14. Surmiak Yu. R., Kudryk L. H. Pedahohichnii kouchynh u pidhotovtsi studentiv-psykholohiv [Pedagogical coaching in the training of student psychologists]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav*. S. 187 – 192.
15. Khmelnytska O. S. Kouchynh yak suchasna tekhnolohiia pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu. [Coaching as a modern technology to increase the efficiency of the educational process]. *«Young Scientist»* № 6 [46]. 2017. S. 315 – 320.
16. Chuhaieva N. Yu. Psykholohichni osoblyvosti pedahoha-nastavnyka yak umova efektyvnoi sotsializatsii studentiv [Psychological features of a teacher-mentor as a condition for effective socialization of students] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. DVNZ "Un-t menedzh. osvity". K., 2010. 17 s. ukp.
17. Shcho take kouchynh i v chomu sekret yoho efektyvnosti. [What is coaching and what is the secret of its effectiveness]. URL : <http://myplanet.com.ua/?p=18373>
18. Dilts R. Od przewodnika do inspiratora, czyli coaching przez duże «C» / Robert Dilts. Warszawa : PINLP, 2006. 444 s.
19. Savkina A. Coaching in Russian: the courage to desire / A. Savkina, N. Danilova. Moscow, 2016. 112 c.

УДК 37.091.33:004.5.031.42:378]=161.2(045)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-85-92

ЛАРИСА ЛІХІЩКА

orcid.org/0000-0002-0883-7628

larisaporish@gmail.com

доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького 32, м.Вінниця

ЛЕСЯ СТАРОВОЙТ

orcid.org/0000-0002-5888-1651

starovojt.vin@gmail.com

доцент, завідувач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького 32, м.Вінниця

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядається питання використання інтерактивних навчальних технологій у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Визначено суть, актуальність, ефективність та особливості застосування інтерактивного навчання у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У статті висвітлюються прізвища науковців, які досліджують проблему педагогічної інтеграції і беруть участь у розробці інтегрованого змісту професійної педагогічної освіти, а також розкривається актуальність дослідження в сучасній психолого-педагогічній літературі з проблем інтеграції навчання; розглядаються питання вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах реформування Нової української школи, а саме формування їх готовності до проведення інтегрованих уроків. У статті визначено загальнонауковий аспект «інтеграції» як ключового поняття нашого дослідження, розкрито види та шляхи інтеграції в різних навчальних предметах, рівні (ступені) інтеграції на основі аналізу структури інтеграції за психолого-педагогічною літературою, об'єктивні причини й передумови для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі, описано типологію інтегрованих уроків у методичному аспекті, різновид інтегрованих форм організації навчання в початковій школі (інтегровані уроки, інтегровані дні, проектні роботи як засіб інтеграції) і доведено доцільність їх застосування в початковій школі, визначено структурні складники (компоненти) готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого навчання (мотиваційно-ціннісна, науково-теоретична, практична готовність), педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків та зовнішні і внутрішні чинники, яким підпорядковані ці умови. Стаття закінчується загальними висновками з визначеної проблеми.

Ключові слова: інтеграція, види та рівні інтеграції, інтеграція змісту, типологія, інтегровані уроки, професійна готовність, формування готовності до проведення інтегрованих уроків, педагогічні умови.

LARISA LIKHITSKA

Associate Professor at Department of Art Disciplines of Preschool and Primary Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

LESYA STAROVOIT

Associate Professor, Head of Department of Art Disciplines of Preschool and Primary Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

PREPARATION OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TO THE INTEGRATED TEACHING OF ARTISTIC DISCIPLINES

The article deals with the relevance of integrated learning at the current stage of primary education development, points the main state documents in which the directions of training of future elementary school teachers in the context of reforming the higher education and primary general education are defined. The article highlights the surname of scientists who investigate the problem of pedagogical integration and participate in development of integrated content of professional pedagogical education, and also reveals the relevance of the study in the modern psychological and pedagogical literature on the problems of learning integration; the issues of improving the training of future elementary school teachers in the context of reforming the New Ukrainian School, namely the formation of their readiness for integrated lessons are considered. The article defines the general scientific aspect of "integration" as a key concept of our research, reveals the types and ways of integration in various educational subjects, levels (grades) of integration on the basis of the analysis of integration structure under the psychological and pedagogical literature, the objective reasons and preconditions for integration of separate training courses in primary school, describes the typology of integrated lessons in methodical aspect, a variety of integrated forms of organization of

education in primary school (integrated lessons, integrated days, project works as a means of integration) and the feasibility of their use in primary school are proved, the structural components (elements) of the readiness of future elementary school teachers for integrated learning (motivational value-based, scientific, theoretical and practical readiness), the pedagogical conditions for the training of future elementary school teachers for integrated lessons and external and internal factors that subordinate these conditions are defined. The article ends the general conclusions from the identified problem.

Keywords: *integration, types and levels of integration, content integration, typology, integrated lessons, professional readiness, formation of readiness for integrated lessons, pedagogical conditions.*

Підготовка майбутнього учителя початкової школи до педагогічної діяльності, загально педагогічної підготовки та інтегрованого викладання представляють собою складну, цілісну багатосторонню систему, яка функціонує відповідно до цілей, задач, принципів підготовки спеціалістів. Сучасна дидактика оголосила провідним в організації освітнього процесу принцип інтеграції, реалізація якого дає змогу забезпечити системність знань учнів. У ланцюгу всіх проблем, що мають істотний вплив на підвищення якості навчання учнів початкової школи, виконання Державних стандартів шкільної освіти найголовніше місце посідає інтегроване заняття, як основна форма організації навчально-пізнавальної діяльності, його правильна побудова та структура.

Мета статті – питання про підхід до формування майбутнього учителя через розвиток спеціальних здібностей, особистісних якостей, індивідуально-психологічних особливостей.

Саме тому стає популярною ідея про єдність наукових знань. Ця ідея простежувалась у краях мислителів різних часів таких як: Платон, Аристотель, Кант та Гегель. Окремі аспекти інтеграції простежуються у виховних системах епохи Відродження – Франсуа Рабле [3, с. 20-25], Мішеля де Монтеня [3, с. 20-25] та ін. Зокрема, М. Монтень писав, що «виховують не окрему душу й не окреме тіло, а всю людину; не можна розділяти її надвоє» [3, с. 26]. Сучасна історична ситуація потребує сучасного педагогічного мислення. В даний час виявляється надзвичайно суттєвими для розвитку освіти впроваджувати в роботу інтегративні процеси, які проявляються в усіх сферах людського суспільного життя. Вивчення проблеми інтеграції в освіті підтвердило її позитивний вплив і значимість на педагогічний процес, що виразилося в прагненні розвитку сучасної особистості, яка відзначається здатністю до усвідомленого аналізу своєї діяльності, системним мисленням, аналізом власних дій в умовах невизначеності, а також придбанням нових умінь та знань. Основним з напрямків впровадження інтеграційних процесів в практику початкової освіти є інтеграція змісту освітнього процесу, яка знаходиться на рівні розробки стратегії шкільної освіти та практичної її реалізації. В енциклопедії освіти відзначається інтегрований підхід в освіті, як підхід, який веде до інтеграції змісту освіти, тобто об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом цього підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів, тобто цілісність знань про дійсність, про природу з тієї чи іншої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [5, с.35]. Поняття «інтеграція» увів у науку Г.Спенсер у 1857 році, пов'язавши його з протилежним поняттям — «диференціація» (від лат. differentia — розрізнення). Якщо диференціація передбачає послаблення взаємозв'язків між елементами цілого (системи) з метою максимального підвищення ефективності функціонування кожного з них, то інтеграція спрямована на об'єднання всіх елементів для забезпечення максимально ефективного функціонування системи загалом. Інтеграція (від лат. integratio — з'єднання, відновлення) — об'єднання будь-яких елементів (частин) у ціле і процес взаємного зближення; об'єднання і структурування неупорядкованих явищ, підвищення інтенсивності взаємодії між елементами системи, впорядковане функціонування частин цілого. Також, основи інтегрованого навчання були розроблені таким великими педагогами XVII-XIX століть як Я.А. Коменським у праці «Велика дидактика»: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку»; його наступником був Й.-Г.Песталоцці у творі «Лінггард і Гертруда» інтеграція розглядалась як метод навчання[3, с. 45]. Далі німецький вчений і педагог Герbart виділив основні етапи навчання (XVIII ст.): 1) ясність (зрозумілість); 2) асоціація; 3) система (інтеграція) – можливість самостійно скласти картину світу[3, с. 78], Свій внесок також зробили Дж. Локк [3, с. 46], Й.Г. Ж.-Ж. Руссо [3, с. 40-46], Л.М. Толстой [3, с. 40-46], К.Д. Ушинський [3, с. 40-46], та ін. Вони розглядали інтеграцію в освітньому процесі як необхідність, яка проявляється у відображенні взаємозв'язків навколишнього світу, поєднанні окремих явищ і предметів для забезпечення гармонійного розвитку особистості. К.Д. Ушинський у XIX столітті зробив найбільший внесок у розробку інтегрованих курсів. Він розробив модель, структуру, напрямки інтеграції. Інтеграцією письма й читання науковцю вдалося створити аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. «Система знань, наголошував він, яка має бути засвоєна учнями, не є арифметичною сумою абстрактних уявлень, а являє органічно пов'язані між собою єдині знання про об'єктивно існуючий світ. Разом з тим, крім спеціальних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а деякі й для всіх наук». Учений використав інтеграцію як процес пристосування та об'єднання окремих елементів видів мовленнєвої діяльності – письма й читання в єдине ціле під час побудови курсу навчання грамоти в початковій школі на основі звукового аналітико-синтетичного методу з метою формування умінь читати й писати на основі тексту.

Період першої половини XX ст. ознаменувався гострою потребою в людях з трудовими навичками та вміннями їх реалізовувати. Була створена «трудова школа», в освітньому процесі якої формувалися предметні й трудові навички на міжпредметній основі, а знання з різних предметів інтегрувалися для розв'язання спільної проблеми. Також було розроблено програмно-методичне забезпечення змісту навчання «трудової школи», що визначався в межах наукових галузей для творення триєдиної структури комплексу «природа – праця – суспільство», у якому блок «природа» містив знання з природничих наук, блок «суспільство» – з гуманітарних, а блок «праця» був стрижневим і забезпечував зв'язок навчального матеріалу з життям і практичною діяльністю учнів. За такими програмами навчання стало обов'язковим для всіх шкіл, їх функціонування забезпечувалося на державному рівні нормативно-правовими документами й рекомендаційними матеріалами методичного характеру органів освіти різного рівня. Водночас, у вітчизняній психології у 20-30-ті роки XX століття вченими С.Л. Рубінштейном і О.М. Леонтьєвим розробляється теорія діяльності, яка ґрунтується на ідеях Л.С. Виготського [3, с. 50-52], про необхідність вивчення практичної діяльності людини з боку психології, її тісний зв'язок із свідомістю. На основі цих ідей С.Л. Рубінштейн у роботі «Принцип творчої самодіяльності (до філософських основ сучасної педагогіки)» [2, с. 11] сформулював принцип єдності свідомості й діяльності, який передбачає формування психіки та свідомості людини в умовах діяльності.

Під час упровадження у 50-ті роки XX ст. в освітню практику міжпредметних зв'язків, комплексне засвоєння знань було протиставлене предметному й переведено на додаткову освіту. Вже у 60-х роках XX ст. В.Сухомлинський провів «Уроки мислення в природі» – один із найвдаліших прикладів інтеграції різних видів діяльності, об'єднаних однією метою. Адже принцип інтеграції відповідає психічній фізіологічній природі дитини, сутності мови як суспільного явища в її зв'язках з усіма аспектами багатогранного світу. На основі часткової міжпредметної інтеграції й будуються системи інтегрованих уроків. У межах цієї системи в 70-80-і роки XX століття починають використовувати внутрішньопредметне стиснення навчальної інформації або структурування змісту матеріалу в межах одного предмета, що, в свою чергу, передбачало часовий закид у майбутнє, в зону найближчого розвитку інтегрованого навчання. Сам термін «стиснення навчальної інформації» застосовувався В.В. Давидовим [1, с. 40] для визначення досягнень теорії змістовного узагальнення; в ідеї випередження В.Ф. Шаталовим [1, с. 40], який об'єднував в один блок по десять-двадцять уроків; у навчанні молодших школярів на межі труднощів та посиленні теоретичних узагальнень Л.В. Занковим [1, с. 42]; в укрупненні дидактичних одиниць П.М. Ерднієвим в ідеї опорних схем Є.М. Ільїним та С.М. Лисенковою. Яскравим прикладом організації інтегрованого навчання у початковій школі є досвід Ш.О. Амонашвілі [1, с. 152], який організовував протягом дня по два-три п'ятнадцятихвилинні міні-уроки без спеціального визначення переходів від одного до іншого. Фундаментальним періодом розвитку інтеграційних процесів у вітчизняній педагогіці вважаються 1980-1990-і роки. У цей час посилюється тенденція до інтеграції педагогіки в систему інших наук, відбувається диференціація педагогічного мислення за рівнями організації наукових досліджень та вивчення інтеграційних тенденцій у теорії формування цілісної особистості.

Забезпечення доступної та якісної шкільної освіти належить до головних функцій сучасної держави. Після здобуття Україною незалежності у 1991 р. значно актуалізувалися інтегративні тенденції в теорії педагогіки й дидактиці початкової освіти, почався новий період розвитку інтеграційних процесів у різних галузях знань, їх взаємопроникнення й систематизація в процесі застосування інтеграційного підходу в систему української початкової школи, який передбачає вивчення різних аспектів педагогічного процесу як єдиного цілого, яке дає новий якісний результат, нову системну й цілісну освіту молодших школярів. Отже, історичні передумови розвитку ідей інтегрованого навчання розглядають інтеграцію в освіті як необхідний дидактичний засіб для створення цілісного сприйняття картини світу учнями шляхом здійснення зв'язків між предметами для всебічного вивчення понять і явищ. Дослідження доводять необхідність врахування історичного досвіду вирішення проблем інтегрованого підходу та використання прогресивних ідей інтеграції в сучасних умовах на міжпредметному, внутрішньопредметному, міжособистісному та внутрішньоособистісному рівнях.

Проблема інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки є надзвичайно популярною в освіті. Її освоєння, як показує практика зарубіжних країн (Угорщина, Фінляндія, Німеччина) та науки вітчизняної педагогіки, дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищення їх дієвості й систематичності. Таким чином, інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмного змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках. Стратегічне оновлення змісту викладання мистецьких дисциплін у початковій школі має йти з урахуванням загальноосвітніх тенденцій формування змісту мистецьких дисциплін, необхідності адаптації вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору. На сьогодні існує нагальна потреба у розробці інтегральних проблемно орієнтованих навчальних курсів

мистецьких дисциплін нового покоління, а це вимагає об'ємного поліпредметного системного бачення та міждисциплінарного синтезу. З огляду на це виникає необхідність переструктурування змісту навчальних предметів мистецьких дисциплін з позицій систематизації знань та інтегративного підходу з метою усунення другорядного та застарілого матеріалу. Завдяки відсутності належної бази досліджень у вітчизняній педагогічній науці поняття міждисциплінарної інтеграції та механізми її реалізації досі не стали предметом цілісного вивчення. Однією з важливих умов підвищення ефективності викладання мистецтв має бути врахування існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, яка визначається образно-символічною природою походження, подібністю соціальних функцій і завдань. На сучасному етапі викладання у початковій школі учителю необхідно радикально змінити підходити від знаннєвого до компетентісного. Однак слід прийняти той факт, що учитель на уроках мистецьких дисциплін є в першу чергу фасилітатором – полегшує шлях до розуміння мистецтва, здійснює супровід, допомагає формуванню творчих умінь, створює сприятливі умови для розвитку креативності молодих школярів. Саме тому на уроках мистецтва мають формуватися в першу чергу установки до творчості, при цьому розвиваючи вміння художньо-творчої діяльності, формувати чуттєву сферу особистості учнів, розвивати естетичний смак, вміння інтерпретувати та аналізувати твори мистецтва. Все перераховане вище повинно супроводжуватися обов'язковим використанням інформаційних технологій, мультимедійних засобів, комп'ютерних програм та мобільних додатків. З початкової школи дитина активно освоює медіапростір, який є для неї звичайним і добре знайомим явищем [7, с. 11-12]. Саме тому виховання культури спілкування з медіа стає сучасною необхідністю організації освітнього процесу в роботі сучасного учителя початкової школи. Формування основ медіакомпетентності школярів ґрунтується на дослідженнях медіаосвітніх теорій: філософської концепції «діалогу культур» (М. Бахтін, Ю. Лотман та ін.), теорій, тенденцій і проблем медіаосвіти за кордоном і в Україні (Д. Бааке, О. Волошенюк); теорії становлення інформаційного суспільства (Д. Белл, К. Колін); дослідженнях Н. Баженової, О. Баранова, Г. Онкович, І. Льовшиної та інших науковців; теорії розвитку особистості в діяльності та спілкуванні (Л. Виготський, В. Давидов, А. Ельконін); проблеми формування комунікативної культури. Розквіт уяви та фантазії, який відбувається під час медіаосвітніх занять має важливе значення для розширення кругозору для сучасних учнів початкової школи, дозволяє їм відчути себе дослідниками, творцями, пробуджує творчість та винахідливість. Творчі завдання, ігри, вправи або інші види інтегрованого навчання, все це допомагає самовираженню кожного учня та вихованню культури спілкування за допомогою сучасних медіапродуктів. Отже, незалежно від ігрових форм і прийомів, які використовуються при організації медіаосвітнього заняття, діяльність повинна будуватися як цілісна інтегрована система, а кожне заняття – має мати чітку мету та завдання. Необхідно, щоб задум кожного такого заняття відповідав інтересам і віковим можливостям учнів початкової школи, сприяв активізації пізнавальної активності, отриманню нових знань і розвитку творчого потенціалу. При цьому, важливими умовами організації ігрових форм медіаосвітньої роботи є створення доброзичливої атмосфери та зацікавлення педагога у спілкуванні з учнями, а саме: залучення до медіаосвітньої діяльності, поповнення їх комунікативного досвіду в процесі формування медіаграмотності; розвиток естетичного сприйняття як творчого процесу; розвиток комунікативних здібностей; оволодіння навичками спілкування та колективної творчості; виховання духовної культури особистості та створення умов для вільного формування власної мистецької, світоглядної позиції. Концептуальними засадами реалізації інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін у початковій школі є синергетичний підхід, який отримав розвиток на основі запропонованого німецьким фізиком Г. Хакеном терміну „синергетика” (з давньогрецької – „спільна дія”). Така парадигма інтегрує концептуальний апарат природознавчих, мистецьких та гуманітарних наук, що дозволяє досліджувати загальний характер закономірностей, які розчинилися в окремих науках, синтезувати методологічні принципи пізнання. Однак синергетика – галузь знань, яка ґрунтується на нелінійному мисленні до якого українське суспільство не завжди ставиться позитивно. Сучасне суспільство, яке стало свідком та активним учасником двох революцій активно долучається до обговорення проблем освіти та її реформування. Для батьків та освітян є зрозумілим, що сучасна шкільна освіта не відповідає вимогам сучасного світу. В гонитві за «європейською освітою» батьки все більше обирають приватні навчальні заклади де мистецькі та інші дисципліни викладають сучасними методами. На сьогодні маємо велику кількість людей, яка вважає себе експертами й намагається долучитися до руху за реформування початкової школи. Така активність з одного боку як і небайдужість суспільства є позитивною ознакою громадянського суспільства, з іншого, – є небезпека, що на реформи можуть впливати представники громадськості, які не є професіоналами в питаннях освіти. Маємо приклади, коли у бажанні розвантажити своїх дітей, батьки можуть мати хибну оцінку того, які предмети є важливішими для дитини та її розвитку, а які мають бути вилученими з навчального процесу, або на них має бути відведена менша кількість годин. Це стосується зокрема мистецьких дисциплін. Суттєва частина батьків вважає такі предмети як «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво» тими, що є неов'язковими для вивчення в початковій школі. Однак аналізуючи методичну основу інтегрованих занять найголовнішим постає, щоб музичне заняття стало натхненною,

захоплюючою працею для дитини, щоб дивувало, будило, розкривало широке поле діяльності, аби життя її наповнювалося змістом. Цю можливість дають заняття з інтеграцією предметів і видів діяльності. Тому, що саме інтеграція словесної творчості з різними видами діяльності дитини (грою, спілкуванням з природою, музикою, драматургією) дає можливість організувати оволодіння граматичними уміньми і навичками через розв'язання мовленнєвих завдань. Інтеграція як інноваційна технологія в освіті спирається на дві головні операції: аналіз, який дозволяє визначити основні складові (компоненти) явища, процесу, та друга – синтез, завдяки якому виробляється (на основі об'єднання) цілісний (інтегрований) погляд на це явище або процес. Розвиток інтегративних тенденцій як суттєвої ознаки сучасного наукового та прикладного знання дозволяє сучасній початковій школі опанувати принципово нові підходи до світорозуміння, нетрадиційного пояснення складних явищ і парадоксів розвитку буття, які стали актуальними в реаліях інформаційного суспільства. Разом з тим, повертаючись до поняття лінійного мислення, слід визнати, що воно має обмеження для досягнення більшого числа можливостей при вирішенні проблем або досягнення компромісу. Таким прикладом обмеженого лінійного мислення є нездатність творчо вирішувати проблему, в разі, якщо основний порядок ламається, шукати альтернативні шляхи, ставити правильний питання, вирішуючи завдання або рівняння, або шукати точку рівноваги для вирішення особливо тих проблем, що виникають під час викладання мистецьких дисциплін. Слід визнати, що на практиці ідеї інтегрованого навчання мають складнощі у поширенні серед практиків. Здебільшого учителі, які вже здобули вищу педагогічну освіту в минулому столітті, переважно не підготовлені до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін, оскільки їхня професійна освіта не передбачала інтегративного підходу та була вузькопредметною. Наприклад, внутрішньо-предметна логіка, педагога-художника, істотно відрізняється від логіки вчителя музичного мистецтва. Конкретно ця предметна логіка за межами одного предмета обмежує бачення. Для зміни цього вектору необхідно змінити точку бачення і вибудувати нову – інтегровану логіку викладання мистецьких дисциплін, яка не може повністю співпадати зі структурою предметів, зміст яких інтегрується. Отже, проблема реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання на уроках важлива і сучасна як для теорії, так і для практики початкової школи. Розуміння педагогами сутності проблеми та вміння відшукувати шляхи її вирішення є новою сходинкою підвищення рівня якості освіти молодших школярів.

Щодо практичної сторони інтеграційного навчання, то тут гарно зарекомендувала себе методика організації міжпредметної інтеграції змісту навчання, що включає наступні основні етапи: введення міжпредметних зв'язків на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності і елементів проблемності; постановка міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук їх вирішення на окремих уроках; систематичне проблемне навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем всередині окремих курсів; включення спочатку двосторонніх, а потім і багатосторонніх зв'язків між різними предметами на основі координації діяльності вчителя; розробка широкої системи в роботі вчителів, які здійснюють міжпредметні зв'язки як в змісті і методах, так і в формах організації навчання, включаючи позакласну роботу і розширюючи рамки програми.

Розроблено різні класифікації міжпредметних зв'язків.

За складом МПЗ можуть бути:

- а) змістовні або змістово-інформаційні (встановлення подібності фактів, процесів, спільності понять, теорій, методів наук);
- б) процесуально-діяльнісні або операційні (способи діяльності, вміння, навички, розумові операції);
- в) організаційно-методичні (використання спільних методів і прийомів; форм організації навчально-виховного процесу).

За направленням (які та скільки джерел МПЗ задіяних; вирізняють: односторонні, двосторонні, багатосторонні МПЗ та прямі (використовується міжпредметна інформація тільки при вивченні навчальної теми базового навчального предмета (прямі зв'язки), і зворотні (тема є також джерелом інформації для інших тем, інших дисциплін) [6, с. 161],

За особливостями зв'язку та взаємодії міжпредметних компонентів:

- а) хронологічні (демонструють, які знання, які залучаються з інших шкільних дисциплін, вже отримані учнями, а який матеріал ще тільки належить вивчати в майбутньому) та хронометричні (показують, яка тема в процесі здійснення МПЗ є провідною за термінами вивчення, а яка вводиться);
- б) спадкові; синхронні; перспективні;
- в) локальні («одномоментні», короткочасні); середньо та довгостроково діючі (як довго відбувається взаємодія тим в процесі здійснення міжпредметних зв'язків).

Міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок завдань і питань з інших предметів. Ці завдання мають додаткове значення. Це окремі короткочасні елементи уроку, що сприяють більш глибокому сприйняттю й осмисленню понять, що вивчаються. Інтегрований урок поєднує в собі блок знань з предметів, що інтегруються навколо однієї теми.

Постановка запитань та завдань міжпредметного характеру сприяє відтворенню молодшими школярами раніше вивчених на уроках з різних навчальних предметів знань при ознайомленні з новим навчальним матеріалом на «предметному» уроці.

Запитання можуть носити:

- фактологічний характер (якщо потрібно згадати конкретний факт);
- поняттєвий (якщо встановлюється сутність окремого поняття, яке є ключовим для вивчення теми);
- проблемний (якщо учні встановлюють та розв'язують протиріччя, що віддзеркалює взаємозв'язок певних явищ);
- узагальнюючий (якщо відбувається узагальнення раніше відомого з різних дисциплін, яке стає підґрунтям ознайомлення з новими знаннями) тощо.

За допомогою проблемних питань вчитель може створити міжпредметну проблемну ситуацію.

«У практиці навчання знаходять застосування такі прийоми, як: включення навчального матеріалу іншого предмету у розповідь вчителя; бесіда з відтворенням знань з іншого предмету; робота з наочними посібниками, приладами, демонстрація фрагментів відео з інших предметів; кросвордів міжпредметного змісту; повідомлення, доповіді учнів з використанням навчального матеріалу іншого предмету; робота з підручниками з декількох навчальних дисциплін на уроці; групова робота над вирішенням міжпредметної навчальної проблеми» [5, с. 40-46].

Міжпредметні зв'язки повинні виключати дублювання матеріалу, якщо навіть він вивчається давно. Молоді школярі спроможні за завданням учителя самостійно повторити раніше вивчений матеріал з іншого предмета, а на уроці має відбуватися не повторення, а поглиблення знань. Формування міжпредметного поняття складає заключний етап встановлення міжпредметних зв'язків. Новий узагальнений результат пізнання, підсумок міжпредметного зв'язку необхідно вміти виразити у словесній формі. Таким чином, міжпредметні зв'язки здійснюються не лише в змісті, але і в методах навчання і закріплюються в уміннях молодих школярів.

«У початковій школі роль інтегруючої ланки виконує сам вчитель, бо він викладає всі навчальні дисципліни. Тому важливість знань з реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання на уроках у початковій школі для вчителя незаперечна» [5, с. 54].

Отже, проблема реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання на уроках важлива і сучасна як для теорії, так і для практики початкової школи. Розуміння педагогами сутності проблеми та вміння відшукувати шляхи її вирішення є новою сходинкою підвищення рівня якості освіти молодших школярів.

Інтегрований урок може будуватись у межах одного навчального предмета (внутрішньо-предметна інтеграція) або з інтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін (міжпредметна інтеграція), або на змістовій основі інтегрованого курсу.

Для ефективного проведення інтегрованих уроків необхідні наступні умови:

- правильне визначення об'єкту вивчення, ретельний відбір змісту уроку;
- високі професійні якості викладачів, що забезпечать творчу співпрацю викладачів і учнів при підготовці уроку;
- включення самоосвіти учнів в навчальний процес;
- використання методів проблемного навчання, активізація розумової діяльності на всіх етапах уроку;
- продумане поєднання індивідуальних і групових форм роботи;
- обов'язкове врахування вікових психологічних особливостей учнів.

Інтегровані уроки можна здійснювати між різними навчальними дисциплінами, навіть такими, які, на перший погляд, здаються несумісними. На інтегрованих уроках формуються наступні компетенції:

- ціннісно-сміслові (розуміння мети уроку, важливості вивчення теми);
- загальнокультурні (культура мовлення, почуття патріотизму, історичні дані про рідне місто);
- інформаційні (робота з комп'ютером, вміння самостійно підбирати необхідний матеріал);
- комунікативні (вміння працювати в групах, вислуховувати, спілкуватися, лояльно відноситися до людей з іншою точкою зору).

Інтегровані уроки бувають цілісні і фрагментарні. Але частіше можуть проводитися фрагментарні інтегровані уроки, що пояснюється повністю об'єктивними причинами:

- неспівпаданням загальних навчальних тем з різних навчальних предметів за часом вивчення;
- неможливістю провести цілий урок інтегрованим, тому що на цьому уроці необхідно проходити і інший програмний матеріал, який не може бути інтегрованим з цим предметом.

Залежно від дидактичної мети інтегровані уроки поділяють на:

- уроки вивчення нового матеріалу;
- уроки систематизації та узагальнення знань;
- комбіновані уроки.

Структура інтегрованих уроків може бути різною. Це залежить від мети, завдань, змісту уроків, способів діяльності.

Оскільки інтегрований урок – це в основному урок систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок учнів, то його оптимальною структурою буде:

- повідомлення теми, цілей та завдань уроку;
- мотивація навчальної діяльності учнів;
- актуалізація та корекція опорних знань;
- повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ;
- творче перенесення знань і навичок учнів у нові ситуації;
- узагальнення та систематизація навчальних досягнень учнів, основних ідей та наукових теорій з предметів, що є складовими інтегрованого курсу.

Технологія проведення інтегрованого уроку може бути різною. Це залежить від цілей, завдань, змісту уроку, способів діяльності, ситуацій, що виникають у процесі його проведення.

Інтегровані уроки розвивають мислення і мовлення школярів, їхню увагу, пам'ять, спостережливість, кмітливість, ініціативу, самостійність, наполегливість, працьовитість, чуйне, уважне ставлення один до одного та багато інших позитивних якостей особистості, які так важливо закладати якомога швидше.

«У випадках, коли програмовий матеріал різних навчальних предметів дозволяє інтегрувати його в межах одного навчального дня, можуть організовуватися «тематичні дні», коли всі уроки за розкладом спрямовують на реалізацію єдиної виховної мети, що знаходить логічне продовження у виховному заході» [4, с. 246].

Інтеграція багатокомпонентного змісту початкової освіти дає можливість вчителю раціонально розподілити час на вивчення предметів інваріантної частини, зменшити кількість годин на їх вивчення і за рахунок вивільнених годин організувати роботу, спрямовану на розвиток творчих здібностей учнів.

Інтеграційні процеси тісно переплітаються зі впровадженням інноваційних технологій, метою яких є розвиток творчої особистості молодшого школяра.

Тут вчителі керують розумовою діяльністю дітей, а учні стають активними учасниками педагогічного процесу. Учні привчаються до творчої праці. В них виховується інтерес до неї і потреба в ній. Школярі навчаються самостійно підходити до розв'язування пізнавальних і практичних завдань.

Ініціативу інтеграції необхідно продовжувати і в позаурочній роботі, тому що вона не тільки відкриває широкі перспективи для оновлення змісту освіти, але й спонукає формуванню духовно багатой особистості, вихованню учнів у дусі найкращих людських цінностей.

Методика проведення днів інтеграції має передбачати узгодженість дій вчителів різних предметів. Опанування знаннями із загальноосвітніх предметів має бути професійно спрямоване. Дні інтеграції завершуються позаурочною навчально-розважальною програмою, зокрема тематичною виставою, конкурсами, виставкою творчих робіт тощо.

Інтегровані дні сприяють глибокому засвоєнню програмового матеріалу, розвитку творчих здібностей учнів, нетрадиційного мислення, формують в них уміння застосовувати в нестандартній ситуації, навички здійснення самоконтролю, підвищують культуру учнів. Інтеграція змісту початкової освіти передбачає реалізацію принципів науковості, доступності, усвідомленості, емоційності. Вона сприяє підвищенню інтересу учнів до навчання, активізації їх навчальної діяльності. Інтегровані заняття сприяють узагальненню та закріпленню знань, здобутих впродовж навчального дня, формують творчу уяву, образне мислення, пробуджують інтерес до просвітницької діяльності, виховують почуття прекрасного [4, с. 245].

Таким чином, ми переконалися, що для формування компетентісного ставлення молодих школярів до навчання необхідним є впровадження інтегрованих уроків, а також для поглиблення їх знань, розвиток уваги, пам'яті, розширення пізнавальних інтересів, оволодіння навчальними прийомами, забезпечення цілком нового психологічного клімату для школярів і вчителя в процесі навчання. Вдале використання інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу дозволяє урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створює умови для виховання творчих здібностей школяра, розширює функції вчителя, дає змогу враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини. У цілому ефективність навчально-виховного процесу особистості школяра залежить від організації інтегрованих уроків, характеризується розвитком розумових здібностей, розвинутою системою мотивації, емоційною насиченістю, що і перетворює процес навчання в активну форму життєдіяльності. На засадах такої життєдіяльності школяр задовольняє свої потреби в самопізнанні, самореалізації, самовизначенні. Внаслідок цього відбувається зростання його особистісних потреб, збагачення моральних мотивів і способів власної самореалізації й самоактуалізації.

Висновки. Вдале використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів. Діти безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну

інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці. Ефективність нестандартних уроків забезпечується за умови володіння вчителем методикою їх проведення та умілого використання таких уроків у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи. В процесі вивчення можливості інтегрованого навчання, можна зробити висновок, що за цією методикою — майбутнє. Змістовні та цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичайну структуру шкільної освіти новизну, оригінальність, сприяють формуванню цілісної картини світу, розгляду предмета з кількох сторін, дозволяють систематизувати знання, створюють сприятливі умови для реалізації особисто орієнтованого, розвивального навчання молодших школярів. Методично правильні проведення і побудова інтегрованих уроків сприяють підвищенню зростання професійної майстерності вчителя, тому що вимагають від нього володіння методикою сучасних технологій навчально-виховного процесу.

Література

1. Бишова Т.В. Интегрированные уроки. Київ : Шкільний світ, 2011. 112 с.
2. Вердіна С., Панченко А. Секрети педагогічної майстерності. Уроки для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2018. 111 с.
3. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01; 13.00.04. Київ, 1996. 403 с.
4. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція як принцип конструювання сучасного змісту професійно-педагогічної освіти. *Вестник Херсонского национального технического университета*. 2005. № 23. С. 244–249.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 1999. 368 с.
6. Сінопальнікова Н. М. Сутність і структура підготовки вчителя початкових класів. *Теорія та методика навчання та виховання* : збірник наук. пр. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2008. Вип. 22. С. 159–164.
7. Стерхова Н. І. Аналіз поняття «педагогічні умови»: сутність класифікація. *General and Professional Education*. 2012. № 1. Pp. 8–14.

References

1. Bishova T.V. Integrovani uroki [Integrated Lessons]. Kyiv : Shkilniy svit, 2011. 112 s.
2. Verdina V., Panchenko A/ Sekreti padagogichnoy maysternosti [Secrets of pedagogical skill]. Uroki dlya vchitelya. – Kharkiv: Vid. grupa «Osnova», 2018. 111 s.
3. Linenko A. F. Teoriya i praktyka formuvannya hotovnosti studentiv edahohichnykh vuziv do profesiynoyi diyal'nost [Theory and practice of forming the readiness of students of pedagogical universities for professional work] : dys. d-ra ped. Nauk : 13.00.01; 13.00.04. K., 1996. 403 s.
4. Prokofieva M. Iu. Intehratsiia yak pryntsyp onstruiuvannia suchasnoho zmistu profesiino-pedahohichnoi osvity [Integration as a principle of constructing the modern content of professional teachers' education]. *Vestnyk Khersonskoho natsyonalnoho tekhnicheskoho unyversyteta*. 2005. № 23. S. 244–249.
5. Savchenko O. Ia. Dydaktyka pochatkovoї shkoly [Primary school didactics] : Pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv. K.: Heneza, 1999. 368 s.
6. Sinopalnikova N. M. Sutnist i struktura pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv [The essence and structure of training of primary school teacher]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia* : zb. nauk. pr. Kharkiv : Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody, 2008. Vyp. 22. S. 159–164.
7. Sterkhova N. I. Analiz poniattia «pedahohichni umovy»: sutnist klasyfikatsiia [Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: the essence of classification]. *General and Professional Education*. 2012. № 1. Pp. 8–14.

УДК 378.015.31.041:37.011.3

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-93-97

ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК

orcid.org/0000-0001-6988-6258

valentina.frytsiuk@gmail.com

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

ВАСИЛЬ ФРИЦЮК

orcid.org/0000-0002-4466-9019

fritsyuk.vasil@vspu.edu.ua

викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

У статті, з огляду на визначену структуру досліджуваного поняття, «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» визначено як цілісне відносно стійке особистісне утворення, що містить комплекс узасмопов'язаних мотиваційно-ціннісних, інформаційно-пізнавальних, організаційно-діяльсних, емоційно-вольових, рефлексивно-оцінних детермінант неперервного професійного зростання майбутнього вчителя, які забезпечують його безперервний професійний саморозвиток. Важливе місце в цій структурі відведено готовності до інноваційної діяльності. Зроблено висновок, оскільки «готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності» є складним інтегративним поняттям, то цілком логічним буде розглядати його не в структурі інших понять, а окремо. Це може стати предметом подальших досліджень.

Ключові слова: інноваційна діяльність, професійний саморозвиток, майбутні учителі, професійна підготовка.

VALENTINA FRITSYUK

Professor of Pedagogy, Vocational Education and management of educational institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str., 32, Vinnytsia

VASYL FRITSYUK

Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str., 32, Vinnytsia

READY FOR INNOVATIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF TEACHER'S PROFESSIONAL SELF- DEVELOPMENT

«The readiness of prospective teacher for continuous professional self-development» is considered as the student's ability to purposeful reflexive activities, which is associated with design and implementation of quality changes in personality's identity and practical realization of subjective experience in the field of professional self-determination and self-realization on the basis of conscious self-regulation of own educational and professional activities. Modern school and society need a teacher who is ready to work in an innovative mode. The readiness of the teacher for innovative activity is defined in the article as an integrative quality of personality, which combines personal and operational components, ensures the effectiveness of this activity. The readiness of the teacher for innovative activity in the article is shown in the structure of "readiness for professional self-development". It has the following main elements: motivational (the presence of a conscious need, stable motives for certain activities, responsibility for tasks); cognitive (the presence of a certain level of knowledge necessary for the successful implementation of this activity and self-development); procedural (choice of purpose, methods, means of self-development). The stingray proves that innovation is not just the creation and implementation of innovations, it is changes that are significant in nature, accompanied by changes in the style of activity, the way of thinking of its subjects. The category of novelty refers not only to time but also to the qualitative characteristics of change. Each of these components involves the dynamics of change. Together, they reflect the content of the readiness of future teachers for professional self-development. Characterization of the essence and structure of readiness of future teachers for continuous professional self-development helps to develop criteria and indicators for quality diagnosis. These components of the readiness of future teachers for continuous professional self-development are interrelated. Together they are a holistic personal formation. Each of the components of readiness has its components. They are presented as separate structural units.

Keywords: innovative activity, professional self-development, future teachers, professional training.

Успішність інноваційних процесів в освітній сфері значною мірою визначається сукупною здатністю суб'єктів інноваційної діяльності до генерування й впровадження нових ідей, підходів, технологій. Сучасна школа й суспільство потребує вчителя, який готовий працювати в інноваційному режимі, в умовах надзвичайно динамічних змін постіндустріального суспільства. У дослідженнях з освітньої інноватики все більше уваги приділяється вивченню ролі вчителя, його особистісній, методологічній і технологічній готовності як суб'єкта інноваційної діяльності [1]. Тому актуальною є проблема формування готовності до інноваційної діяльності, зокрема, в контексті професійного саморозвитку майбутніх учителів.

У контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань саморозвитку й розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, зокрема, Н. Кічук, Є. Клімова, А. Маркової, С. Смирнова, І. Харламова та ін. Зарубіжні дослідники також звертаються до проблем самоактуалізації й саморозвитку (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші).

Вітчизняні та зарубіжні науковці активно розробляють проблеми соціокультурних основ інноваційної діяльності, де акцентують увагу на суб'єктах інноваційних перетворень (Г. Васянович, І. Зязюн, Ю. Карпова, В. Кремень, М. Подимов, М. Потапшик, А. Пригожин, К. Роджерс та ін.) та орієнтують на гуманістичний характер взаємовідносин усіх учасників освітнього процесу: співробітництво, взаєморозуміння, діалог (І. Бех, Є. Бондаревська, Л. Вознюк, І. Дичківська, А. Капська, Н. Осухова, І. Підласий, С. Подмазін, С. Харченко та ін.). Останнім часом зросла кількість досліджень, загалом дисертаційних, присвячених підготовці вчителів до інноваційної діяльності, розвитку їх інноваційного, творчого потенціалу, готовності до проектування інноваційних педагогічних систем і технологій, управління інноваційними процесами (І. Богданова, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Н. Дука, О. Коберник, М. Кларін, І. Підласий, В. Докучаєва, Т. Победова, Л. Подимова, О. Шапран та ін.) [1]. Попри значну кількість досліджень, проблема формування готовності до інноваційної діяльності в контексті професійного саморозвитку майбутніх учителів досліджена недостатньо.

Метою статті є обґрунтування значущості проблеми підготовки педагогів до інноваційної діяльності й визначення її місця в структурі готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку.

Варто зазначити, що однією з основних особливостей педагогічних інновацій є той факт, що вирішальну роль на всіх етапах інноваційного процесу відіграє суб'єктивний фактор. Тому дослідники, які займаються інноваційною проблематикою сьогодні все частіше звертаються до вивчення окремої людини як суб'єкта інноваційної діяльності, основного елемента інноваційної системи. Інтерес науковців до суб'єкта інноваційної діяльності посилювався на початку ХХ століття, потім на декілька десятиліть дещо знизився, поступившись місцем проблемі науково-технічного прогресу, де людина розглядалася як засіб науково-технічного розвитку. Проблема суб'єкта зараз актуалізувалась тому, що технократичні концепції виявилися не зовсім продуктивними у вирішенні задач інноваційного розвитку суспільства. Саме тому суспільні уявлення про прогрес стали безпосередньо пов'язуватися з духовним, моральним потенціалом особистості. Узагальнюючи підходи до розуміння сутності інновації, науковці розглядають її першочергово як продукт творчої, інтелектуальної діяльності, результатом якої є внесення цілеспрямованих прогресивних змін у життєдіяльність людини, суспільства, природи [1]. Сутнісною ознакою інновації О. Дубасенюк, зокрема вважає її здатність суттєво впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища в навчальному закладі, регіоні [2, с. 14].

Необхідно наголосити, що інновація – це не просто створення і впровадження новацій, це зміни, які мають суттєвий характер, супроводжуються змінами в стилі діяльності, образі мислення її суб'єктів. Категорія новизни відноситься не тільки до часу, а й до якісних характеристик змін [2].

Особистісні професійно важливі характеристики вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності репрезентують структуру й зміст його готовності до інноваційної діяльності як особливого особистісного стану, який визначається наявністю в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії. Така готовність є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [4, с. 277]. Л. Подимова та В. Сластьонін під готовністю педагога до інноваційної професійної діяльності розуміють інтегративну якість особистості, яка поєднує особистісні й операційні компоненти, забезпечує ефективність цієї діяльності. У структурі готовності вони виділяють мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний компоненти [4].

Оскільки метою вищої педагогічної освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх фахівців, а й формування в них готовності до подальшого професійного та особистісного саморозвитку, самореалізації, – то цілком доречним є, на наш погляд, розгляд проблеми підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності в контексті їхнього професійного саморозвитку.

Розглянемо, яке місце посідає вказаний аспект підготовки майбутніх учителів у структурі їхньої готовності до професійного саморозвитку.

Нині в науковій і науково-педагогічній літературі відсутній єдиний критеріально-рівневий інструментарій оцінювання стану розвитку готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Багато критеріїв професійного саморозвитку, визначених науковцями, не взаємопов'язані між собою, не становлять єдину типологічну групу, а їхня деталізація та визначення спричиняють наукову полеміку. Одержані таким способом експериментальні результати досить складно звести до єдиної системи, розробити єдину структуру «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Тому розробка відповідного інструментарію в нашому випадку базувалася на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів загальної педагогіки, теорії та методики професійної освіти.

Головним є те, що критерії розвитку «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» мають віддзеркалювати загальні сутнісні ознаки, за якими її можна упізнати, визначити й описати, виражати вищий рівень розвиненості якості, бути ідеальними зразками для порівняння з реальними характеристиками цього явища, а їхня сукупність має повністю охоплювати всі суттєві характеристики [6]. Зважаючи на наукове положення про те, що критерії мають бути максимально розгорнутими, включаючи дрібні одиниці вимірювання (показники), що дає змогу в реальному дослідженні «заміряти» процес порівняно з її ідеалізованим змістом, подаємо в роботі їхню розширену характеристику, розглядаючи їх як індикатори, на основі яких відбуватиметься оцінювання розвитку «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку», визначення результативності її прояву.

Здійснений аналіз наукових досліджень засвідчив, що структура «професійного саморозвитку» визначається через наявність таких основних компонентів: мотиваційний (наявність усвідомленої потреби, стійких мотивів для виконання певної діяльності, відповідальність за виконання завдань); когнітивний (наявність певного рівня знань, необхідних для успішного виконання цієї діяльності й саморозвитку); процесуальний (вибір мети, методів, засобів саморозвитку).

Розглянуті підходи до визначення структури «професійного саморозвитку» відрізняються між собою, передусім, переліком складових компонентів, що пов'язано, на наш погляд, з належністю конкретного дослідження до того чи іншого професійного середовища й теоретичної школи, у контексті якої працює дослідник.

Отже, у процесі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виділено такі структурні компоненти «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»: мотиваційно-ціннісний; інформаційно-пізнавальний; організаційно-діяльнісний; емоційно-вольовий; рефлексивно-оцінний.

Цілісність цього утворення визначається повноцінним розвитком означених нами компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Варто наголосити, що кожен з вказаних компонентів передбачає динаміку змін, а у своїй сукупності вони відображають зміст готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Здійснене нами висвітлення сутності та компонентної структури готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку уможливило розроблення критеріїв і показників для діагностики та визначення ефективних способів формування досліджуваного феномену в умовах педагогічного закладу вищої освіти.

Виокремлені компоненти готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку є взаємозумовленими, які через систему взаємозв'язків у сукупності є цілісним особистісним утворенням. При цьому кожний з компонентів готовності представлено тими чи іншими її складовими, які можуть аналізуватися як окремі структурні одиниці.

Поняття «критерій» розглядаємо як властивість досліджуваного об'єкта, що надає достовірну інформацію про його стан, рівень функціонування та розвитку. Під час визначення критеріїв сформованості «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» враховувалися загальні вимоги, яким має відповідати критерій: інформативність, можливість якісного опису, об'єктивність, валідність, вірогідність. На основі аналізу змістових характеристик виокремлених складових нами визначено такі критерії готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку: ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої фахової діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку, які конкретизовано в комплексі відповідних показників.

Критерій «ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку» відображає рівень сформованості мотивації до опанування студентами системою знань стосовно безперервного професійного саморозвитку, оволодіння уміннями та навичками застосування їх у майбутній фаховій діяльності та потреби в безперервному професійному саморозвитку впродовж життя [5].

Критерій «інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань» відображає рівень оволодіння студентом системою знань щодо безперервного професійного саморозвитку, що в сукупності з опанованими професійно значущими знаннями позначається на сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця та готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Критерій «практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку» відображає рівень процесуальної готовності майбутнього педагога використовувати знання стосовно безперервного професійного саморозвитку: опанування уміннями проектувати власний професійний саморозвиток, здійснювати його тощо.

Критерій «сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої фахової діяльності загалом» характеризує наявність вольових якостей, наполегливості, цілеспрямованості, відповідальності за власний безперервний професійний саморозвиток та ін.

Критерій «спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку» відображає рівень володіння студентами рефлексивними вміннями й адекватність їхньої самооцінки.

Отже, враховуючи вищесказане, критерій «ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку» характеризує систему потреб майбутніх учителів стосовно власного професійного саморозвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої фахової діяльності, ціннісну орієнтацію на безперервний професійний саморозвиток. Цей критерій конкретизовано в таких показниках: наявність мети (цілей, програм) безперервного професійного саморозвитку; наявність потреби в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку й організації інноваційної діяльності); наявність інтересу (спрямованості) до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності; пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху; ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток; усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку й готовності до інноваційної діяльності.

У контексті нашого дослідження критерій готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку «інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань» характеризує обсяг знань і систему уявлень про суть фахової діяльності й вимоги професії до особистості вчителя, його професійних знань, умінь, навичок. Цей критерій конкретизовано в показниках: системність і глибина фахових знань (у тому числі й тих, що стосуються інноваційної діяльності); ступінь володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; сукупність знань про основи безперервного професійного саморозвитку; знання методів, прийомів і форм безперервного професійного саморозвитку; розвинене логічне і критичне мислення.

Критерій «практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно безперервного професійного саморозвитку» ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою професійного саморозвитку особистості. Цей критерій характеризує здібності до саморозвитку майбутніх учителів з позицій самопізнання, праці та спілкування, що, власне, передбачає спроможність обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізуючи й оцінюючи результати. Його конкретизовано в комплексі показників: пізнавальна й творча активність; уміння проектувати свій професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на безперервний професійний саморозвиток; володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); володіння методами й прийомами безперервного професійного саморозвитку й організації інноваційної діяльності; комунікативні вміння.

Критерій «сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої фахової діяльності загалом» характеризується показниками, які відображають сформованість у майбутніх учителів важливих у контексті професійного саморозвитку особистісних якостей: впевненості в собі, позитивної самооцінки, вольових якостей, відповідальності, працелюбності, установки на самоосвіту. Цей критерій конкретизовано в показниках: наявність позитивної «Я-концепції», впевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість; емоційна стійкість, емоційно-вольова саморегуляція; вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація; здатність до ефективного самоуправління; відповідальність за власний професійний саморозвиток й підготовку до інноваційної діяльності.

Необхідність визначення показника «прагнення до самореалізації» обґрунтовується розумінням того, що усвідомлені й внутрішньо прийняті студентами знання про професійний саморозвиток не лише виступають мотивами їхніх дій і вчинків, узаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, а й зумовлюють формування в них цілісної системи цілей життєдіяльності, визначають відповідний спосіб поведінки й діяльності, який базується на певному комплексі вмінь, навичок, а також набутого особистісного досвіду професійного саморозвитку. За таких умов активність майбутнього вчителя є рушійною силою діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети стосовно професійного саморозвитку. Саме тому

важливо під час професійної підготовки майбутніх учителів розвивати в них прагнення до інноваційної діяльності. Прагнення майбутніх педагогів до самореалізації виявляється в їхній здатності самостійно визначати напрями своєї діяльності, ставити мету безперервного професійного саморозвитку, усвідомлювати мотиви, цілеспрямовано діяти та рефлексивно оцінювати відповідність отриманого результату власного професійного саморозвитку очікуваним сподіванням.

У контексті дослідження критерій «спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку» характеризує систему потреб майбутніх учителів стосовно власного професійного саморозвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої професійної діяльності. Цей критерій конкретизовано в комплексі показників: володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз); адекватність самооцінки власних здібностей і якостей; рефлексія власної квазіпрофесійної діяльності; адекватність самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку й готовності до інноваційної діяльності.

Висновок. Отже, аналіз та узагальнення наукової літератури дають змогу стверджувати, що з огляду на визначену структуру досліджуваного поняття, «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» є цілісним відносно стійким особистісним утворенням, що містить комплекс узаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, інформаційно-пізнавальних, організаційно-діяльнісних, емоційно-вольових, рефлексивно-оцінних детермінант неперервного професійного зростання майбутнього вчителя, які забезпечують його безперервний професійний саморозвиток. Важливе місце в цій структурі належить також готовності до інноваційної діяльності. Але, оскільки «готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності» є також складним інтегративним поняттям, то цілком логічним буде розглядати його не в структурі інших понять, а окремо. Це може стати предметом подальших досліджень.

Література

1. Коновальчук І. І. Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності. *Нові технології навчання*. Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2010. Вип. 66. Частина 2. С. 71-75.
2. Пригожин И. От существующего к возникающему: время и комплексность в физических науках. М. : Наука, 1985. 327 с.
3. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.
4. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика : Инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с.
5. Фрицюк В. А. Аксиологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Актуальні питання освіти і науки : зб. наук. ст., матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 листоп. 2016 р.* / Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Х. : ХОГОКЗ, 2016. С. 460–463.
6. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. № 6 (129). 2017. С. 107–114.

References

1. Konovalchuk I. I. Uchytel yak subiekt innovatsiinoi diialnosti [Teacher as a subject of innovative activity]. *Novi tekhnolohii navchannia. Nauk.-metod. zb.* / Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky. Kyiv-Vinnytsia, 2010. Vyp. 66. Chastyna 2. S. 71-75.
2. Pryhozhyn Y. Ot sushchestvuiushcheho k voznykaiushchemu: vremia y kompleksnost v fizycheskykh naukakh [From existing to emerging: time and complexity in the physical sciences]. М. : Nauka, 1985. 327 s.
3. Profesiina pedahohichna osvita : innovatsiini tekhnolohii ta metodyky: Monohrafiia [Professional pedagogical education: innovative technologies and methods: Monograph] / Za red. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. 504 s.
4. Slastenyn V. A., Podymova L. S. Pedahohyka : Ynnovatsyonnaia deiatelnost [Innovative activity]. М. : Mahystr, 1997. 224 s.
5. Frytsiuk V. A. Aksiolohichni pidkhid do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia [Axiological approach to the study of the problem of professional self-development of the future teacher]. *Aktualni pytannia osvity i nauky : zb. nauk. st., materialy IV mizhnar. nauk.-prakt. konf., 10–11 lystop. 2016 r.* / Kharkivskyi natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Semena Kuznetsia. Kh. : KhOHOKZ, 2016. S. 460–463.
6. Frytsiuk V. A. Metodolohichni pidkhody do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho fakhivtsia [Methodological approaches to studying the problem of professional self-development of the future specialist]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. № 6 (129). 2017. S. 107–114.

УДК 374.14

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-98-106

НЕЛІНА ХАМСЬКА

orcid.org/0000-0001-5567-9266

nelina88@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

РОМАН ГУРЕВИЧ

orcid.org/0000-0003-1304-3870

r.gurevych2018@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

НАДІЯ ОПУШКО

orcid.org/0000-0002-3013-2675

hmarka52@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬО-КОМУНІКАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми практичної підготовки майбутнього вчителя до виховної діяльності з учнями в освітньо-комунікаційному середовищі закладу вищої освіти. Визначено, що цей процес забезпечується такими видами практики: пропедевтична, інструктивно-методична, позашкільна, педагогічна. Статтю присвячено дослідженню можливостей удосконалення практичної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності з учнями в освітньо-комунікаційному середовищі школи. Авторами здійснено аналіз сучасного стану організації та проведення кожного виду практики, окреслено проблеми, що виникають на різних етапах освоєння професії педагога. Наведено результати опитування студентів щодо ефективності їхньої практичної підготовки. Визначено, що практична підготовка майбутнього вчителя потребує вдосконалення в тому числі: оновлення програм практик, модернізація змісту різних видів практик відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти та потреб шкільного середовища, введення елементів дуального навчання під час пропедевтичної практики; надання переваги дієвим методам навчання, інноваційним технологіям під час різних видів практик; інтеграція менторських, коучингових і тьюторських зусиль з метою забезпечення методичного супроводу майбутніх педагогів.

Ключові слова: практична підготовка, майбутній учитель, види практики: пропедевтична, інструктивно-методична, позашкільна, педагогічна.

NELINA HAMSKA

Candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor of pedagogy, vocational education and management of educational institutions

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Ostrozsky str. 32, Vinnitsia

ROMAN GUREVYCH

Dr.hab. of Pedagogical Sciences, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Director of the Science-educational Institute of Pedagogy, Psychology and Training of Masters of High Level

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Ostrozsky str. 32, Vinnitsia

NADIYA OPUSHKO

Candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor of pedagogy, vocational education and management of educational institutions

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Ostrozsky str. 32, Vinnitsia

TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL AND COMMUNICATIVE ENVIRONMENT OF THE SCHOOL IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

The article highlights the importance of the problem of future teachers' practical training for educational activities with the pupils both in the educational and in the communicative environment of higher education. It has been determined that this process is provided by the following types of practice: propaedeutic, instructive-methodological, out-of-school, pedagogical. The aim of the article is to study the possibilities of improving the practical training of future teachers for educational activities with the students both in the educational and the communicative environment of higher educational establishment. The authors analyze the current state of organization and conduction of each type of practice, outline the problems that arise at different stages of mastering the teacher's profession. The results of the questionnaire of students concerning the effectiveness of their practical training are presented. It has been determined that practical training of future teachers needs improvement in the following aspects: updating the practice programs, content modernization of different types of practice according to modern trends in education and the needs of school environment, elements of dual learning introduction in the process of propaedeutic practice; giving preference to effective teaching methods, innovative technologies in the process of different types of practice; integration of mentoring, coaching and tutoring efforts in order to provide methodological support to future teachers.

Keywords: practical training, future teacher, types of practice: propaedeutic, instructive-methodological, out-of-school, pedagogical.

Реформування освіти України відбувається на тлі світових тенденцій розвитку – глобалізації, інтернаціоналізації, цифровізації, гаджетизації, що вимагає підготовки конкурентоспроможного на ринку праці вчителя зі сформованими навичками пізнавальної гнучкості, саморегуляції, аналітичного та критичного мислення, комунікації, продукування професійних ідей інноваційної спрямованості, розв'язання завдань медійної та ІКТ-грамотності.

Відповідно виникає необхідність у розробці нових підходів до практичної підготовки майбутнього вчителя, що є одним із пріоритетних напрямів освітньої діяльності педагогічних ЗВО, оскільки вміння, навички, досвід, яких набуває студент під час конкретних дій є визначальними у формуванні професійної компетентності. Важлива роль у цьому процесі належить різним видам практик: пропедевтичній, інструктивно-методичній, позашкільній, педагогічній. У сукупності вони створюють систему, що ґрунтується на принципах демократичності, систематичності, послідовності, комплексності, активності та самостійності суб'єктів навчання. В умовах сьогодення актуалізуються методологічні підходи до проведення практики, а саме: гуманістичний, діяльнісний, компетентнісний, інтегративний, особистісно-зорієнтований. Зміст практик, методи навчання під час їх проведення постійно удосконалюються відповідно до сучасних вимог та світових освітніх тенденцій.

Про величезну значущість практичної підготовки майбутнього вчителя підкреслюється у Педагогічній Конституції Європи. Так, у ст 9.3 зазначено, що практика забезпечує «занурення» особистості в реальний виробничий процес, пізнання його не тільки ззовні, тобто на основі теоретичних знань, але й з середини, в усій повноті виробничої дійсності, конкретики, життєвості. Поза практикою підготовка майбутніх фахівців є явищем неможливим. Учителем, вихователем, наставником людина стає не тоді, коли вона освоїла певну суму знань, котрі має передати учню і, навіть, не тоді, коли вона оволоділа відповідними навчально-виховними методиками чи технологіями, а насамперед, тоді, коли вона усвідомила себе як особистість, виховала в собі якості неприйняття, відторгнення фальшу, впевнилась у своїй правоті провідника життєвої справедливості [11]. Поза практикою, як вказано в документі, підготовка майбутніх фахівців є явищем неможливим, оскільки цей аспект є визначальним показником підвищення якості підготовки випускників.

Особлива роль практики в умовах упровадження елементів дуальної освіти, внаслідок чого розбудовується партнерство школа (вчитель), ЗВО (студент), ЗВО (викладач), що сприяє врахуванню вимог роботодавців щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Теоретичні аспекти організації педагогічної практики досліджують вітчизняні вчені М. Євтух [5], Н. Казакова [8], Л. Лисенко [10], М. Огієнко [10], Ю. Радченко [17], Г. Товканець [12], Ю. Шапран [18], Зарубіжний досвід проведення практики висвітлюють науковці Н. Авшенюк [6], Л. Дяченко [6], М. Кадемія [7] та ін.

Практико-зорієнтований підхід до формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності розглядає Н. Лалак у контексті освітніх реформ, інтеграції навчального процесу, застосування інноваційних технологій навчання; у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя шляхом застосування технологій кейс-стаді та методу проєктів О. Антонова [1].

Роль практики у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя розглядає Н. Дудик. Авторка обґрунтовує думку про те, що ця форма навчання є провідним чинником саморозвитку індивідуально-творчих можливостей майбутнього педагога. М. Воровка [2], А. Проценко [14] характеризують педагогічну практику як засіб формування професійної майстерності учителя в умовах

реформування освіти. Науковиця О. Семеног [16] характеризує педагогічну практику як одну із форм навчання і визначає, що підготовка майбутніх учителів до педагогічної практики це цілеспрямований процес, що зорієнтований на формування компетентності майбутнього вчителя до виконання професійних функцій в умовах Нової української школи. Авторка окреслює низку проблем в організації та проведенні практики, що зумовлені поширенням вірусу COVID – 19, пропонує різноманітні онлайн платформи для дистанційного навчання. Сучасний стан і шляхи комплексного оновлення практичної підготовки майбутнього вчителя до інклюзивного навчання учнів в системі формальної освіти розкриває О. Гордійчук [3].

Метою статті є дослідження можливостей удосконалення підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності з учнями в освітньо-комунікаційному середовищі школи в умовах практики.

Як уже зауважувалося, практична підготовка майбутнього вчителя забезпечується такими видами практик: пропедевтична, інструктивно-методична, позашкільна, педагогічна.

На початковому етапі входження студента в учительську професію варто враховувати особливість її освоєння. Адже нинішній студент, у минулому учень, починаючи з першого класу, має можливість не тільки знайомитись із цією професією, а й бути безпосереднім учасником освітнього процесу. Проте, освоєння цієї професії в учнів проходило стихійно, однобічно і, на жаль, не завжди на кращих зразках. Стереотипи вчорашньої школи майбутній фахівець може вносити в нинішню і майбутню школу, якщо початковий етап його практичної підготовки буде проходити неконтрольовано, без належного аналізу. Адже увійти у професію вчителя, не навчившись бачити дидактичних, виховних і розвивальних аспектів освітнього процесу, не усвідомлюючи впливу на цей процес особистісних якостей, призведе до того, що не подолаються учнівські стереотипи засвоєння професії вчителя і майбутній фахівець перенесе їх у власну професійну діяльність. Запобігти цьому, подолати такі явища – призначення різних видів практики. А тому важливою є активна участь викладача в подоланні студентом хибних уявлень про педагогічну діяльність, яких він набув у шкільні роки.

Отже, метою пропедевтичної практики є формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя. Варто зазначити, що базою цього виду практики є заклади загальної середньої освіти. Під час її проведення можна впроваджувати елементи дуального навчання. Відтак у змісті пропедевтичної практики передбачено виконання завдань з навчальних педагогічних дисциплін, що відображають психолого-педагогічний аспект підготовки, зокрема, вивчення дидактики, теорії виховання, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності; виховної діяльності вчителя; освітньої діяльності вчителя за фахом.

У процесі пропедевтики важлива роль належить керівнику практики, який має супроводжувати роботу кожного студента під час виконання ним завдань. Функція викладача – навчити студента бачити і аналізувати освітній процес з професійної точки зору.

Виконуючи завдання розділу «Навчальна діяльність учителя», студенти разом із викладачем проводять спостереження, обговорення уроків за фахом та аналізують їх дидактичний аспект. Окрім того, майбутні фахівці готують і проводять фрагменти уроків із застосуванням окремих методів навчання (інтерактивні, проблемні, частково-пошукові, дидактичної гри, з використанням опорного конспекту тощо). Моделювання та мікрОВикладання дають шанс майбутньому фахівцю осмислювати власні професійні дії, долати проблеми, виявлені під час проведення фрагментів уроку.

На наступному етапі пропедевтичної практики – «Виховна діяльність учителя», студенти навчаються бачити та аналізувати виховні аспекти уроку, що зазвичай під час виробничої практики упускаються. Самостійно, без допомоги викладача, студентам важко цьому навчитись. З метою реалізації такого принципу навчання, як поєднання теорії і практики, вони моделюють та проводять фрагменти виховних заходів із застосуванням різних методів виховання.

Далі діапазон змісту пропедевтичної практики поступово розширюється і студенти проходять адаптаційний період входження в майбутню діяльність вчителя за фахом та класного керівника. Виконуючи завдання з розділу «Освітня діяльність вчителя за фахом (основна школа), виховна робота класного керівника», студенти спостерігають та обговорюють методичний аспект уроку; аналізують індивідуальні особливості учнів та особливості виховної роботи класного керівника на основі перегляду відеосюжетів педагогічної тематики; моделюють та проводять фрагменти виховних заходів із застосуванням різних методів, прийомів виховної роботи.

Як свідчать наші спостереження, під час виробничої практики (4-их курсів і студентів магістратури), упускається така важлива складова професійної підготовки як особистісна, що разом із іншими компонентами визначає професійну компетентність майбутнього педагога. Саме тому на наступному етапі пропедевтичної практики (розділ «Професійна підготовка вчителя») студенти спостерігають та обговорюють майстерність учителя на уроці, демонструють фрагменти виступу перед аудиторією. Тут аналізується робота кожного студента з точки зору сформованості у нього вмінь невербальної та вербальної комунікації, наявності у нього таких професійнозначущих якостей як впевненість, самоволодіння, оптимізм,

тактовність, толерантність, креативність тощо. Майбутні вчителі вдосконалюють уміння педагогічної техніки, розвивають педагогічні здібності, здатність до аналізу та самоаналізу власної педагогічної діяльності. Важливо підкреслити, що виконання студентами завдань усіх змістових модулів здійснюється на основі рефлексії та саморефлексії. Це не просто знання і розуміння суб'єктом самого себе, а й визначення того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його індивідуальні особливості, емоційні реакції, когнітивні уявлення. І як результат, студент може бачити власні успіхи та виробляти шляхи подолання недоліків. Адже не секрет, що упускаючи психолого-педагогічний аспект підготовки, ми стаємо свідками того, що студент, маючи гарну методичну підготовку, не адаптований до професійної діяльності.

Авторами було проведено анкетування та інтерв'ю зі студентами факультету філології й журналістики, математики, фізики, технологій, іноземних мов, історії, етнології і права, природничо-географічного факультету – всього 161 особа.

Те, що пропедевтична практика є одним із найважливіших етапів на шляху до професійної діяльності майбутнього вчителя, свідчить той факт, що серед опитуваних студентів третіх-четвертих курсів 61,8% респондентів цей вид практики поставили на перше-друге місце серед циклу педагогічних дисциплін.

Пропедевтична практика впливає на формування мотивів професійної підготовки. На запитання, «Що спонукає вас відвідувати пропедевтичну практику?» 41% з опитуваних студентів указали на прагнення до якісної та відповідальної підготовки для роботи в школі, 52,8% – глибше пізнати специфіку педагогічної діяльності; 24,2% – бажання переконатись у правильності професійного вибору. Є частина студентів, що орієнтується лише на зовнішні мотиви навчання, а саме: 29,8% студентів зазначили, що відвідують практику, бо не хочуть нарікань, або мають бажання одержати високі бали.

У процесі пропедевтичної практики формується професійна спрямованість майбутніх вчителів, зокрема підвищується інтерес до вчительської професії. Про це свідчить анкетне опитування, проведене серед студентів. 14,3% майбутніх вчителів відзначають, що професія педагога дуже подобається; 55,2% – більше подобається, ніж не подобається; 9,3% – ставляться байдуже; 6,8% – професія не подобається; 14,3% – не можуть відповісти.

Нами вивчено ефективність застосування методів навчання, які використовуються під час проведення пропедевтичної практики. На запитання: «Які прийоми, методи роботи під час практики ви вважаєте найбільш ефективними в плані професійного розвитку?» 42,2% студентів стверджували – виступи перед аудиторією, 34,2% – проведення дискусій, 36,2% – обговорення та аналіз уроків, 26,8% – обговорення педагогічних ситуацій, 30,4% – проведення фрагментів уроків, 24,8% – проведення фрагментів виховних заходів, 37,8% – публічні виступи. У процесі пропедевтичної практики майбутні педагоги вдосконалили професійні вміння, а саме: комунікативні – 67,7%, прогностичні – 30,4%, творчі – 60,8%, рефлексивні – 18,0%, аналітичні – 37,9%, організаторські – 51,6%.

Про результативність пропедевтичної практики свідчать також такі результати опитування: 70,2% студентів відзначають, що ефективним є використання дискусій, фрагментів уроків, виховних заходів, виступів; 58,3%) – практика проходить цікаво, емоційно, з високою активністю; 44,7% опитуваних вважає, що заняття під час практики стимулюють інтерес до професійної діяльності; 21,7% – оптимальне використання активних методів. Студенти відзначають, що пропедевтична практика сприяла вдосконаленню у них професійних якостей, а саме: підвищився рівень ерудованості – 33,5%; культури мовлення – 70,2%; професійної уваги – 59,5%; вольових якостей – 28%; дисциплінованості – 31,7%; удосконалилась техніка саморегуляції – 29,5%; з'явилося прагнення до самовдосконалення – 24,8%.

Зросла активність студентів під час пропедевтичної практики: студенти виступали з повідомленнями, брали участь в обговореннях, дискутували тощо.

Інструктивно-методична практика – наступний етап практичної підготовки майбутнього вчителя.

Метою інструктивно-методичної (навчальної) практики є підготовка студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих установах: оволодіння методикою організації дозвілля дітей в період їхнього оздоровлення та відпочинку; набуття умінь та навичок виховної роботи з дітьми в умовах дитячої оздоровчої установи; поглиблення і закріплення теоретичних, методичних знань студентів, одержаних у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Особливістю цього виду практики є розвиток і збагачення професійного досвіду студентів, що набуває особистісного смислу; самореалізація студентів; співробітництво з викладачами, педагогічна підтримка; суб'єкт-суб'єктні стосунки, побудовані на добровільному взаємному спілкуванні.

Під час практики студент занурюється в створене комфортне, професійне середовище, що сприяє саморозвитку особистості, професійному самовизначенню на основі гуманних та демократичних стосунків, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, поваги один до іншого, значимості кожного у колективі, різноманітної діяльності, її оцінювання та психолого-педагогічного аналізу, створення умов для самореалізації кожного студента шляхом проведення колективних творчих справ. Ця атмосфера вирізняється високим емоційним забарвленням, захопленням цікавою діяльністю, творчим підходом, мажорним настроєм, де кожен

почувається комфортно, затишно, і відчуває свою необхідність бути тут і тепер. Для цього стимулюється неординарність, оригінальність ідей, дається свобода вибору змісту діяльності, працюють педагогічно-наставники, які показують гідний приклад для наслідування.

Під час практики працюють майстер класи – «Справи в загоні» (організація самоврядування в тимчасово створених групах дітей); «Марафон ігор» (методика використання ігрових форм роботи в умовах табору); «Масово-затійна робота / Пісенний вернісаж» – моделювання, захист творчих програм та розучування пісень); «Рухливі ігри; (спортивно-оздоровча робота в таборі); клуби – «Діалог» (соціально-психологічна підготовка студентів до спілкування з вихованцями при вирішенні конфліктних ситуацій); «Підліток» (робота з важковиховуваними дітьми в умовах табору); «Здоров'я» (охорона та зміцнення здоров'я дітей); студії – «Ритміка» (участь в анімаціях, навчання танцю); «Художньо-прикладна» (методика виготовлення поробок, аплікацій, оформлення та випуск преси).

Цінність цього виду практики в тому, що студенти навчаються створювати власні авторські творчі виховні проекти. Серед них Театр-фест – студенти виражають себе в різних видах театрального мистецтва, готують та презентують програми народного театру, театру тіней, драми, народного мюзиклу детективу, комедії, пісні). Виховний проєкт «Веселкове літо» – передбачає моделювання та презентацію тематичних днів у таборі: день лицаря, день гумору, день іменинника, день України, день моди, день фантазії, що оцінюються за відповідність змісту меті, виховний ефект, творчість, забезпечення контакту з аудиторією. Після проведення колективної творчої справи визначаються кращі заходи в номінаціях «Справжній політ фантазії», «Найщиріші українці», «Супер модельєри табірної зміни», «Шанувальники природи», «Перлини сміху», «Донкіхоти табірної збору»; конкурс малюнка на асфальті «Я малюю свою Україну» – учасники виражають глибокі почуття любові до рідної землі через декламування власних віршів, пісень, творів, проявляють акторську майстерність тощо. Завершується конкурс проникливими рядками:

Не ділимо це небо,
Не ділимо хатини
Й сім'ї не ділимо, бо ми браття єдині.
В українському слові,
В українській корінні,
В українській любові.

Переможцям конкурсу призначаються атрибути: «оригінальність», «креативність», «яскравість», «змістовність», «актуальність».

На зборі студенти набувають досвіду організації роботи прес-центру в умовах діяльності дитячого колективу, навчаються виявляти фантазію, робити добірку матеріалів для стіннівки, готують радіопередачу. Конкурс газет оцінюється за відповідну наповнюваність та оригінальність змісту рубрик газети, техніку виконання, грамотність матеріалу, що подається. Переможці огляду-конкурсу «Прес-центр» відзначаються в таких номінаціях, як: «Натхнення», «Барвісті фантазії», «Кольорові мрії», «Цікава скарбниця», «Оригінальний задум», «Райдужне літо». Над цими проєктами працює кожен студент, виявляючи власні здібності, нахили уподобання. Яскраво проходить підведення підсумків цього виду практики – церемонія братання, фотографування, нагороди кращих тощо. Студенти висловлювали захоплення такою формою роботи.

Метою *позашкільної практики* є формування в студентів цілісного уявлення про організацію та зміст педагогічної діяльності в дитячих оздоровчих закладах, набуття студентами-практикантами вмінь і навичок виховної роботи з дітьми, вдосконалення і зміцнення теоретичних та методичних знань студентів, одержаних у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Позашкільна педагогічна практика, що проходила після третього курсу ЗВО бакалавра всіх спеціальностей спрямована на практичне ознайомлення студентів з питаннями організації та функціонування дитячих оздоровчих установ з цілодобовим та денним перебуванням дітей; удосконалення та закріплення теоретичних знань, одержаних студентами у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу під час виконання обов'язків вихователя дитячої оздоровчої установи; формування професійно-педагогічних умінь і навичок організації життєдіяльності дітей в умовах дитячої оздоровчої установи з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей; розвитку умінь професійного спілкування; засвоєння методик аналізу та самоаналізу діяльності вихователя; планування і проведення колективних заходів виховного та пізнавального змісту, тематичних днів у літній оздоровчій установі; планування та проведення заходів з дотримання дітьми та підлітками безпеки життєдіяльності стосовно колективного проживання і відпочинку, правилам поведінки у випадку виникнення надзвичайних ситуацій різного походження.

Спрямування *педагогічної практики* здобувачів вищої освіти – бакалаврів полягає в їхній підготовці до виконання основних функцій діяльності класного керівника, розвитку загальнопедагогічних компетенцій для здійснення виховної роботи з учнями. Особливість виховної діяльності майбутніх учителів під час педагогічної практики полягає в тому, що вони ознайомлюються зі змістом і обсягом роботи класного керівника, самостійно виконують його функції та обов'язки. Виховна робота з учнівським колективом

передбачає головні напрями діяльності студентів-практикантів: організацію різноманітної, захоплюючої соціально значущої діяльності через самоврядування і організацію спілкування дітей для створення сприятливого психологічного клімату в колективі. Система виховної діяльності класного керівника містить такі блоки: діагностичний, змістовно-цільовий, організаційно-діяльнісний, технологічний, результативно-оцінювальний, коригувальний. Виховна діяльність студентів під час практики сприяє формуванню у них самостійності у визначенні та реалізації завдань освітнього процесу. Ця практика позитивно впливає на якісні характеристики майбутніх вихователів, що відображається у розвитку їх творчих здібностей (ерудиція, уява, здатність до аналізу, самоаналізу, готовність до інноваційної діяльності). Не менш важлива її роль у формуванні педагогічних здібностей: комунікативних, конструктивних, прогностичних, експресивних, організаторських.

У процесі педагогічної практики студенти набувають професійних умінь, визначають мету виховання у відповідності з рівнем вихованості учнів, виробляють стратегію освітнього процесу на основі педагогічної діагностики та прогнозування, використовують різні форми і методи організації дидактичних та виховних аспектів діяльності, аналізують, узагальнюють та корегують їх. Увага студентів акцентується на вирішенні виховних проблем сучасної школи. Серед основних із них – це прояви в шкільному середовищі такого негативного явища, як булінг; безпека учня в інформаційному середовищі; насилля в сім'ї; профілактика важковиховуваності тощо.

Варто зазначити, що більш демократично визначаються бази практики. Студенти направляються на практику з подальшим працевлаштуванням. Педагогічна практика (виробнича) здобувачів вищої освіти бакалавра передбачає як методичну, так і психолого-педагогічну підготовку. Проте, в зв'язку зі скороченням кількості годин (викладачам кафедри педагогіки, психології виділяється 0,5 год. на студента), психолого-педагогічна підготовка обмежується лише виховною діяльністю класного керівника, перевага ж надається методичній (виділяється 3 год. на студента). І як наслідок, спостерігається нездатність студента інтегрувати знання визначальних блоків дисциплін (загальнонаукових, психолого-педагогічних, фахових) у розв'язанні конкретних педагогічних завдань. Більше половини студентів 4-го курсу та магістрів, які проходили педагогічну практику (55,8% із числа опитаних), відчують значні труднощі, що пов'язані із застосуванням знань у практичній діяльності з психології, дидактики, теорії та методики виховання, методики викладання фахового предмету. Понад 42% студентів під час практики зіткнулися із проблемами, котрі пов'язані із низьким рівнем комунікативних умінь (невміння налагодити контакт з учнями, відчують страх перед діяльністю, невпевненість, нездатність оперативно і адекватно реагувати на педагогічні ситуації тощо); 38% студентів не вміють активізувати пізнавальну діяльність учнів, стимулювати мотивацію учіння; 34% – відзначили, що їм важко організувати діяльність учнів на уроці; 31% студентів вважає, що під час практики не змогли виробити індивідуальний стиль педагогічної діяльності; 27% – студентів відчули труднощі під час психолого-педагогічного аналізу уроку, виховного заходу.

Під час практики використовуються такі методи навчання як інструктаж, відеометод, вправлення за допомогою програми-тренажера «Твори себе сам» (розробники Н. Добіжа, Н. Хамська), що забезпечує можливості пошуку власного Я; навчити способів конструювання знань, виходячи з індивідуальності й неповторного досвіду кожної особистості. Програма-тренажер містить такі блоки: пам'ятки майбутньому вчителю іноземної мови, методичний інструментарій, діагностичні засоби, педагогічні ситуації та відео ситуації уроків різних рівнів складності включно зі схемою аналізу індивідуального стилю спілкування вчителя, вправи на формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови. З метою забезпечення педагогічної підтримки та постійного зворотного зв'язку із майбутніми учителями створено сайт «У майбутнє разом».

Отже, під час проведення всіх видів практики формуються вміння: організовувати діяльність учнів і власну діяльність; чітко планувати виховний процес, дотримуватись послідовності в діях; володіти навичками педагогічного спілкування; застосовувати доцільні методи виховання; передбачати результати власної діяльності; будувати альтернативні моделі педагогічної діяльності; проектувати розвиток особистості й колективу; аналізувати досвід і практику роботи класного керівника, власну професійну діяльність; визначати проблему колективу на основі вивчення його особливостей; організовувати позаурочну виховну діяльність школярів; регулювати міжособистісні стосунки в колективі, знаходити відповідні форми спілкування; поєднувати індивідуальну та колективну роботу з дітьми; організувати самоврядування в колективі і спрямовувати його діяльність; створювати умови для розвитку самодіяльності дітей та підлітків; використовувати всю систему можливих педагогічних впливів в умовах освітніх закладів; установлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями та колегами тощо.

Проте, в нинішніх умовах практична підготовка майбутніх учителів має бути інноваційного змісту, форм організації, методичного забезпечення. На наш погляд, цей процес потребує вдосконалення в такому:

1. Оновлення програм практик з урахуванням можливостей здобуття майбутнім фахівцем різних форм освіти: формальної, неформальної, інформальної; підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах

інклюзивного освітнього середовища, до роботи з учнями з урахуванням особливостей дистанційної та змішаної форм навчання.

2. Уведення елементів дуального навчання під час пропедевтичної практики. Організація її проведення та її зміст мали б поєднуватися з вивченням педагогіки. Вивчення дидактики – супроводжуватися виконанням завдань практики за розділом «Навчальна діяльність вчителя», теорії виховання – «Виховна діяльність учителя. Вивчення навчальної дисципліни «Методика виховної роботи» – виконання програми практики за розділом «Виховна діяльність класного керівника»; вивчення навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» – виконання завдань програми практики «Професійна діяльність вчителя». В умовах упровадження елементів дуальної освіти розбудовується партнерство школа (вчитель), ЗВО (студент), ЗВО (викладач), що забезпечує можливість виконання вимог роботодавців щодо формування професійної компетентності, інтеграцію навчальної та педагогічної діяльності як способу досягнення цього результату.

3. Модернізація змісту різних видів практик відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти та потреб шкільного середовища: участь майбутніх педагогів у заходах на здобуття неформальної та інформальної освіти; підготовка майбутнього вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами; підготовка майбутнього фахівця до роботи з учнями в умовах дистанційної, змішаної форм навчання.

4. Надання переваги дієвим методам навчання, інноваційним технологіям під час різних видів практик, зокрема: проєктним, кейс-методам, інтерактивним, цифровим, методу гейміфікації (одержання задоволення в процесі навчання), змішаного навчання (blended learning) тощо.

5. Інтеграція менторських, коучингових та тьюторських зусиль з метою забезпечення методичного супроводу майбутніх педагогів і проведення контролю за їх діяльністю під час різних видів практики.

Висновки. Отже, удосконалення практичної підготовки майбутнього вчителя до виховної діяльності з учнями має ґрунтуватися на виявленні проблем цього напрямку та визначенні шляхів їх розв'язання з урахуванням тенденцій модернізації освітнього процесу ЗВО та потреб шкільної практики.

Література

1. Антонова О.Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя : монографія. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 262-285.
2. Воровка М. І., Проценко А. А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. 2020 р. № 69. Т. 2. С. 57-61. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua> > part_
3. Гордійчук О. Є. Практична підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів: сучасний стан і шляхи комплексного оновлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна педагогіка*. №38. 2019. С. 66 – 73.
4. Дудник Н. Роль педагогічної практики у формуванні професійних компетентностей майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2017. Вип. 16. С. 129-135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2017_16_18
5. Євтух М.Б. Роль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя. *Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers «АЮГОΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Vol. 2), October 25, 2020 p., № 69, Т. 2. 61 2019. Edinburgh, UK: European Scientific Platform. С. 140–143. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717595/1/24-63-PB-140-143_Тези_М.Б.%20Євтуха.pdf
6. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., та ін. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
7. Кадемія М.Ю., Пархоменко В. А., Габрійчук Л.Е. Європейський досвід упровадження дуальної форми навчання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 66. С.116-122.
8. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади практики студентів-філологів у вищій школі. *Педагогічний дискурс*. Випуск 20, 2016. Pedagogical Discourse, Issue 20, 2016. С. 72- 77.
9. Корсікова К. Г. Рефлексія майбутніх педагогів як компонент успішного проходження педагогічної практики / *Зб. наук. праць Педагогічні науки* 2. 2018. С. 159-162. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/704765.pdf>
10. Огієнко М.М., Лисенко Л.Л. Наступність в педагогічній практиці й безперервність пошуку професійних компетентностей як основа зростання майбутнього вчителя фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2016. Вип. 139(1). С. 349–353.
11. Педагогічна Конституція Європи. URL: <https://svitovid6.webnode.com.ua/news/pedagogichna-konstitutsiya-jevropi/>
12. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : [монографія] / За заг.ред. Товканець Г.В. Мукачєво : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018 302 с.
13. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyakonceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

14. Проценко А.А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі виробничої практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Кропивницький, 2018. 20 с
15. Рекомендації про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Київ : Державна наукова установа «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти», 2013. 27 с.
16. Семенов О. М., Шамунова К. Підготовка майбутнього учителя початкової школи до педагогічної практики в умовах COVID-19: проблеми та шляхи вирішення. *Scientific Journal of Polonia University*. Czestochowa, 2020. № 38 (1–2). С. 196–203. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/9494>
17. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: теорія і практика / Авт. кол. : О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К.В. Котун. Київ, 2016. 258 с.
18. Шапран Ю. П., Довгопола Л. І. Практичний аспект професійної підготовки вчителів біології : [монографія]. Переяслав: ФОП Домбровська Я. М., 2020. 198 с.

References

1. Antonova O.Ye. Praktyko-orientovanyi pidkhid u formuvanni profesiinoi maisternosti maibutnoho vchytelia : monohrafiia [A practice-oriented approach to the development of a teacher's professional mastery : a monograph]. *Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia / za red. O. A. Dubaseniuk*. Zhytomyr : Vyd-vo Ruta, 2016. S. 262-285.
2. Vorovka M. I., Protsenko A. A. Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannia profesiinoi maisternosti vchytelia v umovakh reformuvannia osvity [Pedagogical practice as a means of shaping the professional skills of teachers in the context of educational reform] 2020 r. # 69. T. 2. S. 57-61. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/part_
3. Hordiichuk O. Ye. Praktychna pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do inkluzyvnoho navchannia uchniv: suchasnyi stan i shliakhy kompleksnoho onovlennia [Practical preparation of primary school teachers for inclusive education: Current status and steps towards comprehensive renewal]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna pedahohika*. #38. 2019. S. 66 – 73.
4. Dudnyk N. Rol pedahohichnoi praktyky u formuvanni profesiinykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia [The role of educational practice in shaping the competencies of the future teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. 2017. Vyp. 16. S. 129-135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2017_16_18
5. Yevtukh M.B. Rol pedahohichnoi praktyky u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [The role of pedagogical practice in the training of future teachers.]. *Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers «ΛΟΗΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), October 25, 2020 r., # 69, T. 2. 61 2019*. Edinburgh, UK: European Scientific Platform. S. 140–143. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717595/1/24-63-PB-140-143_Tezy_M.B.%20Yevtukha.pdf
6. Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv [International experience in teacher training] : analitichni materialy / Avsheniuk N.M., Diachenko L.M., Kotun K.V., ta in. Kyiv: DKS «Tsentr», 2017. 83 s.
7. Kademiiia M.Yu., Parkhomenko V. A., Habriichuk L.E. Yevropeiskyi dosvid uprovaldzhennia dualnoi formy navchannia [European experience in the implementation of dual forms of education]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii Pedahohika i psykholohiia*. 2021. Vypusk 66. S.116 -122.
8. Kazakova N.V. Orhanizatsiino-metodychni zasady praktyky studentiv-filolohiv u vyshchii shkoli [Organisational and methodological guidelines for the practice of high school students in philology]. *Pedahohichni dyskurs*. Vypusk 20, 2016. Pedagogical Discourse, Issue 20, 2016. S. 72- 77.
9. Korsikova K. H. Refleksiiia maibutnikh pedahohiv yak komponent uspishnoho prokhodzhennia pedahohichnoi praktyky [Reflexivity of prospective teachers as a component of successful educational practice] *Zb. Nauk. Prats Pedahohichni nauky* 2. 2018. S. 159-162 <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/704765.pdf>
10. Ohienko M.M., Lysenko L.L. Nastupnist v pedahohichnii praktytsi y bezperernnist poshuku profesiinykh kompetentnostei yak osnova zrostantia maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [The continuity of pedagogical practice and the continuous search for professional competences as the basis for the development of the future physical education teacher]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. Serii : Pedahohichni nauky. Fizychnye vykhovannia ta sport. 2016. Vyp. 139(1). S. 349–353.
11. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy [The Pedagogical Constitution of Europe]. URL: <https://svitovid6.webnode.com.ua/news/pedagogichna-konstitutsiya-jevropi/>
12. Pedahohichna osvita i profesiina pidhotovka v suchasnomu sotsiokulturnomu seredovyshchi [Pedagogical education and vocational training in today's socio-cultural environment] : [monohrafiia] / Za zah.red. Tovkanets H.V. Mukachevo: Redaktsiino-vydavnychiy tsentr MDU, 2018 302 s.
13. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity [Approval of the Concept of Development of Teacher Education]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.07.2018 # 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennyakonceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
14. Protsenko A.A. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi vyrobnychoi praktyky [Forming the professional competence of future physical education teachers in the process of industrial practice]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04. Kropyvnytskyi, 2018. 20 s
15. Rekomendatsii pro provedennia praktyky studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Guidelines on internships for students of higher education institutions of Ukraine]. Kyiv : Derzhavna naukova ustanova «Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity», 2013. 27 s.

16. Semenoh O. M., Shamunova K. Pidhotovka maibutnoho uchytelia pochatkovoї shkoly do pedahohichnoi praktyky v umovakh COVID-19: problemy ta shliakhy vyrishennia / *Scientific Journal of Polonia University*. Czestochowa, 2020. # 38 (1–2). S. 196–203. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/9494>
17. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoї diialnosti: teoriia i praktyka [Forming the Preparedness of Future Teachers for Innovative Activities: Theory and Practice] / Avt. kol. : O. I. Ohienko, T. H. Kaliuzhna, L. O. Milto, Yu. L. Radchenko, K. V. Kotun. Kyiv, 2016. 258 s.
18. Shapran Yu. P., Dovhopola L. I. Praktychnyi aspekt profesiinoї pidhotovky vchyteliv biolohii [Practical aspect of the professional training of biology teachers] : [monohrafiia]. Pereiaslav: FOP Dombrovska Ya. M., 2020. 198 s.

УДК 378.147.091.33:004.92

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-106-111

ОЛЕНА ШВЕЦЬ

orcid.org/0000-0003-4379-7737

kafedradesignwork@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну

Національний лісотехнічний університет України

вул. Генерала Чупринки, 103, м. Львів,

АЛЛА КОЛОМІСЬ

orcid.org/0000-0003-0536-0147

allakolomiec2@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СВЄН ГРОМОВ

orcid.org/0000-0002-0234-606X

vdpu2004@i.ua

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ДМИТРО КОЛОМІСЬ

orcid.org/0000-0003-1966-0837

kolomiets2018@i.ua

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та БЖД

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

НОВІ ФУНКЦІЇ ДИЗАЙНУ В ЕПОХУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДИЗАЙН-ОСВІТИ: АНАЛІЗ СВІТОВОГО ДОСВІДУ

У статті на основі аналізу найсучасніших досліджень науковців різних країн і практики організації дизайн-освіти визначено нові функції дизайну в розвитку сучасного суспільства. Показано, що на нинішньому етапі розвитку людської цивілізації дизайн охоплює майже всі сфери людської діяльності, а дизайнерська діяльність все частіше спрямована на створення й перетворення не лише матеріальних, а й віртуальних і суто теоретичних об'єктів. Продемонстровано появу нових, раніше невідомих видів дизайну (інформаційний, соціальний, системний, екологічний, емоційний, трансдисциплінарний, дизайн для стійкої поведінки, дизайн для стійких систем продуктів і послуг, дизайн для соціальних інновацій, дизайн для переходу до стійкого розвитку тощо). Зроблено висновок про необхідність вироблення механізмів модернізації професійної підготовки майбутніх дизайнерів з урахуванням нових функцій дизайну та прогресивних ідей закордонних науковців, які працюють у цьому ж напрямі.

Ключові слова: біодизайн, дизайн майбутнього, дизайн-освіта, майбутній дизайнер, підготовка дизайнерів, професіоналізм дизайнера, функції дизайну.

OLENA SHWETS

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Design, National University of Forestry

General Chuprynka Str. 103, Lviv

ALLA KOLOMIETS

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Vice-Rector in Scientific Activity
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

YEVHEN HROMOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogics, Professional Education and HEI
Management
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

DMYTRO KOLOMIETS

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Fine and Applied Art, Technology and Life
Safety
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

NEW FUNCTIONS OF DESIGN IN THE AGE OF DIGITALIZATION AND PROSPECTS OF DESIGN EDUCATION DEVELOPMENT: ANALYSIS OF WORLD EXPERIENCE

The authors state that the design profession has undergone significant changes: on the one hand, design is becoming increasingly important in society, on the other – loses its uniqueness; and such factors as digitalization and the Internet are blurring the line between professionals and non-professionals. Therefore, designers need to take their profession to a new level so that their services are in demand and useful in all spheres of human life. On the basis of thorough analysis of the latest scientific researches made by scholars from different countries and deep investigation of the practice of organizing design education the authors identified new functions of design in the development of modern society. It is shown that at the current stage of human civilization development, design covers almost all areas of human activity, and design activities are increasingly aimed at creating and transforming not only material but also virtual and purely theoretical objects. Emphasis is placed that just as the focus of design has shifted from products to services and strategies, design approaches to sustainability have expanded over the years from reducing environmental impact to considering longer-term operations that can affect the planet globally. The emergence of new, previously unknown types of design (informational, social, systemic, environmental, emotional, interdisciplinary, design for sustainable behavior, design for sustainable systems of products and services, design for social innovation, design for the transition to sustainable development, etc.) is demonstrated. The authors came to the conclusion of the necessity to develop mechanisms for modernizing the future designers training, taking into account the new design functions and progressive ideas of foreign scientists investigations in the same direction.

Keywords: bio-design, design of the future, design education, future designer, training of designers, professionalism of the designer, design functions.

Сучасний дизайн – це особливий вид проектування, за якого об'єкту, крім його основного призначення, надаються якості краси, економічності, підвищеної функціональності (або примноження кількості функцій), ергономічності (психофізичних зручностей), чіткої соціальної орієнтації. На нинішньому етапі розвитку людської цивілізації дизайн охоплює майже всі сфери людської діяльності, а дизайнерська діяльність все частіше спрямована на створення й перетворення не лише матеріальних, а й віртуальних і суто теоретичних об'єктів.

Надшвидкі темпи проникнення дизайну в кожен галузь людської життєдіяльності, зближення матеріального виробництва з мистецтвом, розвиток технологій художнього проектування спричинили посилення вимог до професійного рівня сучасних дизайнерів у всьому світі. За останні кілька десятиріч років дизайнерська діяльність все частіше спрямована на створення й перетворення не лише матеріальних, а й віртуальних і суто теоретичних об'єктів.

Професія дизайнера зазнала значних змін. З одного боку, дизайн набуває все більшого значення в суспільстві, з другого – втрачає свою винятковість. А такі чинники як цифровізація та Інтернет стирають межі між професіоналами та непрофесіоналами. Тому дизайнерам необхідно вивести свою професію на новий рівень, щоб їхні послуги були затребувані й корисні в усіх сферах людської життєдіяльності.

Очевидно, що чим важливішим у суспільстві стає дизайн, тим більш активним і високопрофесійним має бути дизайнер. Це означає, що зміна ролі дизайну впливає на вимоги до професіоналізму дизайнера. А тому є потреба узгодити процеси трансформації дизайну з інноваційними процесами в сфері професійної підготовки дизайнерів.

Разом з тим практики констатують, що сучасна система дизайнерської освіти рідко готує студентів до викликів, з якими вони зіткнуться завтра, рідко вчать найбільш цінним елементів концепції і процесу дизайну. В більшості країн світу констатовано факт, що не завжди в навчанні майбутніх дизайнерів ураховані сучасні запити суспільства. Проблеми пов'язані з тим, що сучасні дизайнери працюють не лише з

промисловим виробництвом, а й із соціальними викликами. Школи дизайну не вчать своїх випускників складнощам людського сприйняття та соціальної поведінки, маркетингу, технологіям бізнесу. Не готові майбутні дизайнери і до експериментування, наукового дослідження, визначення попиту та ризиків виробництва. А тому, на думку багатьох науковців і практиків, для внесення змін потрібні серйозні довгострокові зусилля з розвитку платформи дизайну і освітніх технологій у сфері дизайн-освіти [1 – 22].

У наукових дослідженнях останніх кількох років визнано необхідність розробки програми з розвитку професії дизайнера, здатної повністю усвідомити цінність дизайну в 21 столітті [10; 12; 18; 19; 20].

Українськими дослідниками також проаналізовано проблему дизайну як феномену художньої культури (Є. Антонович); визначено методологічні та естетико-художні проблеми дизайну (В. Вишневецька, В. Клімов, В. Косів, В. Прусак, І. Риждова, П. Татіївський та ін.). Питання теорії та історії дизайну представлені в працях В. Даниленка, глобалізаційні процеси сучасності в сфері дизайну проаналізував В. Косів, естетику дизайнерської творчості розкрив у своїх дослідженнях В. Сидоренко. Окремі аспекти становлення і розвитку дизайн-освіти у світі досліджували С. Нікуленко, А. Павлів, Г. Сотська, С. Чебоненко, О. Фурса.

Заслуговує схвалення те, що сучасні українські дослідники розглядають дизайн не лише в межах його внутрішніх закономірностей і властивостей, а й у широкому діяльнісно-культурному контексті як вияв проектної культури людства в цілому. Проте звертаємо увагу, що і визначення, і функції дизайну з часом змінюються, розширюються та ускладнюються, а тому такі трансформації в самому дизайні мають бути враховані в організації сучасної дизайн-освіти. В Україні загалом визнано, що сучасні потреби суспільства вимагають якнайшвидшої імплементації наукових, технологічних і культурних надбань у зміст професійної освіти [15], проте, як показує практика, навчальні програми підготовки майбутніх дизайнерів в Україні змінюються дуже повільно.

У той самий час нинішній світ стикається з новими проблемами. Дизайнери починають відігравати все більшу і більшу роль не лише в проектуванні, а й в управлінні, що виходить за рамки дизайн-студій, і навіть у прийнятті рішень про дії, які необхідно виконати для розвитку чи не усіх сфер людської життєдіяльності. Змінюються суттєво й функції дизайну, а тому мають змінюватись і методологія організації сучасної дизайнерської освіти та зміст професійної підготовки дизайнерів.

Мета статті – на основі аналізу найсучасніших досліджень науковців різних країн і практики організації дизайн-освіти визначити нові функції дизайну в розвитку сучасного суспільства, продемонструвати появу нових, раніше невідомих видів дизайну.

Основною проблемою теоретичного осмислення дизайну залишається питання про природу дизайнерської діяльності і про взаємодію її з іншими видами мистецтва. Розглядаючи проблему в дидактичному аспекті, необхідно охарактеризувати трансформацію поняття дизайну, яку представимо в такому еволюційному ланцюжку: зародження дизайну – дизайн як мистецтво – дизайн як функція – дизайн як емоція – дизайн як мислення.

Теоретики культури констатують, що в сучасному мистецтві, яким і є дизайн, найбільш цінними є унікальність та оригінальність. Те саме стосується й інших сфер людської діяльності, оскільки саме ці характеристики нині, поряд з функціональністю, ергономічністю та екологічністю, досить часто визначають конкурентоспроможність того чи іншого продукту.

Швидка цифровізація перетворила багато з дизайнерських практик і спеціалізацій у види діяльності, які практично неможливо відокремити від дизайнерського дискурсу в наші дні. Будь-який пристрій з дисплеєм має контент, який необхідно розробити; будь-яка частина програмного забезпечення або програми також повинна бути розроблена. Дизайн користувацького інтерфейсу став сферою дизайну до кінця дев'яностих, і незабаром він розширився до User Experience Design (UX), який охоплює більш широкий підхід, ніж просто проектування екранного інтерфейсу. Приблизно з 2000 році з'явилася нова спеціалізація «сервіс-дизайн» [1; 13].

Швидкі зміни в технологіях не лише відкрили еру цифрових послуг, а й проклали шлях до абсолютно нових секторів діяльності. Хорошим прикладом є ігрова індустрія, яка сьогодні є однією з найбільш швидкозростаючих галузей. Вона створила нові ролі, пов'язані з дизайном, включаючи дизайнера ігор, дизайнера рівнів, дизайнера інтерфейсів, творця світу, розробника моделей, дизайнера персонажів тощо. В ігрових компаніях є і дизайнер костюмів, роль яких полягає в розробці персонажів для ігор, створенні одягу для них. Виникли нові поняття: віртуальний дизайнер костюмів, дизайнер цифрових костюмів або просто художник з персонажів [22].

Крім нематеріального розвитку змінився і матеріальний світ. Сучасні дизайни, що впливають на людське життя, – це не лише культурні й технічні артефакти, які в кінцевому підсумку потрапляють у музеї, а й продукти біодизайна (конструювання нових форм життя за допомогою генної інженерії, виготовлення штучних частин тіла, пластична хірургія). Проблеми біодизайна – хороший приклад того, як дизайнеру треба

вміти прийняти рішення на основі більш широкого, системного підходу до того, що повинно бути розроблено або змінено.

Урядам і організаціям сьогодення доводиться вирішувати дуже складні завдання, які неоднозначні, мінливі й глибоко взаємопов'язані. І вони вирішують цей клас проблем за допомогою організацій, які дуже ієрархічні, фрагментовані і працюють у дуже лінійних питаннях. Таким чином, інструмент, логіка організації не відповідає логіці проблеми, з якою вони намагаються впоратися. Отже, потрібно почати створювати організації, здатні працювати за новою нелінійною логікою, залучаючи до виконання завдань крос-функціональні команди, які зосереджені не на адмініструванні поточного, а на створенні абсолютно нових видів рішень у питаннях, яких давно не було. І це дуже інтегрований і творчий процес.

Один із способів протистояти виникненню складних і взаємопов'язаних проблем сьогодення визнано організацією нового типу. Фокус сучасного дизайну вже не може бути обмежений продуктами або послугами. Дизайн також має бути орієнтований на організації, які надають продукти і послуги. Отже, професія дизайнера еволюціонувала від графічного і промислового дизайну до інтерактивного дизайну, а потім і до дизайну систем, середовищ і організацій [22]. Сучасні дизайнери менше звертають увагу на продукт, який створює дизайн, і більше на сам процес конструювання [4; 5].

Виникнення перед дизайнерами нових завдань щодо проектування майбутнього для розв'язання складних інтегрованих проблем призвело до появи та швидкого поширення, починаючи з початку XXI століття, поняття «дизайнерське мислення», яке почали пов'язувати з трансформаціями, успіхом і конкурентними перевагами в бізнесі [3; 5; 22].

Хвиля використання дизайн-мислення породила нову матеріальну культуру практики використання процесу проектування, були введені дизайнерські методи роботи. Підходи до дизайну почали впливати на організації на стратегічному рівні, і багато організацій стали більшою мірою орієнтуватися на дизайн.

Найвпливовіші організації сьогодення, наприклад, Facebook, Google, Amazon, Uber і Airbnb, використовують підхід, орієнтований на кінцевих користувачів. Фахівці з дизайну, що працюють у великих і малих організаціях, більше не використовують його лише для створення більш якісних продуктів і послуг, вони використовують його для повного перетворення організацій, включаючи спосіб мислення людей.

У 2007 році К. Кріппенддорф припустив, що проектування, орієнтоване на людину, визначається п'ятьма діями: уявлення можливих варіантів майбутнього, які не можуть виникнути без людських зусиль; визначення їх бажаності; експериментування; розроблення реалістичних шляхів для досягнення цілей і залучення зацікавлених сторін до реалізації [16]. Дослідники Г. Нельсон і Е. Столтерман розглядають дизайн як здатність уявити те, чого ще не існує, надати йому конкретну форму нового цілеспрямованого доповнення до реального світу [19].

Одночасно з популяризацією процесу проектування в бізнесі як операційного підходу і дизайнерського мислення як способу мислення, дизайнери та дослідники дизайну все частіше говорять про використання процесу дизайну для проектування нашого майбутнього. Д. А. Норман написав книгу «Дизайн майбутнього» в 2007 році [20], а Т. Фрай – аналогічну в 2009 році [10]. У цих книгах вказано на тісний зв'язок дизайну з виробленням стратегій і впровадженням інновацій.

І дійсно, в сучасних провідних кампаніях світу групи дизайну співпрацюють з групами бізнес-стратегій, а також із фінансовими, юридичними та іншими підрозділами. Яскравим прикладом є студія стратегічного дизайну та інновацій Seed Studio компанії Google. Студія позиціонує свою роботу як «репетиції майбутнього для інформування сучасного» [22, с.520]. Для такого дизайну необхідне критичне й прагматичне мислення, оскільки майбутнє залежить від численних культурних, етичних, економічних і політичних питань.

Дослідники Е. Данн і Ф. Ребі були одними з перших, хто формалізував сферу спекулятивного дизайну. Вони перераховують кілька попередників свого підходу: критичний дизайн, дизайнерська фантастика, дизайн майбутнього, антидизайн, радикальний дизайн, запитальний дизайн, дизайн для обговорення тощо. Йдеться про проектування того, як все могло б бути, а не обов'язково так, як повинно бути [8]. За такого підходу дизайнери фактично формують моду майбутнього, за допомогою різних засобів (книги, картини, відеопрезентації) дають людям уявлення про речі, які можна було б створити, і про те, якими могли б бути ті чи інші речі.

Подібно до того, як фокус дизайну розширився від продуктів до послуг і стратегій, підходи в області дизайну для забезпечення стійкості з роками розширилися від зниження впливу на навколишнє середовище до розгляду більш довгострокових операцій, які можуть вплинути на планету в глобальному масштабі. Діапазон підходів значний: екологічний дизайн, екологічний дизайн продукту, емоційно стійкий дизайн, дизайн для стійкої поведінки, дизайн для стійких систем продуктів і послуг, дизайн для соціальних інновацій, системний дизайн, дизайн для переходу до стійкого розвитку. Дехто припускає, що дизайн і процес проектування можна використовувати для зміни поведінки людей, що сприяє впровадженню стійких інновацій і моделей поведінки. Цей підхід використовується дизайнерами з 2000-х років.

Це призвело до більш широкого обговорення ролі дизайну, з'явилися спеціальні дослідження взаємозв'язку між дизайном, поведінкою і змінами в природі. Науковці намагаються зрозуміти, як дизайнери можуть навмисно перетворити реальну ситуацію в бажаний екологічний або соціальний результат, і якими можуть бути ці зміни [4; 7].

В Інституті перехідного дизайну в Університеті Карнегі-Меллона визначено структуру перехідного дизайну, яка об'єднує сукупність дизайнерських практик, які можна використовувати для візуалізації та картування складних проблем, їх взаємозв'язків і взаємозалежностей [12]. Науковці радять помістити проблеми у більш широкий просторово-часовий контекст; виявляти і долати конфлікти зацікавлених сторін і посилювати узгодженість дій; сприяти спільному створенню зацікавленими сторонами бачення бажаного майбутнього; визначити точки впливу в ширшій проблемній системі, де організація могла б розмістити проектні втручання. Замість фіксованого, шаблонного процесу, структура надає логіку, яка розгортає набір практик, що відносяться до проектування з метою зміни рівня системи [12]. Цей підхід був розроблений і використовується в Школі дизайну Університету Карнегі-Меллона з 2012 року [22, с.520].

Отже, змінюється роль дизайну і його використання в великомасштабних, усе більше багатoproфільних проектах. Це означає, що дизайнери повинні мати можливість чітко сформулювати свій внесок у роботу, яку вони роблять, разом з іншими професіоналами. Через складність перехідних проектів, найчастіше ці дії робляться учасниками, які хочуть внести зміни у співпраці один з одним, але не завжди запрошують професійних дизайнерів.

Зазначені вище підходи до сучасного дизайну та намагання врахувати їх у навчальних програмах професійної підготовки майбутніх дизайнерів притаманні переважно США і країнам Європи. Проте в деяких країнах Азії (Індія, Китай, Корея, Сінгапур, Японія) викладачі дизайну також виявляють інтерес до створення нових академічних програм, що охоплюють, наприклад, факультети інженерії, промислового дизайну і маркетингу, або до створення проектів, у яких студенти різних факультетів, наприклад архітектури і дизайну, можуть працювати разом. Сьогодні така співпраця більше не є унікальним випадком – вона стає все більш поширеною [22, с.522].

Науковці заговорили про необхідність формування транс-дисциплінарних здібностей, в окремих університетах (наприклад, Parsons New School) вже є ступінь магістра транс-дисциплінарного дизайну, яка підкреслює системний підхід до дизайну та його соціальної місії [22, с.523], появилось поняття соціально відповідального дизайну [21].

Більшість підходів у соціальному дизайні базуються на ідеї широкої участі населення в процесі проектування [14; 17]. Зокрема, Г. Жюльєр, вивчаючи соціальний дизайн і проектування для муніципалітетів, проголосив важливу концепцію, яку він називає «проектне громадянство» і яка визначає дизайн як навичку, ставлення і характер. Науковець стверджує, що розуміння дизайну виходить за межі сфери спеціалізованих професіоналів. Він закликає до того, щоб дизайн був невід'ємною частиною життя громадян, підтримуваною культурною, освітньою та підприємницькою діяльністю [14]. Зі свого боку Е. Манзіні наголошує на тому, що кожен повинен постійно проектувати і змінювати своє існування, а роль експертів з дизайну полягає в тому, щоб підживлювати і підтримувати ці індивідуальні та колективні проекти і, отже, соціальні зміни, які вони можуть викликати [17, с.59].

Ще одним новим напрямом у сфері дизайну є інформаційний дизайн, який за допомогою своїх засобів (журнали, книги, відео, освітні програми тощо) забезпечує більш ефективний і зручний доступ до масивів інформації, уможливорює перетворення великих обсягів текстових відомостей у візуалізовану форму (графіки, таблиці, діаграми, анімацію) для полегшення їх сприйняття. У результаті складні проблеми сучасності з великими наборами даних стають більш доступними для сприйняття, а, отже, і для їх розв'язання [6; 9].

У журналі «Design Issues» багато статей присвячені дизайну як засобу підвищення обізнаності про політичні проблеми й соціальні процеси. Тут зустрічаємо поняття критичний дизайн і рефлексивний дизайн, які означають, що дизайн може бути спрямований на процес спільного проектування, який визначає дослідницькі цілі і ставить під сумнів різні соціотехнічні та культурні конфігурації. Так само спекулятивний дизайн, критична творчість, дизайнерська фантастика і феміністський утопічний дизайн розглядають процес дизайну як засіб критики соціальних і політичних норм і цінностей і пропозиції альтернативних інтерпретацій і можливостей.

Змагальний дизайн також підкреслює особливий простір, який виникає в процесі дизайну як простір для переформулювання політичних питань. Ці підходи демонструють основне прагнення розглядати дизайн як невід'ємну частину суспільного життя, роблячи видимими політичні і соціальні проблеми. З цієї точки зору дизайнери повинні взяти на себе довгострокові зобов'язання перед спільнотами, які вони допомагають розвивати своїм дизайном [11; 17].

У книзі Б. Бойєра, Д. Кука і М. Стейнберга [2] запропоновано рецепти системних змін. Автори говорять про здатність переглянути процес прийняття рішень на всіх рівнях – від індивідуального до

інституціонального – так, щоб вони могли бути більш дієвими в наш час невизначеності і постійних змін. Якщо раніше основна увага приділялася поліпшенню успадкованих режимів роботи, то сьогодні завдання полягає в тому, щоб радикально переосмислити наявні конфігурації або навіть створити нові. Автори сподіваються підвищити здатність суспільства справлятися зі складними проблемами, такими як зміна клімату і демографічні зрушення, шляхом розробки інструментів, які допомагають установам краще осмислювати проблеми і реагувати на них. Вони стверджують, що уряди щорічно витрачають мільярди на дослідження і розробки в певних областях, таких як технології і оборона, але вони, як правило, мало інвестують у себе – в розробку нових способів вирішення проблем. Уряди часто вирішують нагальні проблеми XXI століття, керуючись принципами XVIII століття, оскільки сьогоденні проблеми полягають в переписуванні успадкованих припущень про процвітання [2].

Висновок. Отже, науковці всього світу пов'язують дизайн з глобальними проблемами людства, з управлінням і розвитком економіки, з визначенням культурних цінностей, з формуванням соціальної поведінки людей у такому складному й нелінійному розвитку сучасного життя. На сучасному етапі розвитку цивілізації дизайн остаточно оформився як соціокультурний феномен, котрий охопив усі сфери людського існування. Той вплив, що здійснює дизайн на розвиток усіх галузей виробництва й культурного середовища, та його функції в розвитку суспільства (раціоналізаторська, організаційна, створювальна, гуманізаційна, соціалізаційна, гедоністична, сигніфікативна, екологічна, естетична тощо), зумовлюють необхідність постійного звернення наукової педагогічної спільноти до проблематики дизайну, дизайн-освіти та здійснення дизайнерської діяльності з навчальною метою. Тому до важливих напрямів подальших досліджень відносимо вироблення механізмів модернізації професійної підготовки майбутніх дизайнерів з урахуванням нових функцій дизайну та прогресивних ідей закордонних науковців, які працюють у цьому ж напрямі.

Література

1. Bitzer P., Söllner M., Leimeister J. M. Design Principles for High-Performance Blended Learning Services Delivery – The Case of Software Trainings in Germany. *Business & Information Systems Engineering (BISE)*. 2016. Nr. 2, Vol. 58, P. 135-149.
2. Boyer B., Cook J., Steinberg M. Recipes for Systemic Change. *Studio: Helsinki Design Lab*, 2011.
3. Brown T. Design Thinking. *Harvard Business Review*, 2008. Vol. 86, Nr. 6, P. 84–92.
4. Buchanan R. Worlds in the Making: Design, Management, and the Reform of Organizational Culture. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 2015, 1(1), P. 5-21.
5. Cross N. A brief history of the Design Thinking. *Research Symposium series, Design Studies*, 2018. Vol.57, P. 160–164.
6. DiSalvo C. *Adversarial Design*. MIT Press, Cambridge, MA, 2012.
7. Dorst K., Cross N. Creativity in the design process: Co-evolution of problem-solution. *Design Studies*, 2001, 22(5), P. 425-437.
8. Dunne A., Raby F. *Speculative Everything: Design, Fiction, and Social Dreaming*. MIT Press, Cambridge, MA, 2013.
9. Escobar A. *Designs for the Pluriverse: Radical Independence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Duke University Press, Durham and London, 2017.
10. Fry T. *Design Futuring: Sustainability, Ethics and Practice*. Bloomsbury Visual Arts, 2009.
11. Gaziulusoy A., Ryan C. Roles of Design in Sustainability Transitions Projects: A Case Study of Visions and Pathways 2040 Project from Australia. *Journal of Cleaner Production*, 2017, 162(20), P. 1297-1307.
12. Irwin T., Kossoff G., Cameron T., Scupelli P. *Transition Design 2015: A New Area of Design Research, Practice and Study that Proposes Design-Led Societal Transition toward More Sustainable Futures*. Carnegie Mellon University, 2015.
13. Jégou F., Manzini E. (Eds.), *Collaborative Services: Social Innovation and Design for Sustainability*, Edizioni POLI.design, Milan (2008).
14. Julier G. *Economics of Design*. Sage Publications, London, 2018.
15. Kolomiiets A., Kolomiiets D., Gromov Y. Implementation of The Latest World-Class Scientific Achievements in Training Process of Future Teachers. *Science and Education*, 2017, 8, P.72-77.
16. Krippendorff K. Design Research, an Oxymoron. *Design Research Now*, Birkhauser, Basel (2007), P. 67-80.
17. Manzini E. Making Things Happen: Social Innovation and Design. *Design Issues*, 2014, 30(1), P. 57-66.
18. Meyer M. W., Norman D. Changing Design Education for the 21st Century. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 2020, Vol. 6, Issue 1, 2020, P. 13-49.
19. Nelson H. G., Stolterman E. *The Design Way: Intentional Change in an Unpredictable World — Foundations and Fundamentals of Design Competence*. MIT Press, Cambridge, MA, 2012.
20. Norman D.A. *The Design of Future Things*. Basic Books, New York, 2007.
21. Resnick E. (Ed.), *The Social Design Reader*, Bloomsbury Visual Arts, London, UK, 2019.
22. Valtonen A. Approaching Change with and in Design, *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 2020, Vol. 6, Issue 4, P. 505-529.

УДК 364.78

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-112-117

ОЛЕГ БЕЗВЕРХИЙ

orcid.org/0000-0001-9322-2646

bezoleg2016@gmail.com

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОТРИМАННЯ ПРАВИЛ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ФАХІВЦЯМИ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті досліджується проблема етичної поведінки соціальних працівників. Актуальність теми підтверджується значною увагою науковців до проблеми. Дослідження є емпіричним, використовувався метод анкетування. Для достовірності результатів дослідження проводилося анонімно. Виявлено, що більшість соціальних працівників недостатньо знають етичні стандарти, особливо міжнародні стандарти та етичні колізії соціальної роботи. Соціальні служби в Україні потребують істотного покращення дотримання етичних стандартів у соціальній роботі. Ефективним засобом можуть бути тренінги з розглядом практичних кейсів, присвячених етичним дилемам у соціальній роботі.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, етичні стандарти, етичні колізії, етичні норми.

OLEH BEZVERKHYY

PhD, Senior Lecturer, Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

EMPIRICAL STUDY OF COMPLIANCE WITH THE RULES OF PROFESSIONAL ETHICS BY SOCIAL WORK SPECIALISTS

The article examines the problem of ethical behavior of social workers. The relevance of the topic is confirmed by the considerable attention of scientists to the problem. Also of concern is the concern of the International Federation of Social Workers about the state of compliance with ethical standards in social work. Situations of ethical conflicts described in scientific works and international documents are investigated. The study is empirical, the method of questionnaires was used. For the reliability of the results of the study was conducted anonymously. Employees of social institutions of the city of Vinnytsia took part in the research. The results of the empirical study revealed the awareness of social workers with the ethical standards of their work, the frequency of ethical conflicts in the work of a social worker and the frequency of violations of ethical norms by social workers in such situations. It was found that most social workers do not know enough about ethical standards of social work, especially international standards. Social workers are also insufficiently aware of the ethical conflicts of social work. Among the ethical conflicts, the most common in the practice of social workers is the conflict "value conflict against professional duty", when there is a value conflict with the client and there are doubts about the feasibility of quality social services. The least common conflict is "truth against" rescue deception ". The reason is that in such a conflict there is a high probability of a complaint against a social worker, which in Ukraine has a very negative impact on work and career. Because such an ethical conflict is the result of employee behavior, staff avoid it. Among the violations of ethical norms, the most common are those that reflect the defects of the system of organization of social work in Ukraine. This is a breach of confidentiality under pressure from management, failure to report co-infringement and misrepresentation of documents, as the law unfairly deprives many needy people of budget assistance. In general, the system of social services needs significant development in terms of improving compliance with ethical standards in social work. Training with practical cases on ethical dilemmas in social work can be an effective tool.

Keywords: social work, social worker, ethical standards, ethical conflicts, ethical norms.

Фахова діяльність фахівця з соціальної роботи висуває до нього високі етичні вимоги. На міжнародному рівні ці вимоги сформульовано у декларації Міжнародної федерації соціальних робітників (МФСР) «Етика соціальної роботи: принципи і стандарти» від 8 липня 1994 року [3]. Етичні вимоги до фахівця з соціальної роботи накладають на нього обов'язки щодо належної поведінки та визначають застереження в його роботі. Ці норми, насамперед, спрямовані на охорону безпеки клієнта та захист його прав. В Україні поведінка

фахівця з соціальної роботи в етичному аспекті регулюється Етичним кодексом фахівців із соціальної роботи України, затвердженим Наказом Міністерства молоді та спорту від № 1965 від 09.09.2005 р. На нашу думку, цей кодекс має значні прогалини, що знижує його практичну цінність, і потребує істотного перегляду. Зокрема, в ньому недостатньо сформульовано суспільний ідеал, сприятливий для ефективної соціальної роботи та не описано «проблемні області», яким приділено значну увагу у вказаному документі МФСР. Ці проблемні області, які у вітчизняних наукових публікаціях часто називають «етичними колізіями», розкривають широко розповсюджені групи етичних конфліктів у фаховій діяльності соціального працівника, пояснюють правила вибору методів роботи та зразки бажаної поведінки, які в декларації МФСР названо «професійними етичними стандартами». Саме регламентація поведінки соціального працівника у ситуаціях етичних колізій має найбільшу практичну цінність у зазначеному документі. Отже, на сьогодні практична проблема регулювання етичної поведінки соціальних працівників в Україні розв'язана лише частково, і головний напрямок розв'язання цієї проблеми – інтеграція в нормативні документи з соціальної роботи правил регулювання поведінки фахівця в ситуаціях етичних колізій. Також важливим є чітке і розгорнуте висвітлення суспільного ідеалу, сприятливого для ефективної фахової роботи соціального працівника. З описаних причин проблема розвитку етичної компетентності фахівців з соціальної роботи має високий рівень актуальності.

Дослідження та публікації з дотримання фахівцями з соціальної роботи правил професійної етики носять переважно теоретичний характер. Зокрема, проблема етичних колізій в роботі соціального працівника розглядалися останніми роками в працях Кулініченка В. Л. [1], Марія Фляк [5], Лаврецький Р. В., Лоза А. С. [2] та інші. Ця тема також є актуальною і в зарубіжних дослідженнях Собочан А. М. [4], Хугман Річард (Hugman Richard) [6], МакЛаглін (McLaughlin Hugh) [7] та інші. У названих дослідженнях автори аналізують практичну сторону етичності поведінки соціальних працівників, часом вдаються до аналізу окремих кейсів, разом з тим у їхніх працях відсутнє емпіричне дослідження етичної поведінки з використанням формалізованих процедур, які дозволяють числовий аналіз.

Метою статті є емпіричне дослідження етичної поведінки соціальних працівників, зокрема, поведінки у випадках виникнення етичних колізій.

У дослідженні етичних аспектів поведінки соціальних працівників було використано дві авторських анкети – Анкета загальної обізнаності з етичними стандартами соціальної роботи та Анкета оцінки поведінки соціальних працівників у ситуаціях етичних колізій. Анкета загальної обізнаності з етичними стандартами соціальної роботи є лаконічною і містить три питання щодо обізнаності з етичними вимогами до фахової діяльності соціального працівника. Анкета оцінки поведінки соціальних працівників у ситуаціях етичних колізій містить 24 питання щодо ставлення до етичних колізій та власної поведінки у випадку їх виникнення. Анкетування проводилося анонімно.

Емпіричне дослідження проводилося у Вінницькому міському центрі соціальних служб (ВМЦСС) у вересні 2019 року. У дослідженні взяли участь 30 соціальних працівників, всі жінки віком від 24 до 56 років. Анкетування проводилося анонімно з використанням обох вказаних вище анкет у одному пакеті. Тобто, експериментатор не знав імені респондента, однак знав, що на дві конкретних анкети відповідала одна і та ж сама особа. З етичних міркувань дослідження публікується після реалізації циклу заходів у ВМЦСС, спрямованих на посилення ефективності дії етичних норм серед працівників установи. На сьогодні ситуація з дотриманням персоналом етичних норм радикально змінилася на краще, що підтверджується результатами відповідних досліджень.

Перейдемо до розгляду відповідей на питання Анкети загальної обізнаності з етичними стандартами соціальної роботи. Анкета містить три питання щодо обізнаності соціальних працівників з українськими та міжнародними етичними стандартами соціальної роботи. Одне з питань спрямоване на виявлення обману в відповідях. В результаті анкетування нами було виявлено низький рівень обізнаності з обома вказаними видами етичних стандартів одночасно. На питання «Чи обізнані Ви з документом «Етика соціальної роботи: принципи і стандарти», розробленим Міжнародною федерацією соціальних працівників?» 24 особи (80%) відповіли «добре обізнана». Інші були частково або недостатньо обізнані. На питання «Чи обізнані Ви з «Етичним кодексом фахівця із соціальної роботи України?»» 19 осіб (63,3%) відповіли «добре обізнана» та «достатньо обізнана». Загалом низький рівень обізнаності хоча б з одним з вказаних документів визнали 4 особи (13,3%). Разом з тим, перевірочне питання показало, що 14 осіб (46,7%) неправдиво відповіли принаймні на одне з двох перших запитань: вони неправдиво відзначили високий та достатній рівень обізнаності з обома вказаними документами. Отже, всього низький рівень обізнаності хоча б з одним видом вказаних документів показали 18 осіб (60%), з них 4 особи (13,3%) прямо це визнали, а 14 осіб (46,7%) приховували, даючи неправдиві відповіді. Аналізуючи результати анкетування, відзначаємо низький рівень обізнаності з етичними стандартами соціальної роботи. При цьому ми особливу увагу звертали на міжнародні стандарти, оскільки вони мають істотні відмінності від вітчизняних, і ці відмінності, які будуть описані нижче, роблять їх цінність істотно вищою, ніж вітчизняні стандарти. Ми вважаємо помилкою

українських чиновників неврахування значної, і дуже важливої, частини міжнародних етичних стандартів соціальної роботи у Етичному кодексі фахівця із соціальної роботи України, затверджене Наказом Мінмолодьспорту від № 1965 від 09.09.2005 р. Ми також вважаємо, що наведені дані можуть показувати високу чутливість респондентів до соціальної бажаності відповідей та свідчити про підвищену конформність досліджених.

Перейдемо до розгляду ставлення фахівців з соціальної роботи до типових етичних дилем. Анкетування з цієї проблеми є основним у дослідженні. Частота виникнення ситуацій різних етичних дилем у роботі досліджених соціальних працівників, за результатами анкетування, показана в таблиці 1.

Таблиця 1

Частота виникнення етичних дилем у соціальних працівників

№	Етична дилема	Оцінка ситуації виникнення дилеми					Середня оцінка, бали
		Дуже часто (5 балів)	Достатньо часто (4 бали)	Іноді (3 бали)	Рідко (2 бали)	Ніколи (1 бал)	
1	Маніпуляція проти відкритості	12 (40%)	7 (23,3%)	6 (20%)	4 (13,3%)	1 (3,3%)	3,83
2	Патерналізм проти права на вибір	10 (33,3%)	8 (26,7%)	8 (26,7%)	3 (10%)	1 (3,3%)	3,77
3	Правда проти «рятівного обману»	3 (10%)	6 (20%)	12 (40%)	7 (23,3%)	2 (6,7%)	3,03
4	Конфіденційність проти вимушеного розголошення	14 (46,7%)	4 (13,3%)	3 (10%)	7 (23,3%)	1 (3,3%)	3,67
5	Донесення проти замовчування	14 (46,7%)	7 (23,3%)	2 (6,7%)	5 (16,7%)	2 (6,7%)	3,87
6	Законність проти допомоги нужденному	12 (40%)	4 (13,3%)	8 (26,7%)	3 (10%)	3 (10%)	3,63
7	Ціннісний конфлікт проти професійного обов'язку	14 (46,7%)	6 (20%)	6 (20%)	4 (13,3%)	0 (0%)	4,00

Кожній етичній дилемі відповідає певна ситуація взаємодії соціального працівника з клієнтом. Ситуації першої та другої дилем розглянемо в комплексі, оскільки вони близькі за змістом. В основі таких дилем лежить ситуація, в якій клієнт або актуально чинить опір проти соціальної послуги собі на шкоду, або готовий потенційно чинити такий опір з високою ймовірністю. Перша і друга етичні дилеми відрізняються можливими способами дій соціального працівника. У випадку першої дилеми – «маніпуляція проти відкритості» – згода клієнта забезпечується обманом. У випадку другої дилеми – «патерналізм проти права на вибір» – згода клієнта забезпечується примушуванням у відкритому конфлікті.

Перша дилема «маніпуляція проти відкритості». З таблиці 1 видно, що у 19 (63,3%) соціальних працівників (12 – «дуже часто» та 7 – «часто») систематично трапляються ситуації, в яких вони усвідомлюють можливість спонукання клієнта до дій або згоди на виконання дій щодо нього з використанням обману. Ще 6 (20%) респондентів зустрічаються з цією дилемою час від часу.

Друга дилема «патерналізм проти права на вибір». У 18 (30%) респондентів (10 – «дуже часто» та 8 – «часто») систематично трапляються ситуації, в яких вони усвідомлюють можливість спонукання клієнта до дій або згоди на виконання дій щодо нього з використанням конфлікту (тиску). Ще 8 (26,7%) респондентів зустрічаються з цією дилемою «іноді».

Третя дилема «правда проти «рятівного обману». У 18 (60%) респондентів (14 – «дуже часто» та 4 – «часто») систематично трапляються ситуації, в яких вони усвідомлюють можливість обману клієнта заради зменшення його страждань цієї миті. Ще 12 (40%) респондентів зустрічаються з цією дилемою час від часу.

Четверта дилема «конфіденційність проти вимушеного розголошення». У 18 (60%) респондентів (14 – «дуже часто» та 4 – «часто») систематично трапляються ситуації, в яких вони усвідомлюють можливість вимушеного розголошення конфіденційної інформації, одержаної від клієнта. Ще 3 (10%) респондентів зустрічаються з цією дилемою час від часу.

П'ята дилема «донесення проти замовчування». У 21 (70%) респондентів (14 – «дуже часто» та 7 – «часто») систематично трапляються ситуації, в яких вони усвідомлюють необхідність донесення до керівництва інформації про неналежне виконання обов'язків своїми колегами. Ще 3 (6,7%) респондентів зустрічаються з цією дилемою час від часу.

Шоста дилема «законність проти допомоги нужденному». У 16 (53,3%) респондентів (12 – «дуже часто» та 4 – «часто») систематично трапляються ситуації, в яких вони усвідомлюють можливість допомоги клієнту, якому законодавство допомоги не передбачило, з внесенням неповних або неправдивих відомостей у документи. Ще 8 (26,7%) респондентів зустрічаються з цією дилемою час від часу.

Сьома дилема «ціннісний конфлікт проти професійного обов'язку». У 20 (67,7%) респондентів (14 – «дуже часто» та 6 – «часто») систематично трапляються ситуації, в яких вони усвідомлюють своє негативне ставлення до клієнта через ціннісний конфлікт та можливість ненадання або неякісного надання йому допомоги, як вираз власного негативного ставлення до клієнта. Ще 6 (20%) респондентів зустрічаються з цією дилемою час від часу.

З таблиці 1 видно, що найчастіше у роботі соціальних працівників трапляється дилема «ціннісний конфлікт проти професійного обов'язку» – середній бал 4,00. Дилема виникає у випадку, якщо цінності клієнта викликають негативне ставлення у соціального працівника. Наприклад, асоціальні (алкоголізм, наркоманія, злочинна діяльність, недотримання норм гігієни тощо) або утриманські (інфантильна відмова від відповідальності за своє життя, перекидання її на соціального працівника) цінності клієнта. У такій ситуації соціальний працівник може ухилитися від надання соціальної послуги або значно знижувати її якість внаслідок особистої неприязні, огиди або гніву до клієнта. Більшість клієнтів соціальних служб мають особистісні деформації, які викликають агресію оточення, включаючи соціальних робітників, тому високий бал за цією етичною колізією виглядає логічним.

На другому місці за частотою – дилема «донесення проти замовчування» – середній бал 3,87. Дилема виникає, якщо соціальний працівник дізнається про істотне, навмисне порушення стандартів соціальних послуг, яку надає його колега своїм клієнтам. В цьому випадку етика соціального працівника вимагає донесення інформації про такі випадки до керівництва, порушенням етичних вимог є приховування зумисного ігнорування колегами їх посадових обов'язків. Зауважимо, що задоволення своєю роботою соціальним працівником значною мірою залежить від ставлення колег, і тиск з їх боку є істотним чинником етичної поведінки.

Третю сходинку займає дилема «маніпуляція проти відкритості» – середній бал 3,83. Це буває, якщо соціальна послуга потребує від клієнта певних власних зусиль, визнання своєї неспроможності, розкриття в документах негативної інформації про нього тощо. Етика вимагає відкритості та вільного вибору клієнта, у соціального працівника виникає спокуса, замість спокійного переконування клієнта та прийняття його вибору, вдатися до маніпуляцій.

Четверту сходинку займає дилема «патерналізм проти права на вибір» – середній бал 3,77. Ситуація близька до попередньої, але відрізняється тим способом впливу, вдатися до якого виникає спокуса. Йдеться про перехід до конфронтації з клієнтом замість спокійного переконування та прийняття вибору клієнта.

П'яту сходинку займають ситуації виникнення спокуси неетичного поводження з конфіденційністю одержаної від клієнта інформації – середній бал 3,67. Порушення етики можливі такі: клієнт перед початком опитування не попереджається про межі конфіденційності, у нього не питають дозволу на розголошення (в ситуаціях, коли такий дозвіл потрібен), його не інформують про розголошення, якщо конфіденційність уже була порушена тощо. Зазначимо, що соціальні працівники в питанні конфіденційності інформації про клієнта часто опиняються під тиском керівництва та інших працівників органів влади.

Шостою за поширеністю є ситуації, за яких у соціального працівника може виникнути спокуса внесення неправдивих («неточних») даних у документацію з метою забезпечення такої особи пільговими соціальними послугами. До цього можуть спонукати емпатійні переживання. Середній бал – 3,63.

Останньою за поширеністю є ситуація, в якій у соціального працівника є спокуса приховати правдиву інформацію або вдатися до обману, щоб «вберегти» клієнта від страждань, принаймні цієї миті. Повідомлення клієнту правдивої інформації може спричинити виникнення у нього душевного болю: страху, тривоги, горя, страждань тощо – середній бал 3,03. При цьому часто ігнорується той факт, що клієнт неминуче пізніше дізнається правду. Ймовірно, що найменша поширеність цього типу ситуацій спричинена об'єктивними обставинами: такі ситуації в житті трапляються нечасто.

Поширеність порушень етичних норм соціальної роботи за результатами анкетування подано в таблиці 2. З таблиці видно, що найпоширенішим порушенням етичних норм є замовчування порушень у роботі колег. Донесення керівництву про такі порушення несе ризик соціальної ізоляції у виробничому підрозділі. Ця проблема є типовою для соціальних служб в усьому світі, що підтверджується декларацією Міжнародної федерації соціальних робітників (МФСР) «Етика соціальної роботи: принципи і стандарти» від 8 липня 1994 року. Соціальні працівники працюють на виїзді за межами території установи, тому контроль за ними утруднений. Це підвищує ризики як неналежного виконання працівниками своїх обов'язків, так і можливості для працівників приховувати такі порушення. Фактично єдиним джерелом інформації про них є повідомлення клієнтів або колег.

Найменш поширеним порушенням етичних норм є зниження якості соціальних послуг у випадку ціннісного конфлікту з клієнтом. Це той аспект етичної поведінки соціального працівника, який найкраще усвідомлюється та контролюється. Тому персонал відносно успішно протистоїть спокусі «покарати» клієнта за його ціннісну позицію, яку не приймає соціальний працівник.

Готовність до порушення етичних норм соціальними працівниками

№	Етичні дилеми	Розподіл за частотою (вищий бал означає вищу частоту порушень)					Середня оцінка, бали
		5 балів	4 бали	3 бали	2 бали	1 бал	
1	Маніпуляція проти відкритості	9 (30%)	4 (13,3%)	3 (10%)	13 (43,3%)	1 (3,3%)	3,23
2	Патерналізм проти права на вибір	7 (23,3%)	5 (16,7%)	6 (20%)	7 (23,3%)	5 (16,7%)	3,07
3	Правда проти «рятівного обману»	9 (30%)	3 (10%)	10 (33,3%)	3 (10%)	5 (16,7%)	3,27
4	Конфіденційність проти вимушеного розголошення (загроза клієнту)	11 (36,7%)	4 (13,3%)	4 (13,3%)	6 (20%)	5 (16,7%)	3,33
5	Донесення проти замовчування	14 (46,7%)	7 (23,3%)	2 (6,7%)	5 (16,7%)	2 (6,7%)	3,87
6	Законність проти допомоги нужденному	14 (46,7%)	4 (13,3%)	3 (10%)	5 (16,7%)	4 (13,3%)	3,63
7	Ціннісний конфлікт проти професійного обов'язку	1 (3,3%)	13 (43,3%)	5 (16,7%)	6 (20%)	5 (16,7%)	2,97

Привертає увагу той факт, що 50% і більше соціальних працівників систематично порушують етичні норми у ситуаціях, пов'язаних з трьома дилемами: «конфіденційність проти вимушеного розголошення», «донесення проти замовчування» та «законність проти допомоги нужденному». Зазначимо, що перша з вказаних колізій розв'язуються соціальними працівниками всупереч вимогам керівництва та інших органів влади, оскільки розкриття конфіденційності з порушенням етичних норм, як правило, вимагають саме вони. Друга колізія пов'язана з груповим тиском колег, які вимагають «не виносити сміття з хати», при цьому світова практика засвідчує, що цей тиск виробничого підрозділу часто приховано підтримують прямі керівники. Третя колізія пов'язана з протидією несправедливому законодавству, яке позбавляє пільгової допомоги багатьох, хто реально цього потребує. Тобто, власне, причинами наймасовіших порушень є тиск керівництва, тиск колег та тиск несправедливого законодавства. З цього випливає, що головним чинником поширених порушень етичних норм в соціальній роботі є дефекти системи, а не особистий злий умисел соціального працівника. Наступні за рангом дві оцінки показують порушення етичних норм шляхом обману: або для користі клієнта, якої він не розуміє («маніпуляція проти відкритості») (3,23 балів), або для захисту клієнта від страждань («правда проти «рятівного обману»») (3,27). Обидва види порушень пов'язані з недостатньою послідовністю у відстоюванні професійної позиції в умовах незгоди з бажаннями клієнта.

Висновки. Проведене дослідження показало, що у вітчизняній практиці соціальної роботи гостро стоїть проблема дотримання етичних норм персоналом соціальних служб. На сьогодні такі порушення мають значне поширення та є системними. Основними причинами є: неетичні вимоги керівництва та представників органів влади, які вимагають порушувати правила конфіденційності; тиск колег з метою недопущення розкриття інформації про неналежне виконання ними їхніх обов'язків; несправедливе законодавство, яке позбавляє допомоги нужденним. Найменш поширеними порушеннями є ті, які пов'язані з конфліктом: «патерналізм проти права на вибір» – відкритий тиск на клієнта з вимогою виконати чи дати дозвіл на дії соціального працівника, з якими той не згоден; «ціннісний конфлікт проти професійного обов'язку» – зумисне погіршення якості послуги соціальним працівником, який має агресивну налаштованість щодо клієнта. Проміжний рівень поширення мають етичні порушення, пов'язані з обманом клієнта: маніпуляція клієнтом заради допомоги йому та приховування правди заради запобігання його стражданям. Загалом, однією з причин масовості порушень етичних норм є незнання і неусвідомлення соціальними працівниками етичних колізій як ризиків своєї професійної діяльності. Очевидно, доцільніше проводити з персоналом соціальних служб заняття з аналізу практичних кейсів з етичними колізіями, ніж, як це часто буває на практиці, психологічні тренінги, користь від яких залишається недоведеною, а ризики неспростованими. Також очевидно є необхідність негайного перегляду чинного юридичного етичного кодексу соціального працівника, який не відповідає реаліям сьогодення.

В подальшому наше дослідження може бути продовжене в напрямку розробки ефективних технологій підвищення компетентності соціальних працівників у дотриманні етичних норм та в напрямку розробки стандартизованих діагностичних методик визначення готовності соціального працівника до практичної реалізації положень етичного кодексу.

Література

1. Кулініченко В. Л., Боярський А. М. Етичний кодекс у просторі кодексової культури соціальної роботи. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право* : збірник наукових праць. 2009. № 4. С. 95-98.
2. Лаврецький Р. В., Лоза А. С. Етичні дилеми в соціальній роботі. *«Young Scientist»*. 2017. № 12 (52). С. 81-86.
3. Семігіна Т. Міжнародна соціальна робота: пріоритети та стандарти. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. 175 с.
4. Собочан А. М., Бертотті Т., Стром-Готфрід К. Етичні міркування у дослідженнях із соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 86-101.
5. Фляк М. Основи етичної компетентності соціального працівника. Молодь і ринок. 2017. № 6. С. 26-29.
6. Hugman R. Understanding international social work: A critical analysis. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. 194 p.
7. McLaughlin H. Understanding social work research. London: Sage, 2011. 225 p.

References

1. Kulinichenko V. L., Boiarskyi A. M. Etychnyi kodeks u prostori kodeksovoi kultury sotsialnoi roboty [The Code of Ethics in the Spaces of Code Culture of Social Work]. *Visnyk NTUU «KPI». Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo : zbirnyk naukovykh prats*. 2009. # 4. S. 95-98.
2. Lavretskyi R. V., Loza A. S. Etychni dylemy v sotsialnii roboti [Ethical dilemmas in social work]. *«Young Scientist»*. 2017. # 12 (52). S. 81-86.
3. Semyhina T. Mizhnarodna sotsialna robota: priorityty ta standarty [International social work: priorities and standards]. Kyiv: Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu, 2021. 175 s.
4. Sobochan A. M., Bertotti T., Strom-Hotfrid K. Etychni mirkuvannia u doslidzhenniakh iz sotsialnoi roboty [Ethical considerations in social work research]. *Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu*. 2019. # 1. S. 86-101.
5. Fliak M. Osnovy etychnoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka [Basics of ethical competence of a social worker]. *Molod i rynok*. 2017. # 6. S. 26-29.
6. Hugman R. Understanding international social work: A critical analysis. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. 194 p.
7. McLaughlin H. Understanding social work research. London: Sage, 2011. 225 p.

УДК 37.035:316.46:378

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-117-122

ОЛЕНА ШАМАНСЬКА

orcid.org/0000-0002-2677-8983

Shamanskalena@gmail.com

кандидат економічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

НЕЛЯ БУРЛАКА

orcid.org/0000-0002-7424-2657

burlaka10@i.ua

кандидат економічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті досліджено феномен лідерства в системі сучасних педагогічних досліджень. Визначено сутність та значення понять «лідерство» та «лідер» в сучасних умовах суспільного розвитку. Наведено основні складові формування соціально-педагогічної культури лідера: моральна культура, правова культури, професійна культура, організаційна культура, корпоративна культура, емоційна культура та екологічна культура. Автори подали основні компоненти формування ефективної системи практичної підготовки особистості лідера, серед яких розвиток пам'яті, мислення, емоційного інтелекту, креативності особистості, позитивного мислення та формування здатності особистості до адаптивного та гнучкого процесу самоорганізації. Саме в системі освіти відбувається виявлення та розвиток лідерського потенціалу студента й формування його життєвих цінностей. Більш того, сама освіта виступає однією із найважливіших суспільних цінностей і, разом з тим, відіграє роль вагомого джерела та середовища функціонування цих цінностей.

Ключові слова: феномен лідерства, соціальні та педагогічні відносини, практична підготовки лідера, розвиток лідерського потенціалу особистості.

OLENA SHAMANSKA

Associate Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

NELIA BURLAKA

Associate Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

THE PHENOMENON OF LEADERSHIP IN MODERN SYSTEM OF PEDAGOGICAL RESEARCH

In the article the phenomenon of leadership is investigated in modern system of pedagogical research. The article determines the essence and the value of such terms as: "leadership" and "leader" in the modern terms of social development. The basic component forming the social and pedagogical culture of leader: moral culture, legal cultures, professional culture, organizational culture, corporate culture, emotional culture and ecological culture. The large English-Ukrainian dictionary determines a leader as chairman; leader; commander; member of group, authority, power or plenary powers of that in one or a few spheres of activity and unreservedly confess by other members of small group. In modern condition of development, the phenomenon of leadership is original philosophy and art that is directed to the change of the surrounding world by a leader in accordance with the vision of his desirable condition. A modern leader uses his available potential and effectively influences his team. The authors determined the basic component of forming the effective system of training of the leader, such as: memory development, thinking, emotional intellect, creativity of personality, positive thinking and individual forming of ability for adaptive and flexible process of self-organization. It is demonstrated that the question of leadership is closely constrained with the phenomenon of vital personality values. At the same time the process of individual education of leaders and forming their potential needs begins from the development of their own social and pedagogical culture. The essence of leadership is a leader who can communicate with the team. Such individual has the strategic thinking, innovative vision, and also has a faith in itself and the team. At the same time, he is honest and open individual. The analysis showed that the question of leadership is closely constrained with the phenomenon of vital values of personality. Exactly in the system of education happens detection and development of student leader potential and forming their vital values.

Keywords: *phenomenon of leadership, social and pedagogical relations, training of the leader, development of individual leadership potential.*

Досить складна та суперечлива природа людини зумовлює можливість її існування тільки за умови участі в суспільних відносинах разом з іншими людьми. Процес організації та здійснення такої діяльності вимагає певною мірою координації як цілей і прагнень виконавців, так і виключно змісту й характеру виконуваних ними дій. Такий процес організації і координації стають можливими лише завдяки тому, що, власне, у кожній суспільній спільноті є людина з якостями лідера. Уплив лідера на людей і влада над ними в поєднанні з досить чітким баченням цілей діяльності стають основою успішного їх досягнення та розвитку.

Лідерство є складним суспільним і водночас індивідуальним феноменом. Суспільний характер лідерства зумовлюється самою спрямованістю його впливу на інших людей. Тоді, як індивідуальний його характер прослідковується та пояснюється у специфічних рисах та якостях особистості самого лідера й несе відтінок самої індивідуальності.

Проведений аналіз показав, що істотне місце належить силі впливу лідера, яка характеризується його лідерським потенціалом. Разом з тим, лідерський потенціал виявляється не тільки кількістю прихильників і послідовників лідера, а також його якісним складом. Існує думка про те, що масштаб особистості лідера визначається масштабом особистостей тих, хто йде за ним.

У контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань лідерства, зокрема, Д. Гетман, О. Евтихов, Г. Лактионова, О. Мазур, Ю. Платонов, Е. Понуждаєв, С. Сисоєва, І. Братусь, А. Гулевская, Н. Черниш, Н. Доценко та інші. Основну увагу автори приділяють сутності та значенню категорії лідерства, виділяють вагомні ознаки та характеристики ефективного лідера в умовах сьогодення та роблять акцент на процесі підготовки та розвитку потенціалу особистості лідера для досягнення ефективних результатів діяльності.

Метою статті є дослідження та аналіз основних характеристик феномену лідерства в системі сучасних педагогічних досліджень.

Нині феномен лідерства є своєрідною філософією та мистецтвом, яке спрямоване на зміну лідером навколишнього світу відповідно до свого бачення бажаного її стану. Сучасний лідер використовує свій потенціал і досить ефективно впливає на свою команду. Результати його діяльності тією чи інакшою мірою змінюють навколишній світ та реальність. Тому важливим є забезпечення такого розвитку його потенціалу, який сприяв би суспільним змінам відповідно до логіки соціального прогресу та розвитку.

У сучасних умовах суспільного розвитку проблема лідерства актуалізується й вимагає відповідного теоретичного обґрунтування в дисциплінарному аспекті. Саме в цьому напрямку проблематика лідерства

базується на філософії, психології, соціології, культурології, демографії, етиці тощо. Зокрема, теперішня система освіти має забезпечити таке освітнє поле формування особистості, де б особистісні прагнення й потреби реалізувалися повноцінно й збалансовано. Варто також наголосити, що лідерство, також і в освіті, не може бути самоціллю й універсальним засобом досягнення поставленої мети. Пошук раціонального балансу між індивідуальним саморозвитком та повагою до іншої особистості повинно стати догмою життя колективу. Водночас, становлення особистості, здатної до активної діяльності, відповідальності, самоосвіти, саморозвитку, самоствердження, самореалізації, мобільної й конкурентоздатної на ринку праці потрібно розпочинати з раннього віку, залучаючи до цього процесу всі виховні інституції [10].

Структура лідерської позиції особистості, на переконання О. Хмизової, містить три основні компоненти: когнітивний (знання про себе та інших, про лідерство й лідерів, про лідерські вміння, навички, переконання); мотиваційно-емоційний (мотиви лідерства, потреби, емоції, ціннісні ставлення); діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, діяльність, лідерська поведінка) [10].

Спосіб та умови розвитку сучасної освіти доводять, що цій проблемі не приділяється належної уваги. Хоч суспільний розвиток беззаперечно вимагає таку особистість лідера, яка власним прикладом змогла б зорганізувати інших, а також сприяти їхньому саморозвитку. Суперечності між об'єктивними потребами сучасного суспільства у формуванні лідерської позиції особистості та відсутність конкретних розроблених моделей та методів процесу формування лідерської позиції вимагають конкретних наукових напрацювань з урахуванням прикладного аспекту проблеми [10].

Водночас процес виховання особистості лідера та формування його потенціалу потрібно починати не з формування певних навичок і розвитку здібностей, а з розвитку його власної соціально-педагогічної культури. До формування соціально-педагогічної культури особистості лідера варто віднести формування таких складових як: моральної культури, правової культури, професійної культури, організаційної культури, корпоративної культури, емоційної культури, а також екологічної культури.

Як визначено у Великому англо-українському словнику: «leader» – це: керівник, голова; вождь; командир; член групи, авторитет, влада чи повноваження якого в одній або декількох сферах діяльності беззастережно визнаються рештою членів малої групи [1].

За Б.Паригінім існують певні ступені диференціації типів лідерства за змістом діяльності, серед яких: лідер-натхненник – пропонує програму діяльності; лідер-виконавець – забезпечує виконання запропонованої програми; лідер-універсал – поєднує якості першої і другої груп; лідер-організатор – потреби колективу сприймає як власні й активно діє [4].

О. Свтіхов узагальний та виділив найбільш важливі характеристики цього феномену. На його думку, лідер має послідовників, володіє авторитетом, його діяльність – результат узаємодії, тобто продукт взаємовідносин у колективі, які складаються із активів лідерства в особливих ситуаціях. Лідер пропонує розв'язання проблемних питань, однак результат, як і продукти всієї діяльності, буде залежати від сприйняття та свідомості послідовників [3].

Ю. Платонов переконаний, що лідер повинен не лише прийняти основні норми та цінності групи, але й бути кращим серед групи в розумних межах, бо надмірне виділення може спонукати до втрати розуміння, а нововведення можуть не співпадати із вимогами групи [6].

Як указує Е. Понуждаєв, лідерство не можна характеризувати як низку прийомів і навичок. Воно ґрунтується на особистісних якостях, які й стають джерелом влади. До них належать: амбітність, ентузіазм, чесність, сміливість, скромність. Справжній лідер проявляє велике бажання працювати й глибоку увагу до оточуючих. Значними лідерами стають особистості, що люблять те, чим вони займаються, і здатні передати свою захопленість іншим [7].

У працях А. Уманського [9] окреслюються загальні і специфічні якості лідера. Під загальними розуміються якості, якими можуть володіти і не лідери, але які підвищують ефективність лідера. До специфічних якостей лідера належать:

- організаторська прозорливість – тонка психічна вибірковість, здатність зрозуміти іншу людину, проникнути в її внутрішній світ, знайти для кожної людини місце залежно від індивідуальних особливостей;
- здібність до активної психологічної дії – різноманітність засобів дії на людей залежно від індивідуальних якостей, ситуації, що склалася;
- схильність до організаторської роботи – потреба брати на себе відповідальність.

Ефективним лідером може бути тільки така людина, яка користується довірою своєї команди. При цьому, лідер спроможний демонструвати вміння швидко пристосовуватися до змін оточення. Така особистість має стратегічне мислення, інноваційне бачення, а також має віру в себе і свою команду. Водночас, він є чесною й відкритою особистістю. Для того, щоб досягти поставлених цілей та успіху, лідеру необхідна певна свобода, самостійність та автономність.

Досить важливим аспектом у розвитку лідерського потенціалу є компоненти формування ефективної системи практичної підготовки лідерів (рис. 1).

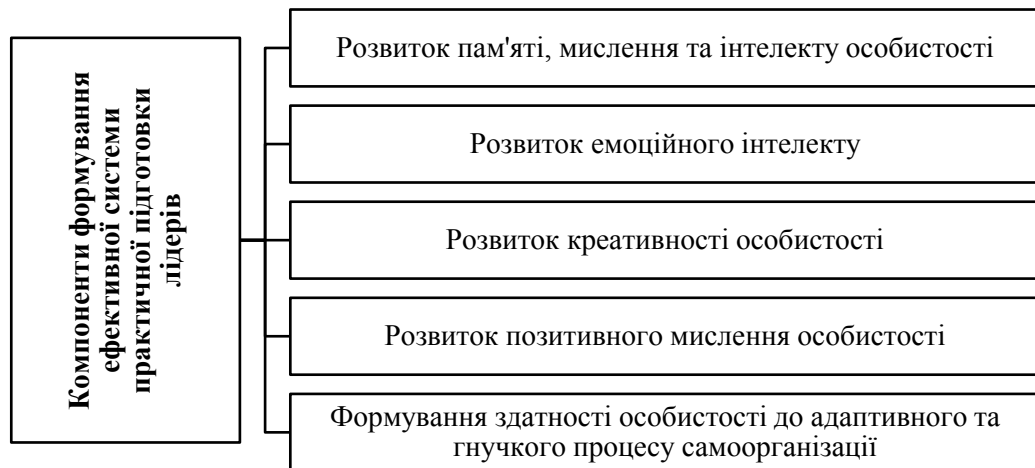


Рис.1. Схема компонентів формування ефективної системи практичної підготовки лідерів

Джерело: сформовано автором

Першим важливим компонентом формування системи практичної підготовки лідерів (рис.1) є розвиток пам'яті, мислення та інтелекту особистості. Саме здатність критично мислити, постійно працювати над розвитком свого інтелекту й пам'яті забезпечує формування когнітивного базису успішної діяльності лідера. Це сприяє безпомилковому вибору ним засобів впливу на людей в тій чи іншій ситуації.

Другим компонентом є розвиток емоційного інтелекту особистості лідера. Зокрема, емоційний інтелект є унікальним поєднанням здібностей людини адекватно сприймати власні емоції, використовувати власні емоції для досягнення необхідних цілей, а також уміти розуміти чужі емоції.

Високий рівень емоційного інтелекту дозволяє лідеру ефективно впливати та управляти своєю командою не через силові прийоми, а через натхнення та психологічне заохочення. Застосування такого підходу істотно покращує результативність спільної діяльності команди, а також підвищує соціально-психологічне самопочуття учасників цієї діяльності.

Третім компонентом є розвиток креативності особистості лідера. Так, креативність презентує собою готовність до прийняття і створення принципово нових ідей, а також здатністю успішно вирішувати нестандартні проблеми. Тому саме креативність забезпечує здатність особистості лідера до досить швидкої та ефективної адаптації в непередбачуваних умовах.

Не менш важливим є четвертий компонент ефективної системи практичної підготовки лідерів, який пов'язаний із розвитком позитивного мислення особистості лідера. Тобто, позитивне мислення допомагає особистості оптимістично та раціонально підходити до розв'язання наявних проблем, а також зміцнює її впевненість у собі й віру у свої сили.

П'ятим компонентом є формування здатності особистості лідера до адаптивного та гнучкого процесу самоорганізації. Зокрема, сучасний світ перебуває в процесі постійних динамічних змін. При цьому ці зміни можуть охоплюють одночасно всі сфери життя індивіда. Тому, успішному лідеру потрібно вміти передбачати такі зміни й бути здатним ефективно адаптуватися до їхнього впливу.

Дослідження показало, що відчуття важливості своєї діяльності змушує людину повірити у власну унікальність та самобутність. Саме така мета стоїть саме перед резонансним лідером [2]. Саме такому лідеру притаманне вміння пояснити своїй команді дійсну мету спільної діяльності, а також виявляти її цінність.

Іншою важливою особливістю, що забезпечує лідеру ефективність та успішність узаємодії в команді є довіра та турбота. Тобто, він має бути емпатичним, відкритим та турботливим, незважаючи на форс-мажорні обставини та ризиковані ситуацію, допомагати членам групи зростати та розвиватися. Він має бути аутентичним та готовим до постійної роботи над своїми відносинами з оточуючими. Лідер повинен надавати впевненості співробітникам, підкреслюючи їхню значущість для команди та організації, показуючи вклад кожного в загальний результат; надихати послідовників, з повагою й довірою ставитися до кожного, створювати коло однодумців, відкривати перспективи загального успіху перед ними. Він має ставити завдання та допомагати знайти рішення, але надавати перспективи свободи вибору, можливість самореалізації кожному, комплексно оцінювати потенціал ключових співробітників, уміти підтримувати належний психологічний контакт з ними [5].

Проведений аналіз показав, що питання лідерства тісно пов'язане із феноменом життєвих цінностей особистості. Зокрема, можна виділити наступні особливості такого зв'язку [8]:

- Лідер, як і кожна інша людина, володіє певною системою цінностей та ідеалів, яка є відображенням його особистісних переконань та поглядів, інтересів, прагнень, смаків і вподобань.

- Як лідер певної спільноти, він ураховує цінності цієї спільноти чи, принаймні, переважної частини її членів.
- Особистість лідера має виходити з того, що ефективність його впливу на людей істотно залежить від збігу його цінностей та інтересів із цінностями та інтересами членів його команди.
- Лідер прагне здійснювати вплив на формування системи цінностей членів своєї команди й прищеплювати їм ті цінності, які пов'язані зі спільною діяльністю, а також ті, які сприяють установам доброзичливих відносин між виконавцями.

Саме тоді, в системі освіти відбувається виявлення та розвиток лідерського потенціалу студента і формування його життєвих цінностей. Більш того, сама освіта виступає однією з найважливіших суспільних цінностей і водночас відіграє роль важливого джерела і разом з тим середовища функціонування цих цінностей. Адже освіта, як зазначає дослідниця проблем сучасної освіти С. Сисоєва, «перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи в ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію й реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра», формує нове мислення, нове бачення смислу життя» [8]. Таке нове мислення й нове бачення необхідне саме лідерам, які й здатні мобілізувати людей на реалізацію «суспільства майбутнього». Тому, саме в системі освіти їм мають прививати такі цінності, якими має володіти саме ефективний лідер і за допомогою яких він може успішно впливати на свою команду і які прагне сформувати в них.

Для нашої країни важливим та доцільним має бути шлях виявлення потенційних лідерів. А також відповідної підготовки таких потенційних лідерів з одночасним формуванням у них ефективної системного мислення та інноваційності його спрямування. При цьому, відповідну роль тут має відігравати й трансформація системи цінностей, якої вони дотримуються.

У сучасних умовах суспільних відносин лідерство здатне визначати напрямки стратегічного розвитку країни й мобілізувати суспільство на успішну реалізацію сформованих стратегій.

Висновки. Складність і надзвичайна важливість феномену лідерства в системі суспільних відносин узагалі, а також ціннісних орієнтацій особистості вимагає першочергово глибокого й усебічного дослідження самої його сутності та змісту. Заразом, необхідно на цій основі визначити раціональні шляхи і педагогічні технології виявлення й наступної цільової професійної підготовки та особистісного розвитку потенційних лідерів. Потрібно також забезпечити формування і практичну реалізацію ефективної системи цільового навчання й виховання лідерів та підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти відповідно до логіки науково-технічного й соціального прогресу. Українським є формування належних механізмів взаємозв'язку, що полягає в суспільному контролі та належному впливі на лідерів у разі порушення ними тих чи інших морально-етичних норм.

Література

1. Великий англійсько-український, українсько-англійський словник / за ред. О. Мазур. Київ, 2011. 832 с.
2. Гетман Д. В. Характеристика факторів становлення механізму реалізації лідерства в управлінні державним сектором України. *Державне управління: теорія та практика*. 2006. – № 1. URL: <http://www.nbuv.gov.ua>.
3. Евтихов О. В. Классификация и анализ представлений о лидерстве. *СФУ*. 2010. URL: http://www.elitarium.ru/klassifikacija_analiz_liderstvo.
4. Лидер будущего: новое видение, стратегии и практика: метод.пособ.по проведению тренинга / Лактионова Г. М., Братусь И., Гулевская-Черныш А., Доценко Н. Київ : Науковий світ, 2001. 122 с.
5. Найдовская И. Зачем компании лидер? *HR-Ліга*. Київ, 2010. URL: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1250>.
6. Платонов Ю. П. Структура и условия лидерства. СПб, 2015. URL: http://iteam.ru/publications/strategy/section_33/article_3697.
7. Понулдаев Е. А. Организационное поведение: курс лекций. М., 2005. URL: <http://www.twirpx.com/file/59779/>.
8. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія. Хмельницький, 2008. 324 с.
9. Уманский А. Л., Рогачев В.В., Тимонин А. И. Педагогические условия и средства стимулирования лидерства в детских и юношеских объединениях. *Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений*. Кострома: КГТТУ им. Н. А. Некрасова, 1994. 218 с.
10. Хмизова О. В. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності. Миколаїв : ЧП «ПРИНТ-КСПРЕСС», 2009. 131 с.
11. Antonakis J. The Nature of Leadership. Sternberg, USA, CA: Sage Publications, 2004. 438 p.
12. Bass B. M. Transformational leadership. 2nd. ed. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 282 p.
13. Bersoff D. M. Explaining Unethical Behaviour Among People Motivated to Act Prosocially. *Journal of Moral Education*, 1999. Vol. 28, N 4. P. 413-428.
14. Casse P. Philosophy for Creative Leadership: How philosophy can turn people into more effective leaders. Athena Press, 2007. 280 p.

References

1. Velykyi anhliisko-ukrainskyi, ukrainsko-anhliiskyi slovnyk [Great English-Ukrainian, Ukrainian-English Dictionary] / za red. O. Mazur. Kyiv : Hloriia Treid, 2011. 832 s.
2. Hetman D. V. Kharakterystyka faktoriv stanovlennia mekhanizmu realizatsii liderstva v upravlinni derzhavnym sektorom Ukrainy [Characteristics of the factors of leadership implementation in the management of Ukraine's public sector]. *Derzhavne upravlinnia: teoriia ta praktyka*. 2006. – # 1. URL: <http://www.nbu.gov.ua>.
3. Evtixov O. V. Klassifikatsiya i analiz predstavleniy o liderstve [Classification and analysis of perceptions of leadership]. *CFU*. 2010. URL: http://www.elitarium.ru/klassifikacija_analiz_liderstvo.
4. Lider buduschego: novoe videnie, strategii i praktika: metod.posob.po provedeniyu treninga [Leader of the Future: New Visions, Strategies and Practices: Training Guide] / Laktionova G. M., Bratus I., Gulevskaya-Chemyish A., Dotsenko N. KiYiv : Naukoviy svIt, 2001. 122 s.
5. Naydovskaya I. Zachem kompanii lider? [Why does a company need a leader?] HR-Liga. KiYiv, 2010. URL: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1250>.
6. Platonov Yu. P. Struktura i usloviya liderstva [Structure and conditions of leadership]. SPb, 2015. URL: http://iteam.ru/publications/strategy/section_33/article_3697.
7. Ponuzhdaev E. A. Organizatsionnoe povedenie: kurs lektsiy [Organisational Behaviour: A Course of Lectures]. M., 2005. URL: <http://www.twirpx.com/file/59779/>.
8. Sysoieva S. O. Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnoho svitu: Monohrafiia [Education and Personality in a Postindustrial World: A Monograph]. Khmelnytskyi : KhHPA, 2008. 324 s.
9. Umanskiy A. L., Rogachev V.V., Timonin A. I. Pedagogicheskie usloviya i sredstva stimulirovaniya liderstva v detskih i yunosheskih ob'edineniyah [Pedagogical conditions and means to stimulate leadership in children's and young people's associations]. *Psichologo-pedagogicheskie problemy podgotovki organizatorov i liderov detskih i yunosheskih ob'edineniy*. Kostroma: KGTTU im. N. A. Nekrasova, 1994. 218 s.
10. Khmyzova O. V. Formuvannia liderskoi pozytsii u molodshykh shkoliariv u pozaurochnii diialnosti [Formation of a leadership position among young pupils in after-school activities]. Mykolaiv : ChP «PRYNT-KSPRESS», 2009. 131 s.
11. Antonakis J. The Nature of Leadership. Sternberg, USA, CA: Sage Publications, 2004. 438 p.
12. Bass B. M. Transformational leadership. 2nd. ed. Mahwah; NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 282 p.
13. Bersoff D. M. Explaining Unethical Behaviour Among People Motivated to Act Prosocially. *Journal of Moral Education*, 1999. Vol. 28, N 4. P. 413-428.
14. Casse P. Philosophy for Creative Leadership: How philosophy can turn perople into more effective leaders. Athena Press, 2007. 280 p.

УДК 364.4:314.6

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-122-127

ТЕТЯНА ХЛІВНЮК

orcid.org/0000-0002-7636-9088

khlivniuk@onu.edu.ua

кандидат політичних наук, доцент, завідувач кафедри соціальних теорій факультету психології та соціальної роботи
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова
вулиця Дворянська, 2, м. Одеса

КАТЕРИНА КУЛАВА

orcid.org/0000-0002-5315-1828

katerina.lomanova@onu.edu.ua

старший викладач кафедри соціальних теорій факультету психології та соціальної роботи
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова
вулиця Дворянська, 2, м. Одеса

МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ОСІБ ТА СІМЕЙ

У статті розглянуто технології соціальної роботи як сукупність способів соціального впливу на об'єкт, спрямованих на відновлення, збереження і поліпшення його соціального функціонування, попередження негативних соціальних процесів; певний алгоритм діяльності у напрямі поліпшення соціального становища особистості. Сьогодні вони перебувають на етапі наукового становлення, розробляються наукові підходи до класифікації, уточнюються термінологія і сфери застосування. Технологія соціальної роботи не зводиться до одноразового акту впливу, а становить процес, що характеризується зміною змісту, форм, методів, які циклічно повторюються при вирішенні кожного нового завдання в соціальній роботі. У цілому зміст такого циклу від виникнення завдання до його повного вирішення становить технологічний процес. Спеціальні (прикладні) технології соціальної роботи у своїй основі становлять визначені технологічні процедури надання допомоги конкретним категоріям і соціальним прошаркам, що потребують підтримки. Серед них: соціальна робота у сфері зайнятості населення з безробітними громадянами; особами девіантного поведіння; родинами; особами, що страждають психічними розладами і схильними до суїциду; з інвалідами, громадянами літнього віку; фемінологічні технології соціальної роботи; соціальна робота з дітьми і

підлітками; молоддю; малозабезпеченими прошарками населення; вирішення соціально-етнічних проблем; соціальна робота з бездомними і безпритульними; з мігрантами, біженцями і змушеними переселенцями; прикладні технології соціальної роботи у силових структурах, пенітенціарних установах тощо.

Ключові слова: технології соціальної роботи, різні категорії осіб та сімей, соціальні працівники, психологічна допомога, когнітивно-біхевіористичні методи, психодинамічний підхід.

TETIANA KHLIVNIUK

PhD, Associate Professor, Head of the Department of Social Theories Faculty of Psychology and Social Work
Odessa I.I. Mechnikov National University
Dvoryanska Street, 2, Odessa

KATERYNA KULAVA

Senior Lecturer of the Department of Social Theories Faculty of Psychology and Social Work
Odessa I.I. Mechnikov National University
Dvoryanska Street, 2, Odessa

METHODS OF SOCIAL COUNSELING FOR DIFFERENT CATEGORIES OF PERSONS AND FAMILIES

The article considers the technology of social work as a set of ways of social impact on the object, aimed at restoring, preserving and improving its social functioning, prevention of negative social processes; a certain algorithm of activity in the direction of improving the social position of the individual. Today they are at the stage of scientific formation, scientific approaches to classification are being developed, terminology and areas of application are being clarified. The technology of social work is not reduced to a one-time act of influence, but is a process characterized by changes in content, forms, methods, which are repeated cyclically in solving each new task in social work. In general, the content of such a cycle from the occurrence of the problem to its complete solution is a technological process. Special (applied) technologies of social work are based on certain technological procedures for providing assistance to specific categories and social strata that need support. Among them: social work in the field of employment with unemployed citizens; persons of deviant behavior; families; persons suffering from mental disorders and prone to suicide; with the disabled, elderly citizens; feminist technologies of social work; social work with children and adolescents; youth; low-income groups; solving socio-ethnic problems; social work with the homeless and homeless; with migrants, refugees and internally displaced persons; applied technologies of social work in law enforcement agencies, penitentiary institutions, etc.

Keywords: technologies of social work, different categories of persons and families, social workers, psychological help, cognitive-behavioral methods, psychodynamic approach.

Консультування є одним із видів надання допомоги в соціальній роботі. На практиці консультування проводить практично кожний спеціаліст соціальної сфери, що працює з людьми, які знаходяться у кризовій ситуації, у стані стресу та включає інформування, навчання навичкам, що сприяють покращенню ситуації, допомога в аналізі проблем, прояснення конфліктних зон та пошук шляхів вирішення конфліктної ситуації. Це саме й обумовило актуальність ґрунтовного вивчення консультування у соціальній сфері. Вивчення методів соціального консультування сприяє накопиченню знань та вмінь ефективного консультування, а також обґрунтуванню науково-практичних рекомендацій щодо його удосконалення.

У практиці соціальної роботи застосовуються методи соціального впливу на особистість, які сформувались як методи суто соціальної роботи, як результат її теорії і практики. Більшість з них запозичені із досвіду соціальної роботи в США і розвинених країн Західної Європи. Кращі з них пристосовані до вітчизняної системи соціального захисту населення та соціальної підтримки різних цільових груп і категорій громадян.

Нині поширена помилкова думка про те, що людина, яку можна назвати «сильною особистістю», здатна до самостійного переборення будь-якої кризової ситуації. Але це не зовсім так. Якраз «сильним особистостям», міцним, енергійним індивідам властиві психічні чи психологічні кризи з найбільш негативними наслідками. Сьогодні особливо уразливими є ті категорії осіб та сімей, чия робота пов'язана з людьми – працівники соціальної сфери, лікарі, вчителі, соціальні працівники та ін. Вони, зазвичай, намагаються допомогти людям покращити їхнє життя, але в процесі цього досить часто доводять себе до виснаження. Серед факторів виснаження, зокрема, відзначено такі: численні життєві обставини і причини для переживань; нестача співчуття, підтримки; відчуття безпорадності перед тріумфуючою несправедливістю [1 – 5].

Успіхи соціальної роботи пов'язані не лише з удосконаленням організаційних чи психосоціальних відносин. Вони багато в чому залежать від вміння управляти внутрішніми регуляторами й захисними механізмами формування психіки. Як свідчить М. Телешовська, «на жаль, науку володіти собою ми не освоюємо як спеціальну дисципліну, а це не є непотрібною справою, особливо якщо врахувати все більш прискорений темп життя. І, можливо, було б не зайвим, розпочинаючи зі шкільних років, знайомити людину із правилами і прийомами управління власною психікою. Ймовірно, надійшов час більш чітко ставити та

вирішувати питання про своєчасність формування у кожної людини тих якостей, які дають можливість володіти собою» [1].

Метою статті є вивчення теоретичних засад в аспекті вдосконалення практичних навичок соціальних працівників щодо консультування у сфері соціальних послуг та формування у них цілісного уявлення про юридичну, педагогічну, соціальну, психологічну допомогу й шляхи вирішення проблем підопічного.

В основі сучасних діагностичних підходів до соціальної роботи лежать два основоположні принципи: соціальна допомога, заснована на індивідуалізації клієнта та його проблеми; допомога спрямована на поліпшення соціального життя особистості. Ці процеси описані в науковій літературі як діагноз і лікування.

Методи соціального консультування різних категорій осіб та сімей – способи, які застосовуються для збирання, обробки і аналізу соціально-психологічних вимірювань у межах соціальної роботи.

На *діагностичному етапі* соціальної роботи соціальний працівник намагається розпізнати природу, причини звернення до психолога чи соціального працівника, зрозуміти психологічний стан клієнта, адекватно його інтерпретувати. На цьому етапі важливо знайти порозуміння з клієнтом, встановити довірливі взаємовідносини, отримати необхідну інформацію, подолати опір у саморозкритті, якщо такий виникає. Отож соціальний працівник отримує інформацію про почуття клієнта, його соціальне оточення, умови життєдіяльності, стан здоров'я, ставлення близьких людей до проблеми, з якою він звернувся, його власне ставлення до проблеми і власної життєвої ситуації. Для цього використовується *метод інтерв'ю*, під час якого клієнт розповідає свою історію, розкриває основні психологічні й соціальні фактори. Таке інтерв'ю часто має спонтанний характер і потребує від соціального працівника досвіду роботи, гнучкості, тактовності, володіння різноманітними психологічними техніками [2 – 4].

Психологічна допомога клієнту в соціальній роботі розглядається з погляду психологічної інтервенції (втручання) і психологічного консультування. Основні напрямки та підходи до соціальної допомоги сформувались відповідно до мети, з якою звертались до соціального працівника клієнти: вирішення проблеми; поліпшення життєвої ситуації; індивідуальна робота з випадком; регулювання поведінки тощо.

Реальна практика показує, що пошук зразків і схем «мудрої поведінки» в ситуаціях підвищеної складності не тільки безнадійний, а й гальмує самостійний розвиток особистості. Разом з тим творче використання відомих *принципів* мудрого ставлення до життя підвищує не тільки мотиваційну саморегуляцію, а й рівень власної психологічної активності. Серед них відзначимо такі [3]:

1. Вміння відрізнити головне від другорядного. В основі лежить принцип вибору найбільш значущих мотивів і прагнень і відмова від несуттєвих. Правильний вибір, який стає свідомою психічною дією, звільняє нас від багатьох проблем, що не варті уваги, і приносить безсумнівну користь у розв'язанні різного роду кризових ситуацій.

2. Внутрішній спокій. Цей принцип не виключає енергійності і активності людини, тут основне – збереження системи особистісних цінностей, яка склалася, ієрархії мотивів, ясності розуму та чіткості поведінки, тобто створення оптимальної психологічної розкутості, що сприяє кращій самоорганізації особистості.

3. Емоційна зрілість і стійкість. Емоції виступають своєрідним і обов'язковим фоном для розгортання мотиваційних і вольових процесів, в основі яких лежать принципи високої моральності.

4. Знання міри впливу на події. Посилення чи стримування мотивації залежно від ситуації, яка складається, подій, що мають свою об'єктивну причину, внутрішню логіку розгортання.

5. Вміння підходити до проблем з різних точок зору. Ця якість буває корисною у ситуаціях, коли людині необхідно співставити, оцінити, поєднати чи розвести різні мотиви своєї поведінки.

6. Готовність до будь-яких несподіваних подій. Гнучкість, своєчасне і адекватне реагування на зовнішні зміни. Сприйняття дійсності такою, якою вона є, а не такою, якою б людині хотілося її бачити. Цей принцип тісно пов'язаний з попереднім. Його дотримання сприяє збереженню психічної стійкості навіть в тих випадках, які, з точки зору індивіда, позбавлені життєвої логіки і внутрішнього смислу.

7. Прагнення до виходу за рамки проблемної ситуації. Постійне прагнення до вирішення своїх суперечливих стосунків із світом, до пошуку нових, більш змістовних мотивів життєдіяльності допомагає особистості підвищувати життєву стійкість в екстремальних ситуаціях.

8. Спостережливість. Багато непотрібних, некорисних реакцій, думок відпадуть, якщо людина зможе навчитися неупереджено спостерігати за собою. Коли людина привчає себе до оцінки своїх бажань, спонукань, мотивів ніби зі сторони, їй легше ними управляти.

9. Далекоглядність. Відмова людини від ситуативного підходу при вирішенні актуальних завдань спонукає відкидати непродуктивні з точки зору майбутнього лінії мотивації, перекривати формування і розвиток конфліктогенних мотивів.

10. Прагнення зрозуміти інших. Вироблення здатності зрозуміти мотивацію інших, встати на іншу, навіть протилежну точку зору, не тільки полегшує спілкування, а й допомагає передбачити поведінку людей в тій чи іншій ситуації.

11. Вміння набувати позитивного досвіду із всього, що відбувається. Ця якість дозволяє критично оцінювати нині діючі мотиви, а також ті, які тільки-но починають входити в загальну систему мотивації. Саме тут важливо з'ясувати причини попередніх невдач та помилок і своєчасно відмовитися від сумнівних і неконструктивних прагнень.

Важливим напрямом діяльності практичного психолога є психотерапія – організований вплив на психіку клієнта з метою її відновлення чи трансформації. Як правило, вона здійснюється соціальними працівниками за сприяння медиків. Соціальний працівник повинен надати первинну соціальну допомогу, спираючись на принципи і норми правильного психологічного спілкування з клієнтом. За всієї своєї ефективності психологічна допомога не вирішує власне соціальних проблем, а лише забезпечує психологічно сприятливий фон, пом'якшує суб'єктивне навантаження існуючого становища.

Аналіз технології роботи соціальних працівників дозволяє виділити такі типи взаємодії їх з клієнтами [1; 4; 5]:

1. Вирішення соціальних завдань – орієнтація на певні норми і критерії поведінки. Спроба клієнта усвідомити і прийняти нові соціальні цінності приводить до дискомфорту і навіть до психосоматичних захворювань. У цьому випадкові вимагається змінити і ввести нові критерії, оцінки, які допоможуть клієнту побачити свою мету в іншому світі, розширити перспективи, дозволять відійти від шаблонної поведінки і переживань.

2. Вирішення моральних завдань – необхідність орієнтації на критерії добра чи зла, які вимагають морального вибору того чи іншого вчинку. Тут важливо показати обмеженість критеріїв добра і зла, якими користується індивід.

3. Вирішення власне психологічних завдань – допомога клієнту в усвідомленні і зміні системи переживань, у розумінні проблем, оцінок, які сприяють розвиткові інших переживань і цілей діяльності.

Технологія вирішення психологічних завдань передбачає [4, 5]:

- розуміння психологічних особливостей і закономірностей формування основних психологічних станів людини;
- розуміння психологічних механізмів корекції і самокорекції психологічних станів з метою усунення негативних станів (в т.ч. стресових) та цілеспрямованого формування позитивних, продуктивних станів;
- оволодіння прийомами самоуправління життєвим тонусом, рівнем працездатності і творчим потенціалом;
- вироблення необхідних навичок психогігієни особистості;
- розуміння прямого впливу морального стану на стійкість нервово-психічної сфери і стан здоров'я людини;
- знання психологічних прийомів і методів, які безпосередньо застосовуються на практиці.

У соціальній практиці основну увагу слід спрямувати на досягнення змін у поведінці клієнтів – надавати їм допомогу в умінні правильно організувати свою поведінку. Ідеї біхевіоризму корисні в соціальній роботі при вирішенні дитячих проблем, питань стосунків дітей і батьків, застосування методів заохочення і покарання. Докази ефективності біхевіористичних (поведінкових) і когнітивно-біхевіористичних процедур чисельні, але є декілька галузей, де вони є особливо важливі. Сюди відносяться поведінкові проблеми дітей і підлітків, зокрема такі, як погана поведінка в школі і вдома, куріння, зловживання алкоголем, фобії; у дорослих, крім уже перерахованих, додаються ще й наступні проблеми: тривога, проблеми подружніх взаємин, депресії та ін. [2 – 5].

Біхевіористський (психологія поведінки) напрям у соціальній роботі – це соціальне навчання, тренінг соціальної компетентності, самонавчання та ін. Сутність цього напрямку полягає в тому, щоб використати вплив оточення на поведінку людини. Для біхевіоризму важливі думки і вчинки людини, їх мотиви. Вихідна методологічна позиція – це акцент на конкретних діях і вчинках людини. При цьому підході соціальному працівнику як психологу необхідно вступити в таку взаємодію з клієнтом, яка б розкрила йому цінність і смисл життя, його місце в соціальній дійсності, нові ціннісні орієнтири.

У технологічному аспекті соціальна робота будується на таких методологічних принципах: відкритість і ясність плану роботи з клієнтом для його активізації, аналіз і володіння інформацією про вчинки і поведінку клієнта; аналіз детермінованості вчинку і його результатів попередньою дією (функціональний аналіз); спільне вироблення соціально значущих цілей, що передбачають конкретний план дій на майбутнє. Можливими є й інші методи, технічні прийоми, наприклад: тренування наполегливості, тренування релаксації, моделювання поведінки й заохочення за бажану поведінку, стратегія попередження рецидивів і багато іншого [4].

Психодинамічний підхід може мати величезне значення для розуміння соціальними працівниками того, що відбувається в житті їх клієнтів, розуміння власних ставлень у процесі узгодженої соціальної роботи. Психоаналітичні ідеї можуть використовуватись соціальними працівниками, коли вони мають справу з такими поширеними феноменами дії безсвідомого, як материнська депривація у дитини, психологічні

залежності, саморуйнівна поведінка, гострі поведінкові захисні реакції, агресія (наприклад, у ставленні до близьких), проблеми влади у сім'ї, поведінка нарцисичних особистостей та ін. [2].

Представниками психоаналітичного напрямку було введено поняття «психологічний захист», яке трактувалося ними як здатність попередження грізних клінічних наслідків конфлікту свідомого і безсвідомого. Сучасні психодинамічні теорії мають великий спектр відмінностей, але всіх їх об'єднує опора на ідеї класичного психоаналізу. Сутність психоаналітичного підходу в соціальній роботі полягає в тому, що він визнає важливість психологічного процесу – між собою і «значимим іншим», між минулим і теперішнім досвідом, між внутрішньою і зовнішньою реальністю.

Існують різноманітні варіанти основних захисних механізмів особистості, з допомогою яких вона захищає себе від психологічних травм і неприємних переживань. Представимо деякі з них [1, 5]:

- «*витіснення*» – бажання, які не можна реалізувати, і неприйнятні уявлення витісняються із свідомості заради спокою, що приносить моментальне полегшення;
- «*сублімація*» – енергія напруження повністю реалізується в соціально-корисній діяльності: творчість, спорт тощо (недоліки: нехтуються причини напруження);
- «*втеча*» – людина уникає критики і, завдяки цьому, психологічного напруження (недоліки: причини не з'ясовуються, у майбутньому можливі проблеми із саморегуляцією);
- «*оглушення*» – наркотики (алкоголь) відсувають конфлікти, страхи і т.ін., досягається відчуття сили, створюється ілюзія відходу від дійсності, що лякає (недоліки: залежність від алкоголю, наркотиків, розвиток хвороб).

Когнітивно-біхевіористичні методи, прийняті в практиці соціальної психотерапії, ґрунтуються на різних моделях навчання. На теорії оперантного навчання засновані такі методи: позитивне підкріплення, прив'язання, формування (послідовні наближення), системи знаків, покарання, оперантне гасіння, тайм-аут та ін. Контакти між клієнтами можуть бути компонентами поведінкової, подружньої чи сімейної терапії. Люди укладають письмову угоду про зміну своєї поведінки. Угода передбачає підкріплення яскраво вираженої бажаної поведінки. На теорії соціального навчання заснований метод моделювання. Моделювання означає показ того, як щось робити. Моделювання – основний принцип тренінгу соціальних навичок. Важливо пам'ятати, що досить рідко використовується лише одна процедура: інколи соціальним працівникам необхідно розробити цілий набір методів і ретельно його перевіряти [4].

Прихильники когнітивного напрямку вважають важливим те, як людина думає про світ, робить вибір із багатьох можливостей, приймає рішення і як діє в рамках певної соціальної реальності. Головний принцип когнітивної терапії полягає в тому, що більшість людських емоцій і форм поведінки, раціональних та ірраціональних, зумовлена тим, про що люди думають, що уявляють і у що вірять. Тому завдання соціальної роботи полягає в тому, щоб змінити їхні когнітивні правила і тим самим справитися з емоційними і поведінковими проблемами. Когнітивна терапія ефективна при вирішенні багатьох емоційних проблем, з якими приходиться зіштовхуватися в практиці соціальної роботи, зокрема пов'язаної з переборенням депресії у клієнта. Спільне, що об'єднує різні як когнітивні, так і біхевіористські підходи, – опора значною мірою на думки і вчинки індивідів [1; 4].

Соціально-педагогічні технології реалізуються в ході взаємодії соціального працівника з клієнтом з використанням всього арсеналу засобів і можливостей. Отож під *соціально-педагогічними технологіями* розуміють способи створення умов для позитивного саморозвитку, соціальної адаптації і соціального захисту клієнта шляхом виховного впливу на його особистість і поведінку. *Педагогічні методи* спрямовані на надання соціальної допомоги людині як окремому індивіду і як члену соціуму, в якому відбувається процес соціалізації і соціальної орієнтованості. Можна виокремити три групи таких методів: 1) методи формування свідомості особистості (понять, суджень, переконань, оцінок); 2) методи організації пізнавальної, практичної діяльності і поведінки (доручення, завдання, вправи, створення спеціальних виховних ситуацій); 3) методи стимулювання діяльності і поведінки індивіда (оцінка, заохочення, догана та ін.) [5].

Головна особливість цих методів в тому, що вони застосовуються, як правило, в різних поєднаннях і спрямовані на розвиток особистості, її соціалізацію. Ефективність методів багато в чому залежить від наявності у фахівця знань та вмінь. Зараз у соціальній роботі відбуваються інноваційні педагогічні процеси, а саме: 1) встановлення громадсько-правових відносин між закладами соціального обслуговування, соціальним працівником і клієнтом; 2) здійснення соціальної роботи на демократичних засадах, які засновані на партнерстві, співробітництві; 3) пошук нетрадиційних форм організації діяльності, коли пріоритет надається самодопомозі, самовихованню, які допомагатимуть клієнту керувати власним життям і стимулюватимуть процеси саморегуляції тощо.

Висновки. Таким чином, до методів збору соціально-психологічної інформації в соціальній роботі відносимо такі способи вивчення поведінки різних категорій осіб та сімей: соціальної взаємодії і соціальних зв'язків індивідів і соціальних груп у межах відповідних соціальних інститутів; соціальних змін і соціальних процесів, джерелом яких є соціальні рухи, які можуть нагнітати напруження і конфлікти у суспільстві, а з

іншого боку – бути засобом та інструментом їх подолання; відображають соціальну ізоляцію, маргіальність, зміну соціального статусу, особисту невлаштованість, втрату сімейних зв'язків і мобільність індивіда; особливостей функціонування соціальних інститутів суспільства і соціальних організацій, які причетні до соціальної роботи: сім'я, школа, соціальні служби, реабілітаційні центри, управління соціального захисту населення, заклади культури, соціальні фонди та ін.; особистості у системі соціальних зв'язків: потреби, ціннісні орієнтації, мотиви, соціальні настанови, соціалізація особистості, соціальний статус, соціальні ролі, соціальна активність тощо; тендерної соціології: вивчення диференціації чоловічих і жіночих ролей, статевих відмінностей, функціонування подружніх пар; впливу політики держави на життя громадян: аналіз політичного процесу та його матеріальної основи, соціологічний аналіз механізму влади в межах соціальної роботи, дослідження політичної стратифікації; соціології права: соціальна природа правомірної та протиправної поведінки; громадської думки щодо соціального становища громадян, їхніх інтересів, запитів, потреб у соціальних послугах; структури, функцій, причин та механізмів соціального конфлікту, попередження та розв'язання конфліктів; взаємодії органів і установ системи освіти і соціальних служб, закладів соціального захисту населення у межах соціології освіти; соціології міста і села, впливу урбанізації на соціальну роботу; соціальних проблем різних цільових груп клієнтів і категорій населення тощо.

References

1. Ahapov E.P. (2015) Teoriya sotsyalnoi raboty. Uchebnoe posobyie / E.P. Ahapov. M.: Dashkov y K, 2015. 280 s.
2. Venher A. L. (2007) Psykholohycheskoe konsultyrovanye y dyahnostyka: praktycheskoe rukovodstvo. Ch. 2 / A. L. Venher. M.: Henezys, 2007. 128 s.
3. Kochiunas R. (2004) Psykholohycheskoe konsultyrovanye y hruppovaia psykhoterapiia / R. Kochiunas. M.: Akademicheskyy Proekt: Tryksta, 2004. 464 s.
4. Sotsialna robota v Ukraini: Navch. posib. / Za zah. red. I. D. Zverievoi, H. M. Laktionovoi. K.: Tsentri navch. lit., 2004. 272 s.
5. Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka: Posib. dlia pidvyshchennia kvalifikatsii pratsivnykiv TsSSM / Za zah. red. A. Ya. Khodorchuk. K., 2001. Ch. 1, 2.

УДК 061.2-053.2

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-122-127

АНДРІЙ МАКСЮТОВ

orcid.org/0000-0002-5486-634X

andriy.maksyutov@udpu.edu.ua

доцент кафедри географії та методики її навчання

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська область

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ РУХІВ НА ПРИКЛАДІ ОРГАНІЗАЦІЇ СКАУТІВ

У статті обґрунтовано структурно-функціональні аспекти розвитку та становлення дитячих громадських рухів на прикладі організації скаутів, що відображають створення умов, які сприяють соціальному становленню дітей та молоді, як відповідальних громадян України, формуванню в них духовних, патріотичних та моральних цінностей. З'ясовано та доведено, що скаутська організація має соціально визначену мету, конкретно визначену програму діяльності, чітко сформульовано права та обов'язки її членів, чітку структуру, співвідношення супідрядних соціальних ролей членів організації, координацію їхньої дії, свідому дисципліну й підготовлених функціонерів – професійних працівників.

Ключові слова: дитячий рух, дитяче об'єднання, дитяча організація, організація скаутів, соціальні взаємовідносини, виховання.

ANDRII MAKSIUTOV

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Geography and Methods of Teaching

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL MOVEMENTS ON THE EXAMPLE OF THE SCOUTING ORGANIZATION

The article substantiates the structural and functional aspects of the development and formation of children's social movements on the example of the organization of scouts, reflecting the creation of conditions conducive to social development of

children and youth as responsible citizens of Ukraine, formation of spiritual, patriotic and moral values, professional qualities and skills, promoting their personal development, raising the level of education and culture.

It is clarified and proved that the scout organization has a socially defined goal, a specific program of activities, clearly defined rights and responsibilities of its members, a clear structure, the ratio of subordinate social roles of members, coordination of their actions, conscious discipline and trained officials – professional employees.

In analyzing the features of modern trends in the development of children's social movements, we consider it possible and necessary to turn to scouting as the most popular direction in the development of children's social movements today.

It is proved that the ideological orientation of the Scout movement in Ukraine is: the principles of scouting, set out in the Scout Constitution; traditional principles of Ukrainian scouting; non-political methods of education; tolerance in matters of religious and other beliefs; non-mass coverage of children and youth, but the involvement of all stakeholders.

It is established that one of the most important characteristics of a scout organization is the multidisciplinary nature of its activities, as well as the social, on the one hand, and personal orientation of this activity on the other. In addition, the scout organization acts as a factor in the social protection of adolescents. The Scout Organization should help adolescents adapt to modern society, protecting them, including from negative influences. The patriotic nature of the scout movement is that the organization seeks to help children become worthy citizens of their homeland, gain knowledge about its history, be proud and strive to follow the example of its heroes.

Keywords: children's movement, children's association, children's organization, organization of scouts, social relations, education.

На теперішній час в українському суспільстві існує безліч державних/недержавних, політичних/неполітичних, комерційних/некомерційних, самоврядних громадських організацій, метою яких є допомога молодому поколінню знайти своє місце в житті та розкрити свій творчий потенціал. Їхній спектр досить різноманітний, серед них можна виділити основні напрямки, в яких успішно розвиваються дитячі об'єднання: лідерське, соціальне, військово-патріотичне, спортивно-туристичне та творче, що реалізують програми і проекти в різних сферах життя.

Поетапно розвивається і вдосконалюється мережа дитячих екологічних рухів, яка створюється на основі об'єднання станцій юних натуралістів, центрів дитячої творчості, екологічних майданчиків, загальноосвітніх установ.

Настільки високий інтерес до питань організації дитячого руху не випадковий. Він визначається актуальністю даної проблеми в сучасному суспільстві. Сьогодні все більш очевидним стає необхідність створення умов, які сприяють соціальному становленню дітей та молоді, як відповідальних громадян України, формуванню в них духовних, патріотичних та моральних цінностей, професійних якостей і умінь, сприяння їхньому особистісному розвитку, підвищенню рівня освіти і культури.

Мета статті – охарактеризувати тенденції розвитку дитячих громадських рухів на прикладі організації скаутів, що відображають створення умов, які сприяють соціальному становленню молоді та оволодіння ним певних знань, умінь та навичок.

Для того, щоб захистити свої специфічні інтереси й реалізувати себе у сфері суспільних відносин, діти й підлітки з допомоги дорослих створюють союзи, об'єднання й організації. Багато з них виступають, як правило, багатофункціональними й охоплюють усі, або основні, сфери соціальних інтересів підростаючого покоління.

Участь у роботі дитячих та юнацьких організацій є своєрідною сходинкою, що готує дітей та підлітків до наступної, більш зрілої діяльності в молодіжних та інших соціальних рухах, до яких вони бувають тією чи іншою мірою причетні.

Дитячий рух досліджували представники різних наукових галузей. Учені, які вивчали в тому чи іншому аспекті проблеми, пов'язані із дитячим рухом, здійснювали свої дослідження в рамках предметних галузей, педагогіки: Н. К. Крупська, А. С. Макаренко, А. В. Луначарський, Ф. Ф. Корольов, В. С. Хонгін, В. Г. Яковлев та інші, психології: І. С. Кон, Д. Б. Ельконін та інші.

У широкому розумінні дитячий рух – це організація, дитяча організація, дитяче об'єднання, дитяче громадське об'єднання, дитячий рух [7, с. 421]. Сьогодні існують різні підходи щодо визначення цих понять. Розглянемо дефініції цих понять.

Організація – це таке об'єднання, яке має соціально визначену мету, конкретно визначену програму діяльності, чітко сформульовані права та обов'язки її членів, чітку структуру, співвідношення супідрядних соціальних ролей членів організації, координацію їхніх дій, свідому дисципліну й підготовлених функціонерів – професійних працівників [5, с. 70].

Дитяча організація – самодіяльне, самоврядне дитяче громадське об'єднання, що створюється для реалізації будь-якої соціальної ідеї, має регулюючу його діяльність норми і правила, зафіксовані в статуті чи іншому установчому документі, виражену структуру і фіксоване членство (Сапіга С. В.) [13, с. 173].

Дитячий рух – сукупність дій і діяльність дитячих громадських об'єднань і організацій, що існують в тому чи іншому регіоні (Купріянов Б. В.) [10, с. 37].

Дитячий рух – процес виникнення, становлення, розвитку та розпаду дитячих групок і груп, створених на добровільних засадах самими дітьми або за участю дорослих, без установленого членства, єдиної мети й загальних завдань, єдиних законів і звичаїв, символів і ритуалів, програм, форми одягу тощо (Євдокимова Н. О) [8, с. 19].

Дитяче об'єднання – форма дитячого руху, якій властиві основні риси, характеристики дитячого руху (Жданович Ю. М.). Дитяче громадське об'єднання – громадське формування, в якому самостійно, або разом з дорослими, добровільно об'єднуються неповнолітні громадяни для спільної діяльності, задовольняє їх соціальні потреби та інтереси [9, с. 21].

Дитячими визнаються громадські об'єднання, що налічують у своєму складі не менше 2/3 (70%) громадян до 18 років від загальної кількості.

У дитячій організації відбувається набуття дитиною досвіду соціальних відносин і освоєння нових соціальних ролей у різних сферах діяльності, на основі наявних уявлень і знань, йде апробація варіантів соціальної взаємодії дітей і дорослих.

Саме в цьому полягає головна ідея і місія дитячого громадського об'єднання. Дитячий рух – важливий фактор розвитку особистості, оскільки він фактично є початковою сходинкою демократії, витоком громадянськості, розвитку творчого потенціалу в суспільстві.

Створення дитячих організацій завжди диктувалося державною і громадською необхідністю охоплення виховним впливом життя дітей поза школою. Державі дитячі громадські об'єднання функціонують з метою виховання громадянина. Суспільство зацікавлене в захисті прав дітей через дитячі громадські об'єднання. Попередній досвід доводить, що в кожній дитячій організації повинна бути своя соціальна ніша.

Дитячим об'єднанням притаманні три основні функції:

1. Розвиваюча – забезпечує громадянське, національно-патріотичне, моральне становлення особистості, розвиток його соціальної творчості, вміння взаємодіяти з оточуючими, висувати й досягати суспільно й особистісно значимі цілі.

2. Орієнтаційна – забезпечує умови для орієнтації дітей у системі моральних, соціальних, політичних, культурних цінностей.

3. Компенсаторна – створення умов для реалізації потреб, інтересів, можливостей підростаючого покоління, які не враховані в інших спільнотах, для усунення дефіциту спілкування [4, с. 134].

Метою дитячих громадських організацій є освоєння й розвиток соціальних відносин. Виділяється три аспекти такої взаємодії:

1. Соціальний аспект мети дитячої громадської організації проявляється в потреби суспільства організаційно оформити соціальну активність дітей, тобто спрямувати соціалізацію дитини в суспільному руслі.

2. Психологічний аспект мети дитячої громадської організації висловлює прагнення дітей до спілкування, до самореалізації та ідентичності.

3. Педагогічний аспект мети дитячої громадської організації – гармонізація досвіду колективних відносин. Дитяча громадська організація виступає як організована форма виховного впливу однолітків один на одного в процесі соціально значущої діяльності [1, с. 21].

Мета дитячого громадського об'єднання не визначається і не формується самою організацією, найчастіше вона являє собою орієнтир, заданий державою або суспільством. Це, взагалі, не сама мета, а ідея мети. Дитяча громадська організація привласнює ідею мети й на її основі структурує свою діяльність. Так само мета діяльності дитячого громадського об'єднання має предметний характер, відображаючи специфіку кожної дитячої організації.

Мета дорослих – створення умов для соціального становлення особистості дитини. Підсумком реалізації мети є сформованість у членів організації готовності до виконання різноманітних соціальних функцій у суспільстві.

Мета дітей в дитячій громадській організації самими дітьми формулюється, як перспектива цікавого життя. Молодь через спілкування й діяльність збагачуються соціальним досвідом. У них, поряд з дружнім ставленням, починає проявлятися пріоритетність та цілі діяльності (її корисність, значимість, актуальність). Мовою дітей ці цілі проявляються у формі законів, заповідей, звичаїв та традицій.

Закони – правила, які пов'язують ідеал і конкретну поведінку дитини в дитячій громадській організації. Осмислення законів дитячої громадської організації повинно займати велике місце в житті нових членів організації, завдяки цьому можна досягнути мети дитячої громадської організації.

Від розуміння суті дитячої громадської організації, його цілей багато в чому залежить вибір форм діяльності. Головне в дитячій громадській організації для дорослих – уміти самим і навчити дітей визначати відповідність мети дитячої громадської організації і змісту його діяльності. Невідповідність мети і змісту – причина нежиттєздатності дитячої громадської організації, байдужого ставлення до неї з боку дітей [3, с. 16].

Таким чином, ми виділили базові поняття та дефініції нашого дослідження: дитяча організація, дитячий рух, дитяче об'єднання. Отже, педагог, організатор дитячого руху, координатор життя дитячої громадської організації повинен володіти системою глибоких знань з історії виникнення й розвитку дитячого руху та дитячої громадської організації.

При аналізі особливостей сучасних тенденцій розвитку дитячих громадських рухів вважаємо за можливе й необхідне звернутися до скаутингу, як до найбільш популярного напрямку в розвитку дитячих громадських рухів сучасності.

Базова платформа й сама ідея скаутингу була сформована й організована зусиллями генерала Баден-Пауелла – легендарної особистості, національного героя Великої Британії. Засновника скаутського руху, якого скаути називають просто Б-П.

Основним напрямком цього руху була і є природоохоронна, еколого-просвітницька та навчально-дослідницька діяльність молоді.

На прикладі цієї організації ми переконалися, що екологічну освіту можна й потрібно починати вже в початковій школі. Значимість ланки початкової школи щодо ефективності екологічної освіти обумовлена першочергово, тим, що саме в цьому віці закладаються основи ставлення людини до навколишнього світу, в якому він живе, створюється шкала цінностей світогляду, формуються моральні орієнтири тощо. Щоб знання про навколишнє середовище ставали основою світогляду молоді, необхідно якомога раніше вводити до формуючого апарату дитини уявлення про залежність стану здоров'я людини від благополуччя його природного оточення, про дбайливе ставлення до природи й до свого здоров'я тощо.

Успіх перевершив усі очікування: у дітей проявився неабиякий інтерес до цього своєрідного табірної життя на відкритому повітрі.

У 1907 році була написана «Scouting for boys» – основна книга скаутингу – підручник лісового життя, лицарських учинків, опис захоплюючих пригод. Книга вийшла у вигляді шести брошур масовим тиражом. Вона ставала популярною в усьому світі й разом з книгою по всьому світу крокував і скаутинг. Зараз книга переведена на більш, ніж на 35 мов світу, а одне з перших іноземних видань вийшло в Україні [14, с. 5].

Отже, скаутинг – це відкритий для всіх виховний рух молоді, неполітичного характеру, метою якого є сприяння їхньому соціальному та особистому розвитку.

До основних цілей діяльності скаутів можна віднести: об'єднання зусиль для організації виховання дітей та молоді гідними громадянами своєї країни, прищеплення їм навичок розвиваючої ініціативи, організаторських здібностей, відповідальності й можливості приймати самостійні рішення, а також здатності спрямовувати свою діяльність на користь суспільства.

Ідеологічною спрямованістю Скаутського руху в Україні є: принципи скаутингу, викладені в Конституції скаутів; традиційні принципи українського скаутингу; неполітичні методи виховання; терпимість щодо релігійних та інших переконань; немасове охоплення дітей і молоді, але залучення всіх зацікавлених [11, с. 320].

Основною ідеєю скаутського руху є те, щоб навчити дітей всьому тому, що може стати в нагоді їм у житті.

Упродовж року проводяться теоретичні та практичні заняття, як для скаутів, так і для інструкторів з виживання, медичної й туристичної підготовки, туризму, альпінізму, скелелазіння, рукопашного бою й багато чого іншого.

У скаутському русі України розроблена система спеціальностей для молодших і старших скаутів. Якщо в молодших скаутів їх купують у процесі гри, то у старших скаутів це цілком серйозні спеціальності – рятувальник, еколог, зв'язківець, бізнесмен тощо.

Скаутинг учить оптимізму, соціальної творчості й терпимості, свідомій дисципліні. Учить, що найдорожчими для людини є дружба, товариство, братство і обов'язково – почуття милосердя. У скаутів існує безліч програм.

«Сам рятувальник». Скаути розуміють, що в нашому житті ніхто не застрахований від нещасних випадків, великих аварій, негараздів і катастроф, стихійних лих – підйому води, сильного вітру з грозою, урагану, пожежі. Якщо ти багато вмієш і сам будеш добре підготовлений до всіляких несподіванок, то в тебе залишиться багато сил, і ти зможеш надати допомогу іншим. Програма допомагає впоратися з панікою і відчаєм, подолати страх і невпевненість, зберегти життя і здоров'я в екстремальних ситуаціях.

«Різдвяний мороз». Програму реалізують в зимовому скаутському таборі «Різдво». Там учать будувати вкриття від негоди, надавати допомогу при переохолодженні та обмороженні [6].

Скаути дуже люблять ігри. У грі-випробуванні «Лісова людина» вони вчаться не боятися лісу, дружити з ним, отримувати від нього притулок і їжу; гра «Бронзова людина» вчить, як стати сильнішим, зміцнити здоров'я, не боятися спеки та холоду. Девіз скаутів – «Будь готовий» – керівництво до готовності піклуватися про себе й допомагати тим, хто цього потребує.

Виховувати по-скаутськи – значить не вчити, а залучати молоду людини до того, що формує її характер [12, с. 392].

Таким чином, однією із найважливіших характеристик скаутської організації є багатопрофільність її діяльності, а також соціальна, з одного боку, і особистісна орієнтація цієї діяльності з іншого. Крім того, скаутська організація виступає як фактор соціального захисту підлітків. Скаутська організація повинна допомогти підліткам адаптуватися в сучасному суспільстві, захистивши їх також і від негативних впливів. Патріотичний характер скаутського руху заключається в тому, що організація прагне допомогти дітям стати гідними громадянами своєї Батьківщини, отримати знання про її історію, пишатися і прагнути брати приклад з її героїв. Патріотизм скаутів заключається в прагненні формувати у хлопців готовність до участі в захисті Батьківщини. Патріотизм скаутів – в орієнтуванні своїх членів на свідому участь у творчій суспільній практиці, спрямованій на поліпшення свого й навколишнього життя [2, с. 33].

Отже, очевидно, що при існуванні в нашій країні безлічі різних дитячих громадських рухів та організацій скаутинг посідає вагоме місце в системі позашкільної освіти. Ідея скаутингу передбачає, що крім гарної освіти молодь має отримувати гарне виховання. Скаутська група патруль – один з найбільш педагогічно апробованих, традиційних «клубів спілкування» дітей-скаутів, дорослих-скаутів, батьків. Гра в розвідників-скаутів дає можливість фізичного і духовного розвитку дітей, самоствердження і громадянської активності дорослих. Досвід показує, що існуючі дитячі гуртки, клуби, секції майже завжди не зможуть адаптуватися до скаутської організації. У них уже є свій досвід, коло спілкування, підвалини й безліч іншого, що не зовсім удало поєднується з перебуванням у скаутингу.

Відмінні риси скаутингу, відмінні від інших педагогічних систем:

1. Система «спеціальностей». В Українській національній скаутській організації існує більше 80 спеціальностей для скаутів і більше 40 для молодших скаутів.

2. Скаутський «закон», «обіцянка», «заповіді» – те, що було придумано майже століття тому, засновником скаутингу Баден-Пауеллом і лягло в основу ідеології руху.

3. Унікальний скаутський метод, визначений як прогресивне виховання через «обіцянку» і «закон», навчання через справу, членство в малих групах, підготовка до самоконтролю, спрямованість на становлення характеру і засвоєння певних знань, розвиток упевненості в собі, надійності і здатності до співпраці, до керівництва, прогресивні і стимулюючі програми різноманітних заходів, заснованих на інтересах і потребах учасників, розвиваючі корисні навички служби суспільству, що організовуються переважно на природі.

4. Ступенева система підготовки від молодшого скаута до скаута майстра, спеціальні методи й системи ретельної підготовки і тренування скаутських керівників [9, с. 21].

Скаутинг як провідний напрям дитячих громадських рухів залишається затребуваним і сьогодні, оскільки основними завданнями цієї організації є сприяння дитячій соціалізації шляхом доповнення виховних впливів сім'ї, школи та інших суспільних інститутів. Крім цього, він володіє величезним і безцінним педагогічним і методичним матеріалом, прекрасними традиціями та ідеологією, в основі якої лежать традиційні українські цінності – віра в Бога, патріотизм, діяльна любов до ближнього.

Звичайно, крім скаутів, у сучасних дитячих громадських рухах виділяються й інші громадські молодіжні організації, але скаутські рухи виступають як найбільш ефективний і продуктивний приклад дитячих громадських рухів.

Важко переоцінити важливість дитячого громадського руху, дитячих громадських організацій в успішному розвитку особистості дітей і підлітків, їх соціалізації в сучасному суспільстві. Адже, якщо в школі, як в найважливішому соціальному інституті, закладається фундамент світоглядних позицій, то в дитячому об'єднанні дитина, підліток реалізує свій індивідуальний творчий та лідерський потенціал, буде своє життя, виходячи з особистих інтересів, часто відрізняються від інтересів дорослих, які піклуються про його майбутнє.

Школа не може не враховувати впливу на виховання дітей різних соціальних інститутів. Серед них особливе місце займають різні дитячі громадські рухи, організації, об'єднання. Попередній досвід доводить, що в дитячих об'єднань повинна бути своя соціальна ніша. Для них згубні глобальні цілі, покладання на них функцій інших громадських чи державних інститутів. Перспективні цілі дитячих громадських об'єднань – допомогти дітям знайти додаток своїх сил і можливостей, заповнити вакуум щодо реалізації дитячих інтересів, зберігаючи при цьому своє обличчя, свої підходи та інтереси [12, с. 392].

Висновки. Сьогодні дитячий рух постає як складна соціально-педагогічна реальність, яка проявляється в добровільній діяльності самих дітей за їхніми запитам, потребами, їхнім ініціативам, як своєрідний відгук на події навколишнього життя. Основна їхня особливість – це самодіяльність, спрямована на реалізацію дитиною її природних потреб – індивідуального самовизначення й соціального розвитку. Виховним засобом дитячий рух стає при особливих умовах, способах його організації, що дозволяють позитивно впливати на дитину зусиллями самих дітей, їх спільнот, уміло керувати його розвитком як особистості, доповнюючи школу, позашкільні установи, сім'ю. Дитяче громадське об'єднання виконує і захисні функції, відстоюючи,

охороняючи інтереси, права, гідність, унікальність дитини, і таким чином, є дієвим засобом соціалізації й виховання дітей і підлітків. Отже, скаутський рух набуває сьогодні особливої ваги, оскільки всебічне патріотичне виховання молоді, а також національна єдність висувуються нині на передній план, а скаутський рух широко відроджується сьогодні у всіх регіонах України.

Література

1. Адаменко О. В., Хриков Є. М. Соціальні й педагогічні умови розвитку та методологічні основи історико-педагогічного аналізу новаторства в освіті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : Педагогічні науки*. 2007. Вип. 36. С. 20–23.
2. Безкоровайна О. В. Самоствердження як важливий соціально-психологічний феномен становлення особистості раннього юнацького віку. *Рідна школа*. 2009. № 4. С. 32–35.
3. Безпалько О. В. Розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні. *Вісник психології і педагогіки*. 2012. Вип. 8. С. 3–16.
4. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : навч. посіб. / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 134 с.
5. Волківська Д. А. Сутність лідерського потенціалу особистості. *Сучасні тенденції розвитку професійної освіти в європейському просторі* : зб. наук. пр. / за ред. С. П. Архипової. Черкаси : ПП Гордієнко, 2013. С. 70–77.
6. Всемирная Скаутская политика «Вовлечение молодежи». Куала Лумпур : Всемирное Скаутское Бюро, 2015. 40 с. URL : https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/YouthInvolvementPolicy_ru_0.pdf (дата обращения : 13.10.2021).
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 421 с.
8. Євдокимова Н. О. Участь у скаутському русі як психологічна умова розвитку національної самосвідомості підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 19 с.
9. Жданович Ю. М. Організаційно-педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2004. 21 с.
10. Куприянов Б. В. Формы воспитательной работы с детским объединением : учеб.-метод. пособ. 3-е изд., перераб. и исп. Кострома : КГУ, 2000. 37 с.
11. Сапіга С. В. Програма розвитку особистісного потенціалу підлітків Національної Організації Скаутів України. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 3. С. 320–328.
12. Сапіга С. В. Роль скаутських громадських об'єднань у розвитку особистісного потенціалу підлітків. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2014. Вип. 35, Т. 4. С. 392–399.
13. Сапіга С. В. Скаутське громадське об'єднання як інститут соціального виховання підлітків. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 739. С. 172–179.
14. Статут Світової Організації Скаутського Руху. *Збірник документів Світової Організації Скаутського Руху*. Дніпропетровськ : Варта, 1998. С. 4–16.

References

1. Adamenko O. V., Khrykov Ye. M. Sotsialni y pedahohichni umovy rozvytku ta metodolohichni osnovy istoryko-pedahohichnoho analizu novatorstva v osviti [Social and pedagogical conditions of development and methodological foundations of historical and pedagogical analysis of educational innovation]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya : Pedahohichni nauky*. 2007. Vyp. 36. S. 20–23.
2. Bezkorovaina O. V. Samostverdzhenia yak vazhlyvyi sotsialno-psykholohichni fenomen stanovlennia osobystosti rannoho yunatskoho viku [Self-confidence as an important socio-psychological phenomenon of early teenage personality development]. *Ridna shkola*. 2009. № 4. S. 32–35.
3. Bezpalko O. V. Rozvytok sotsialnoi aktyvnosti osobystosti u dytiachomu ob'iednanni [Development of social activity in a children's community]. *Visnyk psykholohii i pedahohiky*. 2012. Vyp. 8. S. 3–16.
4. Vainola R. Kh. Tekhnolohizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty: teoriia ta praktyka : navch. posib. [Technologisation of socio-pedagogical work: theory and practice : a textbook] / za red. S. O. Sysoievoi. Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, 2008. 134 s.
5. Volkivska D. A. Sutnist liderskoho potentsialu osobystosti [The essence of leadership potential]. *Suchasni tendentsii rozvytku profesiinoi osvity v yevropeiskomu prostori* : zb. nauk. pr. / za red. S. P. Arkhypovoi. Cherkasy : PP Hordiienko, 2013. S. 70–77.
6. Vsemymaia Skautskaia polytyka «Vovlechenye molodezhy» [World Scout Policy "Youth Involvement"]. Kuala Lumpur : Vsemymoe Skautskoe Biuro, 2015. 40 s. URL : https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/YouthInvolvementPolicy_ru_0.pdf
7. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid, 1997. 421 s.
8. Yevdokymova N. O. Uchast u skautskomu rusi yak psykholohichna umova rozvytku natsionalnoi samosvidomosti pidlitkiv [Participation in scouting as a psychological condition for the development of national self-awareness in teenagers] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Kyiv, 2005. 19 s.

9. Zhdanovych Yu. M. Orhanizatsiino-pedahohichni zasady vykhovnoho protsesu u skautskii orhanizatsii Plast [Organisational and pedagogical principles of the educational process in the scouting organisation Plast]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kyiv, 2004. 21 s.
10. Kupryianov B. V. Formy vospitatelnoi raboty s detskim ob'edynenyem [Forms of educational work with the children's association] : ucheb.-metod. posob. 3-e yzd., pererab. y ysp. Kostroma : KHU, 2000. 37 s.
11. Sapiha S. V. Prohrama rozvytku osobystisnoho potentsialu pidlitkiv Natsionalnoi Orhanizatsii Skautiv Ukrainy [Programme for Developing the Personal Potential of Young Children of the National Organization of the Scouts of Ukraine]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. Serii : Pedahohichni nauky. 2016. Vyp. 3. S. 320–328.
12. Sapiha S. V. Rol skautskykh hromadskykh ob'iednan u rozvytku osobystisnoho potentsialu pidlitkiv [The role of community-based scouting associations in developing the personal potential of teenagers]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. 2014. Vyp. 35, T. 4. S. 392–399.
13. Sapiha S. V. Skautske hromadske ob'iednannia yak instytut sotsialnoho vykhovannia pidlitkiv [The Scout community as an institution for the social education of teenagers.]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu*. Serii : Pedahohika ta psykholohiia. 2015. Vyp. 739. S. 172–179.
14. Statut Svitovoi Orhanizatsii Skautskoho Rukhu [Statute of the World Organization of the Scout Movement]. *Zbirnyk dokumentiv Svitovoi Orhanizatsii Skautskoho Rukhu*. Dnipropetrovsk : Varta, 1998. S. 4–16.

УДК 378.115.15:373.5 (430)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-134-140

ЛЮДМИЛА ДЯЧЕНКО

orcid.org/0000-0001-6897-124X

diachenko.lm@gmail.com

кандидат педагогічних наук,

Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського

вул. Максима Берлінського, 9, м. Київ

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

З'ясовано та, що нормативно-правову базу забезпечення професійної підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти в Німеччині, складають законодавчі акти федерального й регіонального значення та нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: Основний закон ФРН (Конституція); Рамковий закон «Про вищу освіту»; земельні закони, а саме: «Про вищу освіту», «Про підготовку вчителів», «Про державну службу», «Про шкільну освіту»; розпорядження земельних Міністерств освіти, зокрема: «Про організацію першого державного екзамену», «Про організацію другого державного екзамену», «Про організацію стажування».

Ключові слова: законодавчі акти, нормативно-інструктивні документи, професійна підготовка вчителів, Постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини, Федеративна Республіка Німеччина (ФРН).

LIUDMYLA DIACHENKO

PhD in Education

V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine

Maksym Berlynskyi str., 9, Kyiv

THE REGULATORY FRAMEWORK FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN GERMANY

An important aspect of the education system reform is the legislative support of its functioning. On the way to creating a "new Ukrainian school" it is also important to standardize the professional training of teachers. In this context, it is advisable to refer to the German experience of regulatory and legal support for the training of future teachers. The purpose of the article is to describe the legal acts that became the basis for reforming the system of professional pedagogical education in Germany in the beginning of the XXI century. To achieve this goal, the following methods were used: general scientific (analysis, synthesis, generalization), based on which the state of professional pedagogical teacher training in Germany at the beginning of the XXI century was revealed; chronological analysis, which made it possible to consider the Reformation transformations of pedagogical education in Germany in chronological order; analysis of documents, which contributed to the study of the legal framework for teacher training. The legal framework for professional teacher training in Germany consists of federal and regional legislation and regulations of the Standing Conference of the Länder Education and Culture Ministers, in particular: the Basic Law of Germany (Constitution); Framework Law "On Higher Education"; land laws "On Higher Education", "On Teacher Training", "On Civil Service", "On School Education"; orders of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural: "On the organization of the first state exam", "On the organization of the second state exam", "On the organization of internships". The processes of creating the European Higher Education Area have become a leading factor in changes in legislation and regulations governing teacher training. The decentralization of management of the German education system provides diversity, creates competitive conditions, allows to quickly resolve issues at the level of individual land, taking into account the needs of the local population, in particular to control the training process. At the same time, it causes differences in the education system at the federal level. The German education management system is often referred to as cooperative federalism, as there is a constant search for the optimal relationship between centralization and decentralization of education management.

Keywords: legislative acts, normative and instructive documents, professional teacher training, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural, Federal Republic of Germany.

У міжнародних правових актах (документи ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Ради Європи а інші) зазначено, що саме потенціал учительського корпусу є основою забезпечення високої якості та конкурентоспроможності освіти на світовому ринку праці, а вчитель XXI

століття проголошений носієм суспільних змін. На особливому значенні підготовки педагогічних працівників, які є основною рушійною силою створення та модернізації національної системи освіти, наголошено також у ключових українських документах, таких як: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» Кабінету Міністрів України (2017), Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації вчителів у 2018 році» (2018), Концепція розвитку педагогічної освіти МОН України (2018), галузева Концепція розвитку безперервної педагогічної освіти України (2013).

Важливим аспектом реформаційних перетворень системи освіти є законодавче забезпечення її функціонування. На шляху творення «нової української школи» важливим є також унормування професійної підготовки педагогічних кадрів для реформованої системи загальної середньої освіти. У цьому контексті доцільним і актуальним вважаємо звернення до німецького досвіду нормативно-правового забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів з метою критичного осмислення та виявлення конструктивних ідей. Федеративна Республіка Німеччина (ФРН) має багаті історичні традиції освіти та широкий спектр нормативно-правових актів федерального і регіонального значення, що є основою функціонування системи професійної педагогічної освіти та в яких задекларовано план її реформування.

За роки незалежності України посилюється інтерес дослідників-компаративістів до вивчення системи освіти у ФРН. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджували Н. Абашкіна, В. Кравець, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська та інші. Напрями освітньої політики ФРН висвітлені у працях Б. Мельниченка. Модернізацію освітньої системи в Східних землях Німеччини досліджувала С. Павлюк. Реформування системи педагогічної освіти в цій країні проаналізувала Н. Махия. Особливості підготовки вчителів для закладів професійної освіти розкрив у своїй дисертації А. Турчин. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів проаналізувала Н. Козак. Теорію і практику підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини вивчала Л. Чулкова. Практико-орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів у цій країні проаналізував С. Бобраков. Особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у ФРН розглянула Т. Вакуленко. Водночас аналіз вітчизняної наукової літератури засвідчив недостатнє висвітлення проблемних аспектів нормативно-правового врегулювання професійної підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти у цій країні.

Мета статті – охарактеризувати нормативно-правові акти, які стали основою реформування системи професійної педагогічної освіти в Німеччині в кінці XX століття – на початку XXI століття.

Для досягнення мети було застосовано такі методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення), на основі яких виявлено стан професійної педагогічної підготовки учителів у ФРН на початку XXI століття; хронологічного аналізу, який дав змогу розглянути реформаційні перетворення педагогічної освіти ФРН на початку XXI століття у часовій послідовності; аналізу документів, що сприяв вивченню нормативно-правової бази забезпечення професійної підготовки учителів.

Основою законодавства сучасної ФРН є Конституція – Основний закон (Grundgesetz) від 23 травня 1949 р., що закріплює суспільний державний устрій країни, функції органів державної влади, основні права та обов'язки громадян [9]. Ключові зміни в Основному законі пов'язані з такими подіями у політичному та соціально-економічному житті країни:

1) вступом Німецької Демократичної Республіки до Федеративної Республіки Німеччина, процедура якого була врегульована на основі договору про об'єднання від 31 серпня 1990 р. між ФРН і НДР. Після об'єднання усіх німецьких земель у єдину федеративну республіку було ухвалено ряд ключових документів, які забезпечили визнання кваліфікацій учителів, здобутих на території колишньої НДР, та регламентували об'єднання систем підготовки педагогічних кадрів НДР та ФРН.

2) членством в Європейському Союзі (ЄС), що спричинило внесення змін до ряду статей, які регламентують участь Німеччини та її земель у справах ЄС. Зокрема у статті 23 Основного закону було закріплено спрямованість ФРН на реалізацію ідеї Об'єднаної Європи [5, с. 2086];

3) реформами федералізму 2006 і 2009 років, за результатами яких було уточнено статті, що регулюють порядок взаємодії між федерацією і землями та визначають сфери їхньої відповідальності [6]. Необхідність проведення цих реформ виникла внаслідок дисфункції німецької моделі кооперативної федерації, що призвели до складнощів і непрозорості політико-правових відносин між федерацією та її суб'єктами.

У контексті теми нашого дослідження більш значимим є перший етап реформ федералізму 2006 року, оскільки саме на цьому етапі було здійснено розподіл законодавчих компетентностей між федерацією і землями, зокрема у сфері освіти, що зафіксовано у відповідних змінах до Основного закону [6]. Ми сконцентруємо свою увагу на тих положеннях, які стосуються безпосередньо законодавства в галузі освіти. Розділ VII «Законодавство Федерації» регламентує відповідальність у сфері законодавчого регулювання.

Відповідно до цього розділу Основного закону функції законотворення розподілені між федерацією і землями таким чином:

- виключна законодавча компетентність федерації, коли нормативно-правове врегулювання окремих питань здійснюється на основі федеральних законів, при чому федеральні закони завжди мають перевагу над земельними;
- конкуруюча компетентність земель у випадку, коли землі мають право на законодавство у тому разі, коли Федерація не видає окремого закону, що врегульовував би відповідне питання;
- рамкова компетентність, коли федерація видає рамкові розпорядження, що є обов'язковим орієнтиром для створення відповідних законодавчих актів на рівні земель. Нами було з'ясовано, що до реформ федералізму 2006 року до рамкової компетентності федерації належало визначення загальних принципів вищої освіти. Після внесення змін до Основного закону від 31 серпня 2006 року врегулювання питань діяльності закладів вищої освіти належить до конкуруючої компетентності земель;
- відступне законодавство надає право землям відступити від загальнодержавних приписів федерації і створити власний закон для регулювання діяльності закладів вищої освіти;
- виключна компетентність земель, що була затверджена змінами до Основного закону від 31 серпня 2006 р., зафіксувала виключну відповідальність земель за шкільну освіту, культуру, радіомовлення [6].

Отже, відповідно до оновленої Конституції ФРН, федеральні землі на регіональному рівні здійснюють врегулювання всіх питань шкільної, вищої освіти, підвищення кваліфікації та освіти дорослих. Така децентралізація управління системою освіти ФРН, на думку німецьких дослідників, спричинює ряд відмінностей у діяльності рівнозначних освітніх установ різних федеральних земель, що відображається у нерівноцінності атестатів і дипломів, різній тривалості навчання, неузгодженості освітніх програм, неоднакових вимогах до абітурієнтів тощо. Водночас, це ускладнює процес взаємодії між федеральними землями, знижує рівень приватної та професійної мобільності [81, с. 4; 18, с. 160].

Особливо актуальними ці питання виявились на шляху реалізації ідеї Об'єднаної Європи, коли ФРН стала ініціатором та активним учасником процесів створення Європейського простору вищої освіти. Із підписанням Сорбоннської і Балонської декларацій було погоджено створення загальної системи освіти, націленої на поліпшення її зовнішнього визнання, підвищення мобільності студентів і розширення можливостей їх працевлаштування [1; 11]. 26 лютого 2004 р. результатом спільної роботи Ради Європи і Європейської Комісії стало ухвалення стратегічно важливого документа «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ», у якому зазначено, що виконання плану економічного і соціального оновлення для Європи до 2010 року стане можливим за умови реформування професійної педагогічної освіти європейських країн.

У документі підкреслено провідну роль учителя в оновленні освітніх систем, які є основою ефективного впровадженні реформ, спрямованих на розвиток економіки Європейського Союзу. Зазначено, що професія педагога має сильний вплив на суспільство, відіграє важливу роль у підвищенні потенціалу людства і формуванні майбутніх поколінь. Серед провідних ідей вищезгаданого документа нами виявлено такі: збільшення привабливості педагогічної професії; залучення активної і талановитої молоді до педагогічної діяльності; підготовка вчителів до професійної діяльності у нових соціокультурних умовах і виконання нових ролей в умовах трансформації системи освіти [2, с. 4].

Під час дослідження встановлено, що процеси створення Європейського простору вищої освіти стали провідним чинником ключових змін у законодавчих актах і нормативно-інструктивних документах з врегулювання підготовки вчителів у ФРН, які ми будемо розглядати далі у статті.

Одним з важливих законодавчих актів ФРН, що регламентує підготовку фахівців в університетах є Рамковий закон «Про вищу освіту». Ним визначено пріоритети та орієнтири організації і функціонування закладів вищої освіти, діяльність яких деталізована у земельних законах про вищу освіту. Цей закон був прийнятий 19 січня 1999 р. як орієнтир для розроблення відповідних законодавчих актів на регіональному рівні [10].

Підкреслимо, що у цьому законі задекларовано перехід до двоступеневої системи вищої освіти («бакалавр – магістр») у ФРН. Зокрема, у параграфі 19 «Рівні вищої освіти» передбачено присудження ступеня бакалавра (перший рівень вищої освіти) і магістра (другий рівень вищої освіти) за умови успішного виконання студентом відповідної освітньої програми. Бакалаврська програма триває мінімум 3 і максимум 4 роки. Студент має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в нього ступеня бакалавра. Магістерська програма триває мінімум 1 і максимум 2 роки [10, с. 23].

Закон «Про вищу освіту» у ФРН є рамковим, тобто дає основні орієнтири підготовки фахівців у закладах вищої освіти, а деталі здобуття професійної педагогічної освіти відображені у земельних законах «Про підготовку вчителів».

Під час аналізу структури земельних законів про підготовку вчителів ми ретельно розглянули Гессенський закон, оскільки він, на нашу думку, найбільш детально описує аспекти професійної педагогічної

освіти. Виявлено, що закон федеральної землі Гессен «Про підготовку вчителів» від 28 вересня 2011 р. складається із 10 частин, послідовність яких відповідає основним фазам професійної педагогічної освіти у ФРН, розкриває організаційно-педагогічні аспекти університетської підготовки, шкільної практики, стажування, подальшої післядипломної освіти і підвищення кваліфікації вчительських кадрів [16]. Вважаємо за необхідне коротко охарактеризувати зміст розділів цього закону.

На основі опрацювання змісту розділу I «Загальні положення» (§ 1–7) зазначимо, що у ньому розкрито цілі, зміст та основні фази підготовки майбутніх учителів, охарактеризовано заклади, що надають професійну педагогічну освіту, зокрема зазначено: «професійна педагогічна освіта спрямована на розвиток компетентностей учителів у сферах навчання, виховання, оцінювання, наукових знань з обраного предмету викладання та фахової дидактики. Разом із педагогічною професіоналізацією на вчителів покладається виконання додаткових завдань професійної діяльності: шкільний менеджмент, використання медіатехнологій та здоров'язберігаючих технологій. Професійна педагогічна освіта готує учителів до спрямування учнів на вибір професії та введення учнів у професійну діяльність; професійна педагогічна освіта передбачає також набуття особою компетентностей, необхідних для ефективного менеджменту функціонування школи і управління освітніми процесами» [16, с. 591–592].

Виявлено, що зміст розділу II «Навчання і практика» (§ 8–16) розкриває особливості першої фази підготовки вчителів – навчання в університеті, зокрема: цілі навчання, характеристики модульної структури освітніх програм, типи шкільної практики, яка є необхідною передумовою подальшого стажування в школі, що відбувається на другій фазі підготовки вчителів. У окремих параграфах (§ 10–14) вказано основні блоки теоретичної підготовки вчителів таких загальноосвітніх шкіл: основної, головної, реальної, професійної, спеціальної, гімназії [16, с. 594–598].

У розділі III «Перший державний екзамєн» (§ 17–34) охарактеризовано особливості організації та проведення першого державного екзамєну, який є підсумком першої фази підготовки майбутніх учителів, розкрито цілі екзамєну, його складові частини (наукова робота, заключні заліки, усний екзамєн), визначено вимоги до складу екзамєнаційної комісії, умови допуску студентів до екзамєнаційних випробувань, додаткові терміни для тих, хто не встиг скласти іспит у визначений строк, умови повторного проходження екзамєну, санкції за порушення умов складання іспиту, вимоги до оцінювання та підрахунку загальної оцінки за перший державний екзамєн [16, с. 598–602].

Розділ IV «Стажування» (§ 35–42) складається з двох частин: загальні положення та оцінювання. У першій частині розкрито цілі проходження стажування, відображено умови допуску та обмеження, визначено тривалість, умови скорочення та подовження термінів проходження стажування, передбачено участь стажиста у навчальних семінарах, розкрито форми звітності за результатами стажування. У другій частині цього розділу описано критерії оцінювання результатів стажування, що передбачає розгляд підсумкової наукової роботи стажиста, його портфоліо та врахування оцінок за модулі навчальних семінарів. Зауважимо, що портфоліо є упорядкованою сукупністю результатів стажування, що включає документальні, фото-, відеоматеріали, презентації тощо [16, с. 602–605].

Гессенським законом «Про підготовку вчителів» (розділу V, § 43–54) врегульовано основні питання процедури проведення другого державного екзамєну. У ньому розкрито цілі екзамєну, його складові частини (практичний екзамєн з проведення уроків з двох предметів та усний екзамєн), охарактеризовано вимоги до складу екзамєнаційної комісії, умови повторного складання іспиту і завершення стажування [16, с. 605–607].

Розділ VI «Додатковий екзамєн» (§ 55–57-а) визначає умови допуску до додаткового екзамєну. Його складають вчителі, які вже мають диплом учителя певного типу загальноосвітньої школи і прагнуть здобути диплом учителя іншого з трьох типів загальноосвітніх шкіл, а саме: учитель основної (початкової) школи, учитель головної і реальної (базової середньої) школи, учитель спеціальної школи. Попередньо необхідно пройти відповідну теоретичну підготовку і стажування. Процедурні аспекти проведення додаткового екзамєну також описано розділі III цього закону [16, с. 607–608].

Підкреслимо, що спеціалізація вчителів залежить від типу школи, де вони працюватимуть, тому у розділі VII «Дозвіл на викладання» (§ 58–62) розкрито умови допуску вчителів до викладання у різних типах загальноосвітніх шкіл. У цьому розділі зафіксовано такі умови: 1) учителі основної (початкової) школи для викладання у інших типах шкіл зобов'язані пройти додатковий курс навчання; 2) вчителі головної і реальної (базової середньої) школи можуть викладати загальноосвітні предмети у професійній школі та на першому освітньому рівні гімназії; 3) учителям гімназії надається право викладання загальноосвітніх предметів у професійній школі також вони можуть працювати у головній та реальній (базовій середній) школі; 4) учителі професійної школи можуть працювати у всіх типах шкіл, крім основної (початкової); 5) учителі спеціальної школи можуть викладати у основній (початковій), головній і реальній (базовій середній) школі, також здійснювати викладання за спеціальними освітніми програмами у професійній школі [16, с. 608–610].

Зазначимо, що у законі про підготовку вчителів у федеральній землі Гессен підкреслено значення неперервного професійного розвитку вчителів. Це положення зафіксовано у розділі VIII «Підвищення

кваліфікації та особистий розвиток» (§ 63–67), у якому розкрито основні організаційні питання акредитації, підвищення кваліфікації вчителів та можливості подальшого професійного розвитку [16, с. 610–611].

Додаткові роз'яснювальні питання щодо дії закону про підготовку вчителів у федеральній землі Гессен розкрито у розділі IX «Контроль за виконанням закону» (§ 68) та розділі X «Перехідні та заключні положення» (§ 69–71) [16, с. 611–612].

Подібну структуру мають закони про підготовку вчителів у інших федеральних землях Німеччини. Виявлено, що з 16-ти федеральних земель закони «Про підготовку вчителів» офіційно затверджені та вступили в дію у 9-ти (Баварія, Берлін, Бранденбург, Бремен, Гессен, Заарланд, Мекленбург-Передня Померанія, Північний Рейн-Вестфалія, Тюрінгія), у федеральній землі Шлезвіг-Гольштейн такий закон існує на рівні проекту.

Не всі земельні закони про підготовку вчителів детально розкривають аспекти підготовки фахівців-педагогів. У переважній більшості федеральних земель питання першого і другого державного екзаменів, стажування регламентуються окремими постановами і розпорядженнями земельних Міністерств освіти: «Про організацію першого державного екзамену», «Про організацію другого державного екзамену», «Про організацію стажування».

Зауважимо, що у федеральних землях, які не мають окремого закону про підготовку вчителів (Баден-Вюртемберг, Гамбург, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Шлезвіг-Гольштейн) врегулювання цього питання здійснюється у межах земельних законів «Про державну службу», оскільки вчитель у ФРН визнаний державним службовцем [7, с. 76; 8, с. 650].

Крім законодавчих актів федеративного та регіонального значення, що регламентують питання підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл, є ряд нормативно-інструктивних документів, які не мають статусу законодавчих актів, але є основою для укладання освітніх програм та узгодження регіональних особливостей професійної педагогічної підготовки у ФРН – це постанови Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини. Уточнимо, що Постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель (Kultusministerkonferenz) – це спільний політичний орган, метою діяльності якого є координація освітньої і культурної політики земель. Конференція міністрів не має законодавчої компетентності, її рішення і постанови не є законодавчими актами і повинні бути затверджені земельними урядами. Після цього вони набувають юридичної сили.

Під час дослідження нами виділено документи Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, які є важливими для реалізації мети статті.

1. Спільна заява Президента Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, Голови профспілки працівників освіти і Голови професійного об'єднання вчителів, затверджена постановою Конференції міністрів освіти і культури від 5 жовтня 2000 року. Цим документом було визначено завдання сучасного вчителя і наголошено на високому значенні ролі вчителя у вихованні підростаючого покоління [4, с. 2]. У документі закріплено спрямованість усіх сторін-підписантів на співпрацю з метою подальшого розвитку і підвищення якості системи освіти в цілому і шкільної освіти зокрема.

2. Стандарти підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту», затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 р. зі змінами від 12 червня 2014 р. У вступних положеннях стандартів зазначено, що Конференція міністрів освіти і культури визначає своїм основним завданням підвищення якості шкільної освіти, що можливо тільки за умови забезпечення високої якості професійної педагогічної підготовки вчителів. Стандарти є орієнтиром для укладання освітніх програм за блоком «Науки про освіту» та контролю за їх засвоєнням. У цьому документі зазначено, що блок «Науки про освіту» є «міждисциплінарним комплексом, який передбачає використання наукових знань з різних дисципліни з метою розкриття основ і особливостей процесів освіти, навчання і виховання, умов ефективного функціонування системи освіти» [17, с. 2]. У змісті стандартів визначено компетентності, яких повинні набути майбутні учителі під час навчання та стажування для ефективної реалізації щоденної педагогічної діяльності. Ці стандарти стосуються передусім підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах та їхнього стажування і є орієнтиром подальшого професійного розвитку і підвищення кваліфікації.

3. Загальнофедеративні вимоги до змісту підготовки вчителів за предметом викладання та його дидактикою, затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 16 жовтня 2008 р. зі змінами від 12 січня 2015 р. Цим документом визначено сукупність фахових знань за предметом викладання та його дидактикою для вчителів усіх типів шкіл у ФРН [14].

4. Спільні рекомендації Конференції ректорів закладів вищої освіти та Конференції міністрів освіти і культури «Педагогічна освіта для школи у різноманітності», затверджені постановою Конференції міністрів від 12 березня 2015 р. та постановою Конференції ректорів від 18 березня 2015 р. У документі офіційно зафіксовано необхідність доопрацювання стандартів та змісту підготовки вчителів з метою забезпечення їх готовності до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти. У вищезгаданому документі підкреслено необхідність забезпечення права спільного перебування та навчання дітей з різним рівнем психофізичного

розвитку, в умовах закладу загальної середньої освіти на основі принципів гуманізації та індивідуалізації, що передбачає максимальне урахування індивідуально-психологічних особливостей кожної особистості та створення сприятливих умов для її повноцінного розвитку. У зв'язку з цим кожен учитель повинен володіти знаннями про взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами, володіти способами і прийомами роботи з цими учнями в умовах інклюзивної освіти, а також мати високий рівень розвитку особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності та толерантність у взаємодії в гетерогенній групі учнів [15].

Загальнофедеральні вимоги і рекомендації щодо врегулювання окремих аспектів підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл відображено у таких документах Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель:

- Рекомендації щодо визначення професійної придатності на першій фазі підготовки вчителів (Постанова від 07 березня 2013 р.) [3];
- Загальнофедеративних вимогах до проведення стажування та заключного державного екзамену (Постанова від 06 грудня 2012 р.) [13];
- Постанова щодо підготовки вчителів мистецьких дисциплін (Постанова від 6 грудня 2012 р.) [12].

Висновки. Під час дослідження з'ясовано, що нормативно-правову базу професійної підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти у ФРН складають законодавчі акти федерального й регіонального значення та нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: Основний закон ФРН (Конституція); Рамковий закон «Про вищу освіту»; земельні закони, а саме: «Про вищу освіту», «Про підготовку вчителів», «Про державну службу», «Про шкільну освіту»; розпорядження земельних Міністерств освіти, а саме: «Про організацію першого державного екзамену», «Про організацію другого державного екзамену», «Про організацію стажування». Виявлено, що процеси створення Європейського простору вищої освіти стали провідним чинником змін у законодавчих актах і нормативно-інструктивних документах з врегулювання підготовки вчителів.

З'ясовано, що в системі вищої освіти ФРН склалися стійкі традиції децентралізації управління. Децентралізація управління системою освіти ФРН, з одного боку, забезпечує різноманітність, створює конкурентні умови, дозволяє швидко вирішувати питання на рівні окремої землі з урахуванням потреб місцевого населення, зокрема контролювати процес підготовки фахівців, але з іншого боку зумовлює виникнення розбіжностей у системі освіти на рівні федерації. Щоб забезпечити реалізацію громадянами Німеччини права вільно обирати професію, місце роботи і навчання, поліпшити якість освіти, підвищити конкурентоспроможність всієї системи освіти, зроблена спроба знайти оптимальне співвідношення між централізацією і децентралізацією управління системою вищої освіти Німеччини. Тому німецьку систему управління освітою часто називають кооперативним федералізмом.

Результати вивчення нормативно-правової бази підготовки вчителів у Німеччині є джерелом конструктивних ідей, які стануть корисними під час оновлення вітчизняної системи професійної педагогічної освіти та розроблення нормативно-правових актів для врегулювання її функціонування.

References

1. Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020: Jahresgutachten 2011. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. [Education reform 2000 – 2010 – 2020: Annual report 2011. Association of Bavarian Economy] Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 2011. 256 s.
2. Education & training 2010. (2004). The success of the lisbon strategy hinges on urgent reforms. *Official Journal of the European Union*. 2004. Vol. 47. S. 1–19.
3. *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013). [Recommendations for aptitude assessment in the first phase of teacher training]. Berlin, Bonn : Kultusministerkonferenz, 2013. URL: [http:// www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf) [in Germany]
4. *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000). [Joint declaration by the President of the Conference of Education Ministers and the Chairmen of the Education and Teachers' Unions]. Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2000. URL: [http:// www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf) [in Germany]
5. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 21. Dezember 1992 [Law amending the Basic Law of December 21, 1992]. *Bundesgesetzblatt* [Federal Law Gazette]. Bonn, 1992. Teil I, Nr. 58 (24.12.1992). S. 2086–2087. [in Germany]
6. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes von 28. August 2006 [Law amending the Basic Law of August 28, 2006]. *Bundesgesetzblatt* [Federal Law Gazette]. Teil I, Nr. 41 (31.08.2006), S. 2034–2038.
7. Gesetz zur Modernisierung des niedersächsischen Beamtenrecht vom 25. März 2009 [Law on the modernization of Lower Saxony's civil service law of March 25, 2009]. *Niedersächsischen Gesetz- und Verordnungsblatt* [Lower Saxony Law and Ordinance Gazette]. Hannover, 2009. Nr. 6 (27.03.2009). S.72–109.

8. Gesetz zur Neuordnung des Landesbeamtenrechts vom 15. Dezember 2009. [Law on the reorganization of state civil servants' law of December 15, 2009]. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt* [Law and Ordinance Gazette for the State of Saxony-Anhalt]. Magdeburg, 2009. Nr. 24 (21.12.2009). S. 648–683.
9. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 [Basic Law for the Federal Republic of Germany of May 23, 1949]. *Bundesgesetzblatt* [Federal Law Gazette]. Bonn, 1949. Nr. 1 (23.05.1949), 1–20.
10. Hochschulramengesetz von 19. Januar 1999 [University law of January 19, 1999]. *Bundesgesetzblatt* [Federal Law Gazette]. Bonn, 1999. Teil I, Nr. 3 (27.12.1999), 18–34.
11. Klomfaß S. *Hochschulzugang und Bologna-Prozess: Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium* [University access and the Bologna process: educational reform at the transition from university to high school]. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 2011.
12. *Kunst- und Musiklehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012) [Art and music teacher training]. Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2012. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Kunst-und-Musiklehrer.pdf
13. *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012) [Common requirements for the organization of the preparatory service and the final state examination]. Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2012. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
14. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.02.2015) [Common national content requirements for the subject sciences and subject didactics in teacher training]. Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2015. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [in Germany]
15. *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015) [Teacher training for a school of diversity Joint recommendation by the University Rectors' Conference and the Conference of Ministers of Education]. Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2015. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [in Germany]
16. Neufassung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 28. September 2011 [New version of the Hessian Teacher Education Act of September 28, 2011]. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen* [Law and Ordinance Gazette for the State of Hesse]. Wiesbaden, 2011. Nr. 20 (24.10.2011), 590–614.
17. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014) [Standards for teacher training: educational sciences]. Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2014. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [in Germany]
18. Terhart E. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* [Perspectives of teacher training in Germany]. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz, 2000. 167 s.

УДК 37.091.3:001

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-140-145

ОЛЕКСАНДР КОБЕРНИК

orcid.org/0000-0001-5734-8540

kobernikan@meta.ua

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
вул. Садова, 2, м. Умань

ІРИНА БІЛЕЦЬКА

orcid.org/0000-0002-3372-9100

iryna.biletska@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
вул. Садова, 2, м. Умань

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід педагогічного партнерства школи, родини і громади, стверджується, що педагогіка партнерства ґрунтується на партнерстві між усіма учасниками освітнього процесу і визначає істинно демократичний спосіб їх співпраці. Узагальнений європейський та американський досвід дає підстави констатувати, що педагогічне партнерство – це такий тип соціальної взаємодії, що орієнтує учасників освітнього процесу на рівноправне співробітництво, пошук згоди і досягнення консенсусу, оптимізацію відносин. Охарактеризовано провідні моделі педагогічного партнерства, які є характерними для закладів освіти далекого

зарубіжжя: ініціативна, гуманістична модель співпраці учасників освітнього процесу, яка орієнтована на узгодження інтересів, ціннісних орієнтирів, потреб суб'єктів партнерства та формально-примусова модель партнерства, що характеризується прагненням залучити якомога більшу кількість різних суб'єктів до тих чи інших форм договірних відносин, до процесу прийняття домовленостей без урахування їхніх бажань і спрямувань їх основної діяльності. Розкривається зміст, форми та методи співпраці учасників освітнього процесу.

Ключові слова: партнерство, педагогічне партнерство, школа, сім'я, громада, зарубіжний досвід.

OLEKSANDR KOBERNYK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Management
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Sadova str., 2, Uman

IRYNA BILETSKA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Sadova str., 2, Uman

FOREIGN EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF SCHOOL, FAMILY AND COMMUNITY

The article deals with the analysis of a foreign experience of pedagogical partnership of school, family and community, it is emphasized that the pedagogy of partnership is based on a partnership between all participants of an educational process and determines a truly democratic way of their cooperation. The generalised European and American experience gives ground to state that pedagogical partnership is a social interaction type that orients the participants of an educational process to equal cooperation, search for agreement and consensus, optimisation of relationships. The leading models of pedagogical partnership, which are characteristic of educational institutions of foreign countries, have been characterised: initiative, humanistic model of cooperation of the participants of an educational process, which is focused on the coordination of interests, values, needs of partnership subjects and a formal-compulsory partnership model, characterised by an aspiration to involve as many different subjects as possible to certain forms of contractual relations, to the process of making agreements without taking into account their wishes and directions of their main activity. The content, forms and methods of cooperation of the participants of an educational process are described.

Key words: partnership, pedagogical partnership, school, family, community, foreign experience.

Ухвалення концепції Нової української школи та Професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» перенесло поняття «педагогіка партнерства» зі світоглядних категорій у нормативну площину. Саме в цих документах найбільш повно розкрито важливість забезпечення педагогічного партнерства в закладах загальної середньої освіти.

Так, у новому професійному стандарті за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» до загальних компетентностей педагогічного працівника віднесено його здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп, а до основних трудових функцій – партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, до яких віднесено компетентність педагогічного партнерства, зокрема здатність суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої взаємодії з учнями в освітньому процесі; здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства; здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо); здатність працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя, для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами [3].

Педагогіка партнерства – педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між усіма учасниками освітнього процесу і визначає істинно демократичний спосіб їх співпраці, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість.

Враховуючи особливості освітнього процесу, який передбачає активну партнерську взаємодію всіх його учасників, результативність навчання забезпечується ефективністю їх взаємодії, здатністю педагога уникати конфліктних ситуацій в педагогічній діяльності, налагоджувати співпрацю з усіма партнерами освітнього процесу. Ціком очевидно, що вивчення та критичний аналіз зарубіжного досвіду педагогічного партнерства школи, родини і громади виступає одним з найважливіших завдань педагогічної науки.

На сьогодні проблема пошуку ефективних шляхів забезпечення педагогічного партнерства в освітньому процесі досліджується такими науковцями, як І. Андрощук, О. Буздуган, І. Булах, Л. Величченко, І. Гапійчук, Г. Дегтярьова, Л. Ємельянова, Н. Касаткіна, Л. Кондрашова, Н. Лисак, О. Мазко, О. Марченко, О. Матвієнко, Р. Павлюк, Л. Помиткіна, Т. Равчина, В. Свистун, Н. Якса та ін.

Окремі аспекти етико-моральної взаємодії учасників освітнього процесу розглядалися в працях І. Беха, Л. Белової, Г. Васяновича, А. Добровича, А. Донцова, А. Каленського, В. Ковальчук, В. Кручек, О. Легун, О. Пехоти, О. Пісоцької, О. Рудницької, О. Шумакова та ін.

Усі науковці однак свідчать про те, що в процесі педагогічного партнерства відбувається перебудова ролевих відносин усіх суб'єктів освітнього процесу у рівноправні.

Проте доводиться констатувати, що зарубіжний досвід педагогічного партнерства школи, сім'ї і громади у вітчизняній науковій літературі висвітлено лише фрагментарно.

Мета статті полягає в розкритті зарубіжного досвіду педагогічного партнерства закладів загальної середньої освіти, сім'ї та громади.

Під соціальним партнерством в країнах далекого зарубіжжя мається на увазі процес обміну діяльностями між індивідами, соціальними групами, інститутами. Воно має всеохоплюючий характер і може стати пріоритетною формою взаємодії у галузі освіти. Основними рисами соціального партнерства в країнах Євроатлантичного Союзу є наявність у взаємодіючих сторін «груп інтересів», які переслідують не лише протилежні, а й тотожні цілі; орієнтування відносин взаємодіючих сторін на досягнення взаємовигідного «балансу інтересів» шляхом домовленостей (консенсусу); цивілізоване вирішення спірних питань (конфліктів); обов'язковості й однакова відповідальність сторін за виконання добровільно ухвалених рішень (домовленостей, угод тощо); повноправність представників; контроль за виконанням прийнятих домовленостей, обов'язків.

Відзначимо, що партнерська взаємодія закордоном має декілька аспектів. По-перше, в процесі реалізації партнерства визначається *проблема*, яка може бути реальною або надуманою, такою, що піддається розв'язанню, або перманентною. По-друге, виявляється *позиція* сторін. По-третє, виявляються *цілі* учасників партнерських відносин (за найбільш вираженими аспектами діалогу сторін). По-четверте, визначаються *інтереси* сторін (прагнення створити такі умови, які забезпечать реалізацію потреб у максимально можливому вигляді) [2].

Доцільним бачиться виокремлення кількох моделей педагогічного партнерства, які є характерними для закладів освіти далекого зарубіжжя. Це, перш за все, ініціативна, гуманістична модель співпраці учасників освітнього процесу, яка орієнтована на узгодження інтересів, ціннісних орієнтирів, потреб суб'єктів партнерства. Її підґрунтя становлять об'єктивність, справедливість, щирість відносин, обов'язковості виконання прийнятих домовленостей. Формально-примусова модель партнерства характеризується прагненням залучити якомога більшу кількість різних суб'єктів до тих чи інших форм договірних відносин, до процесу прийняття домовленостей без урахування їхніх бажань і спрямувань їх основної діяльності. Безумовно, для оптимізації взаємодії сім'ї та школи пріоритет має належати першій з названих моделей.

Отже, педагогічне партнерство, на думку зарубіжних науковців, – це тип соціальної взаємодії, що орієнтує учасників освітнього процесу на рівноправне співробітництво, пошук згоди і досягнення консенсусу, оптимізацію відносин.

Одним із перших зарубіжних науковців, який розкрив теоретичні і практичні аспекти співпраці батьків та школи, була професорка соціології університету Джона Хопкінса *Джой Ентлейн*. Ще в 1982 році вона провела кілька досліджень, які засвідчили залежність якості освіти від ефективності співпраці батьків, учителів і адміністрації школи. У 1996 році дослідниця разом із послідовниками узагальнила шість основних типів активної співпраці школи і батьків, що характеризуються відносинами партнерства, а саме: *батьківство*: сім'ї мають забезпечувати здоров'я та безпеку дітей, створювати вдома середовище, що заохочує до навчання; школи ж повинні забезпечувати сім'ї інформацією, щоб допомогти зрозуміти своїх дітей та сприяти їхньому розвитку; *спілкування*: школи мають бути підзвітними родинам і надавати їм інформацію про прогрес у школі та успішність учнів; засоби спілкування мають відповідати культурним особливостям батьків; процес повинен бути двостороннім; *волонтерство*: батьки можуть зробити значний внесок у середовище та функції школи; а школи можуть отримати максимальну віддачу від цього процесу через створення гнучких графіків, що відповідатимуть таланту і інтересам батьків, потребам учнів, учителів і адміністрації школи; *навчання вдома*: батьки можуть допомагати своїм дітям у навчанні за методичної підтримки вчителів; *ухвалення рішень*: школи можуть надати батькам провідні ролі в ухваленні рішень та допомогти їм максимально використовувати їх на загальний результат; *співпраця з громадою*: школи повинні координувати роботу та ресурси громади, бізнесу, коледжів або університетів, а також інших груп для покращення освітнього процесу, сімейних практик і розвитку учнів; школи можуть допомогти сім'ям отримати доступ до допоміжних послуг, що надаються іншими установами, такими як охорони здоров'я, культури, туризму тощо [4].

Цікавий та перспективний досвід партнерства школи, родини і громади накопичений у Великій Британії, хоча варто зазначити, що розуміння у британських вчителів важливості співпраці з родинами учнів з'явилося не більше 70 років, оскільки до 50-х років ХХ століття двері школи були закриті для батьків. Раніше вчителі намагалися стримувати бажання батьків брати участь в житті закладу освіти. Існували навіть лозунги

типу: «Далі батькам не заходити», «Немає батьків за цією лінією», адже на подвір'ї школи наводили білі лінії, за які не допускали батьків. І тільки на початку 60-х років XX століття педагоги розпочали здійснювати партнерську взаємодію із родиною, прагнучи якнайширше залучити батьків до життя школи, включити їх в освітній процес як партнерів, зробивши їх найбільш активними. Таким чином, співпраця школи і родини набувала у Великій Британії статусу педагогічно доцільного партнерства, і батьки, як і всі родини в світі, ставлять до школи високі вимоги, справедливо вважаючи, що довірили їй найбільший скарб – своїх дітей і свої гроші, тому й чекають високих девідентів від інвестицій.

З 60-х років XX століття у Великій Британії існувало три підходи до сімейно-шкільної співпраці, які різнилися встановленою «дистанцією» між школою і сім'єю:

1-й підхід – «зачинені двері». Це точка зору таких педагогів, як М. Вебер та Т. Парсонс [6], які вважали, що суспільство (громада, родина) суттєво не впливають на освіту дітей. Базове положення цієї позиції – школа в змозі самостійно вирішити всі освітні проблеми; участь громади має бути мінімальною, присутність батьків в школі тільки заважає педагогам здійснювати свою професійну діяльність. Згідно з даною позицією, взаємовідносини школи і громади, зокрема й сім'ї будуть найбільш ефективними, якщо відстань між цими соціальними інституціями буде максимальною.

2-й підхід – «відкриті двері» (Л. Карсон) [6] – абсолютно протилежний першому і стверджує, що основні види навчальної та виховної роботи мають проводитися поза школою. Згідно з цим підходом відсутність будь якої дистанції між школою і громадою вважається найбільш доцільним.

3-й підхід – «рівноваги» (Л. Літвак) [6], що не заперечує існування обох підходів, але пропонує застосовувати їх збалансовано, в залежності від існуючих обставин. Згідно цієї позиції рівноваги, ефективна співпраця школи і родини можлива тільки тоді, коли буде знайдена «золота середина» у вирішенні наявних проблем.

Варто підкреслити, що найбільш виправданою британські педагоги вважають позицію рівноваги і пропонують сім напрямів співпраці, наприклад, із батьками: 1) інформування батьків про діяльність школи; 2) залучення батьків до участі в заходах, що проводяться школою; 3) підвищення педагогічної культури батьків; 4) діяльність батьків як захисників інтересів дітей; 5) участь батьків у прийнятті рішень з усіх питань життєдіяльності школи; 6) робота батьків у ролі помічників учителів (волонтерів) або фахівців; 7) діяльність батьків як «домашніх репетиторів».

У зв'язку з цим розроблено конкретні кроки щодо залучення батьків до процесу виховання: вечірні зібрання спеціально для батьків, щоб у тих була можливість обговорити успіхи дітей із директором, психологом; знайомство з усіма членами родини школяра; особисте спілкування з батьками в телефонних розмовах, у листах-зверненнях; відвідування сімей, що живуть у неблагонадійних районах; регулярні візити професійних терапевтів, психологів, учителів у проблемні сім'ї; демонстрація відеофільмів про заняття дітей у школі; підготовка молодих сімей до батьківства [1, с. 323].

У цій країні поширеною є ще одна можливість залучення батьків до шкільного життя своїх дітей – виконання батьками посади *classroom helper* – класних помічників, які супроводжують дітей під час прогулянок, допомагають учителям в організації вистав та інших разових заходів, наглядають за читанням уголос учнів початкових класів. Унаслідок такої різноспрямованої участі батьків у шкільному житті вони завжди обізнані зі шкільними подіями, адже шкільні новини, інформація про збори, вакансії, успішність учнів, результати інспектування та інше поширюються за допомогою соціальних мереж.

Найбільш повно педагогічне партнерство сім'ї, школи і громади реалізується шляхом створення шкільних рад, батьківських і вчительських асоціацій, що діють на загальнонаціональному та місцевих рівнях. Шкільні ради – це громадські органи управління закладом середньої освіти, які реалізують демократичні тенденції в управлінні школами і дають змогу робити висновки про участь громадськості в управлінні середніми закладами освіти; встановлювати баланс інтересів основних зацікавлених у діяльності школи сторін – учнів, батьків, педагогів, представників місцевої громади і місцевої ділової спільноти. Підготовка членів шкільних рад відбувається за сприяння національних і місцевих асоціацій членів шкільних рад; відвідування курсів із підготовки членів шкільних рад добровільне; викладачами працюють директори шкіл і викладачі вищої школи, а також професіонали в галузі освіти.

Відомий британський дослідник Р. Макконкі [7, с. 63] визначає три шляхи, які допоможуть учителям налагодити відносини з батьками, а саме: *командна робота* всіх зацікавлених людей, зокрема вчителів-предметників, психолога, соціального педагога і т.д.; *учнівство*, за якого молоді педагоги, які не мають достатнього досвіду налагодження партнерства із батьками, повинні навчатися у найбільш досвідчених, переймати їх досвід, консультиватися з ними, прислухатися до їх порад. Таку систему учнівства або «тьюторства для учителів» Р. Макконкі називає «внутрішньошкільною підготовкою»; *наявність ресурсів*, що покликане допомогти учителям у роботі з батьками за допомогою використання різноманітних навчальних посібників, відеоматеріалів, технічних засобів тощо. Газетні статті, професійні журнали, соціальні мережі, які описують досвід ефективної співпраці школи і родини можуть стати в нагоді для вчителів.

Британці цілеспрямовано формують педагогічну культуру батьків, розробляючи та впроваджуючи спеціальні програми та проекти, серед яких: Центр сім'ї та дозвілля (Centre for Fun and Families), Лондонське національне бюро дитини (London National Children's Bureau), «Проекти підтримки» («Befriending Schemes»), «Щасливі сім'ї» («Fun and Families»), «Життя з підлітками» («Living with Teenagers»), програми для батьків-емігрантів та спеціальні програми для сімей із дітьми, які мають розумові чи фізичні вади, або належать до сексуальних меншин [1].

Дослідники Національної агенції вдосконалення шкіл (Agency for School Improvement) у Швеції узагальнили досвід шведських шкіл і запропонували систему дій, що розкриває різні аспекти педагогічного партнерства в цій країні. Її утворено осями «індивідуальне – колективне» та «формальні і неформальні (методики та інструменти)». До формальних практик віднесено індивідуальний план для кожного учня і бесіди, спрямовані на розвиток, зустрічі з батьками, їхню участь у наглядових радах та інформування за допомогою різноманітних цифрових технологій. Неформальні заходи передбачають діалог, *«клімат, що запрошує»*, довірливі стосунки (на індивідуальному рівні) та навчальні цикли з батьками, виконання батьками ролі керівника гуртка і навіть батьківські вечірки та зустрічі у кав'ярні [4].

Зазначимо, що коли «загуглити» термін «Pedagogy of Partnership», то перше, що видає пошуковик – посилання на сайт американської організації Nadar, де педагогіку партнерства розкрито як інноваційний педагогічний метод, покликаний формувати здатність людей брати участь у діалозі, підтримувати цілісність власної особистості тощо.

Ефективна взаємодія американської школи і сім'ї передбачає партнерство між батьками, вчителями й адміністрацією. Багато шкіл проводять серйозну роботу з батьками: батьків запрошують на загальні збори (general meetings), вечори (back-to-school nights), зустрічі з учителями або конференції, в яких беруть участь батьки і вчителі. Відома американська дослідниця проблем сім'ї та школи Іра Гордон стверджує, що батьки учнів можуть виступати в шести основних ролях: добровольця, оплачуваного працівника, домашнього вчителя, слухача, дорослого учня, людини, яка приймає рішення. Ці ролі не лише впливають на життя батьків і успішну соціалізацію дітей, а й визначають якість школи і суспільства [5, с. 11].

Визнаючи важливість участі сім'ї в освітньому процесі, школи розробляють різноманітні програми співпраці з батьками, реалізація яких може відбуватися через безпосереднє спілкування, листування і через технічні засоби. Так, у шкільному окрузі м. Лайма (штат Огайо) основною метою для кожної школи визначено – «встановлення особистих контактів з кожною сім'єю» [7, с. 52]. На вступній конференції батьки отримують пакет документів, спеціально розроблених для активнішого залучення батьків до освітнього процесу їхніх дітей. Конференції, регулярні телефонні розмови і візити додому створюють атмосферу взаєморозуміння, яке сприяє успішності, спільної участі школи і батьків у інших видах діяльності (звітах про здобутки, календарях організації різних видів спільної діяльності, дискусіях про нагальні проблеми тощо). Деякі програми відкривають нові шляхи використання технічних засобів спілкування з метою залучення більшого кола батьків. Шкільний округ міста Мак Аллен (штат Техас) встановив партнерські зв'язки з місцевою радіокомпанією, що транслює щотижневу програму іспанською мовою «Навчальні дискусії», яка заохочує батьків до активної участі у шкільному житті.

Шкільні округи багатьох міст США залучають батьків та громадськість до обговорення багатьох освітніх ініціатив і реформ на сайтах мережі Internet. Каліфорнія в 1990 році розпочала кампанію під девізом «Батьки теж вчителі», початком якої став випуск брошури, що пропонує різноманітні методи роботи з дітьми, які включають шляхи заохочення до читання з подальшим його обговоренням, перевірку домашніх завдань, обговорення шкільних проблем, спільне відвідання музеїв та виставок. В штаті Місурі функціонує програма під назвою «Батьки як перші вчителі», що включає семінари для батьків, що розглядають проблеми, які є вирішальними для статевої, рольової, громадянської, політичної, академічної соціалізації дітей на етапі навчання в школі [8, с.330].

Опрацьовані матеріали американських дослідників засвідчують високий рівень зацікавленості школи у партнерській взаємодії з батьками і громадськістю. Спільними для всіх шкіл є наступні напрями співпраці:

- індивідуальна робота з дітьми та педагогічним колективом;
- пряма допомога у створенні шкільних навчальних програм і видів діяльності (у якості асистентів, членів шкільних рад, водіїв тощо);
- надання корисних ідей і підтримки через членство у шкільних організаціях: Шкільній Раді (School Council), Комітеті людських стосунків (Human Relations Committee), Комітеті двомовної освіти (Bilingual Education Committee), Батьківсько-вчительській асоціації (Parent Teacher Association) тощо;
- допомога в художньому оформленні та інформативному наповненні комп'ютерних сайтів;
- участь в інтерв'ю щодо відбору нових учителів;
- надання фінансової допомоги;
- організація громадських ярмарків робочої сили для визначення подальших перспектив учнів і їхнього місця в суспільстві;

- організація Днів кар'єри, що сприяють професійній орієнтації;
- допомога в канцелярській роботі та листування з усіма батьками в разі потреби.

Таким чином, узагальнення зарубіжного досвіду свідчить про наявність широкого спектру педагогічного партнерства сім'ї, школи і громади та можливість використання його прогресивних ідей в освітньому середовищі України. Цей досвід різноманітний, багатолікий, його відрізняє плюралізм установ і форм співробітництва, множинність моделей педагогічного партнерства, широкий спектр програм виховання і педагогічного інструментарію його реалізації. Педагогічне партнерство відбувається ефективно за дотриманням таких принципів: соціальної детермінації у взаємодії школи, сім'ї та громади; взаємної довіри, поваги і визнання значущості один одного у здійсненні спільної педагогічної діяльності; співучасті (participation); співробітництва між суб'єктами виховання; полікультурності; успішності вихованців разом з успішністю сім'ї та громади. Варто виокремити такі ефективні напрямки використання цього досвіду: 1) посилення взаємодії педагогів, батьків і громади в освітньому середовищі школи України на загальнодержавному законодавчому рівні; 2) розробка місцевої стратегії розвитку освіти; 3) розширення та забезпечення автономії закладів освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогіки партнерства.

Література

1. Бобошко В. І. Взаємодія школи, сім'ї і громадськості на засадах соціального партнерства (досвід Великої Британії). *Молодий учений*. 2016. № 5 (32). С. 321–326.
2. Бобошко В. І. Взаємодія сім'ї, школи і громади як основа місцевої стратегії розвитку освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2018. С. 18–26.
3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736. 45 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf> (дата звернення: 04.10.2021).
4. Скиба Ю., Лебединець Г. Педагогічне партнерство в освіті в контексті євроінтеграції. URL: <https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/download/22/20> (дата звернення: 11.10.2021).
5. Gordon I. What does Research Say about the Effects of Parent Involvement on Schooling? Washington, DC, 1978. 48 p.
6. Litwak E., Meyer H. School, family and neighborhood; theory and practice of school. New-York, London, 1974. 234 p.
7. MacConcey R. Working with parents. A practical guide for teachers and therapists. London, Sydney, 1985. 152 p.
8. Sadker M. P. Teachers, Schools and Society. New York: The Mc Graw Hill Companies, Inc, 1997. 633 p.
9. US Department of Education: National Center for Education Statistics. The Condition of Education 2001, NCES 2000-062, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000. 383 p.

References

1. Boboshko V. I. Vzaiemodiia shkoly, simi i hromadskosti na zasadakh sotsialnoho partnerstva (dosvid Velykoi Brytanii). [Interaction between school, family and community on the basis of social partnership (UK experience)]. *Molodyi uchenyi*. 2016. # 5 (32). S. 321–326.
2. Boboshko V. I. Vzaiemodiia simi, shkoly i hromady yak osnova mistsevoi stratehii rozvytku osvity. [Interaction of family, school and community as the basis of local education development strategy]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny*. Uman, 2018. S. 18–26.
3. Profesiynyi standart za profesiiami «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoio osvity (z dypломom molodshoho spetsialista)»: Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 r. [Professional standard for professions "Primary school teacher of general secondary education institution", "Teacher of general secondary education institution", "Primary education teacher (with a junior specialist diploma)": Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated December 23, 2020]. # 2736. 45 s. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf> (data zvernennia: 04.10.2021).
4. Skyba Yu., Lebedynets H. Pedahohichne partnerstvo v osviti v konteksti yevrointehratsii. [Pedagogical partnership in education in the context of European integration]. URL: <https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/download/22/20> (data zvernennia: 11.10.2021).
5. Gordon I. What does Research Say about the Effects of Parent Involvement on Schooling? Washington, DC, 1978. 48 p.
6. Litwak E., Meyer H. School, family and neighborhood; theory and practice of school. New-York, London, 1974. 234 p.
7. MacConcey R. Working with parents. A practical guide for teachers and therapists. London, Sydney, 1985. 152 p.
8. Sadker M. P. Teachers, Schools and Society. New York: The Mc Graw Hill Companies, Inc, 1997. 633 p.
9. US Department of Education: National Center for Education Statistics. The Condition of Education 2001, NCES 2000-062, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000. 383 p.

УДК 159.92

DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-146-156

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

orcid.org/0000-0001-7223-3821

wgaluz@gmail.com

кандидат психологічних наук, професор ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Особистісно-професійна зрілість розглядається як цілісна багатовимірна характеристика особистості майбутнього вчителя, що забезпечує самоорганізацію життєвого і професійного шляху, досягнення внутрішньої гармонії і налагодження конструктивних стосунків з іншими людьми. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначено чотири структурні компоненти та відповідні критерії особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, які конкретизовані у комплексі відповідних показників: ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, в якій гармонійно поєднуються інтраіндивідуальний та інтеріндивідуальний вектори спрямованості; особистісно-диспозиційний критерій відображає розвиток професійно важливих якостей особистості; когнітивний критерій характеризується сформованістю діалектичного професійного мислення; функціональний критерій стосується таких проявів особистісної зрілості, як самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення. Комплексне врахування вказаних критеріїв і показників дало змогу визначити й описати три рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний. Досуб'єктний рівень співвідноситься зі статусом дифузної або передвизначеної ідентичності, коли студенти не володіють сталою системою професійних цінностей і переконань або ж пасивно сприймають пропоновані їм професійні норми і цінності без їх критичного осмислення та самовизначення стосовно них. Перехідний рівень відповідає статусу мораторію, коли студенти ще не виробили власної професійної позиції, але прагнуть її сформувати, активно шукають своє педагогічне кредо, намагаються самовизначитися стосовно професійних цінностей, концепцій і підходів. Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості співвідноситься зі статусом досягнутої ідентичності, коли у студентів після періоду активних пошуків, сумнівів і критичних оцінок формується відносно стабільна професійна позиція. Такі студенти самовизначилися у просторі професійних цінностей, сформували чіткі уявлення про себе як суб'єкта педагогічної діяльності, визначили систему власних пріоритетів.

Ключові слова: зрілість, майбутній учитель, особистісно-професійна зрілість, ідентичність, суб'єктність, діалектичне мислення.

VASYL HALUZIYAK

Ph.D in Psychology, Associate Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozsky str. 32, Vinnitsia

COMPONENTS, CRITERIA AND LEVELS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF THE FUTURE TEACHER

Personal and professional maturity is considered as an integral multidimensional characteristic of the personality of the future teacher, providing self-organization of the life and professional path, achieving inner harmony and establishing constructive relationships with other people. Based on the analysis of psychological and pedagogical sources, four structural components and corresponding criteria of personal and professional maturity of future teachers are identified: the value-motivational criterion is characterized by the structure of value orientations, in which intraindividual and interindividual orientation vectors are harmoniously combined; the personal-dispositional criterion reflects the development of professionally important personality qualities; the cognitive criterion is characterized by the formation of dialectical professional thinking; the functional criterion is manifested in such indicators of personal maturity as independence, self-determination, self-organization, responsibility, activity, personal and professional self-improvement. A comprehensive account of these criteria and indicators made it possible to determine three levels of personal and professional maturity of the future teacher: pre-subject, transitional and subject. The pre-subjective level correlates with the status of diffuse or predetermined identity, when students do not have a stable system of professional values and beliefs or passively accept the professional norms and values offered to them without their critical reflection and self-determination regarding them. The transitional level corresponds to the status of the moratorium,

when students have not yet developed their own professional position, but strive to form it, actively seek their pedagogical credo, try to self-define themselves regarding professional values, concepts and approaches. The subjective level of personal and professional maturity correlates with the status of the achieved identity, when students form a relatively stable professional position after a period of active searches, doubts and critical assessments. Such students have self-determined themselves in the space of professional values, have formed clear ideas about themselves as a subject of pedagogical activity, have defined a system of their own priorities.

Keywords: maturity, future teacher, personal and professional maturity, identity, subjectivity, dialectical thinking.

Реформування шкільної освіти в Україні на засадах особистісно зорієнтованого підходу підвищує вимоги до підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише теоретична компетентність і практична готовність, а й високий рівень загального особистісного розвитку. Якими б методичними засобами і прийомами не володів учитель, він не зможе стати професійно успішним, якщо не досягне певного рівня особистісного розвитку. Саме від особистісної зрілості вчителя значною мірою залежить успішність його діяльності, здатність налагоджувати конструктивні стосунки з іншими суб'єктами освітнього процесу, сприяти особистісному становленню вихованців.

Водночас, як свідчить аналіз педагогічної практики, головна увага викладачів педагогічних закладів вищої освіти зазвичай зосереджується на формуванні фахової і методичної компетентності студентів, засвоєнні ними спеціальних знань та умінь. Особистісне становлення майбутніх учителів здебільшого відбувається стихійно, внаслідок чого чимало із них виявляються недостатньо готовими до майбутньої діяльності через низький рівень особистісно-професійної зрілості, що суттєво гальмує й ускладнює їхню професійну адаптацію та самореалізацію. Враховуючи важливість особистісного становлення майбутніх учителів як суб'єктів професійної діяльності, розвиток їхньої особистісно-професійної зрілості на етапі навчання у ЗВО набуває особливої актуальності і має стати одним із пріоритетних завдань професійної підготовки. Система вищої педагогічної освіти покликана допомогти студентам «знайти себе», самовизначитися в життєвих і професійних цінностях, виробити суб'єктно-професійну позицію, сформувати професійну ідентичність, розвинути професійно важливі особистісні якості, оволодіти творчими способами вирішення життєвих і професійних проблем, сформувати готовність до рефлексії власного «Я» та саморегуляції професійної діяльності.

Проблематика особистісно-професійного становлення вчителя розглядалася в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Значний внесок в її вивчення зробили такі науковці, як І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Е. Зеєр, І. Зязюн, Л. Лук'янова, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радул, С. Сисоєва та ін. Різні аспекти розвитку особистості майбутнього вчителя в процесі підготовки у педагогічних ЗВО досліджували О. Акімова, О. Антонова, М. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Кадемія, В. Каплінський, О. Коберник, А. Коломієць, Т. Кучай, Н. Лазаренко, О. Савченко, М. Сметанський, В. Фрицюк, В. Шахов та ін.

Вагому цінність для розуміння особливостей особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів становлять дослідження загальних закономірностей педагогічної діяльності (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, А. Реан, О. Романовський, В. Сластьонін, Р. Сопівник і ін.); психологічних механізмів особистісного становлення вчителя (Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, С. Максименко, О. Паламарчук, Е. Помиткін, Є. Рогов та ін.).

Останніми роками активізувалися дослідження педагогічних шляхів розвитку професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: готовності до професійного саморозвитку (А. Міненко, В. Фрицюк), суб'єктності (С. Кашлев, С. Шехавцова), професійної мобільності (Р. Пріма), професійної ідентичності (О. Романовська); професійної позиції (Д. Пріма), професійно-педагогічної самореалізації (Л. Рибалко), професійної спрямованості (Я. Левченко), саногенного мислення (Г. Мешко) та ін. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці з'явилась низка досліджень, присвячених проблематиці становлення різних аспектів зрілості майбутнього педагога: соціальної (Я. Галета, О. Каменєва, В. Радул, І. Руднєва, Н. Шрамко), громадянської (Т. Мироненко), професійної (О. Андрієнко, С. Вахітова, М. Ємельянова), особистісної (Н. Дідик, Г. Кравець, С. Панченко, О. Темрук, В. Цина).

Однак, поняття особистісно-професійної зрілості вчителя залишається поки що недостатньою мірою теоретично відрефлексованим і чітко окресленим. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про недостатню наукову опрацьованість змістових характеристик особистісно-професійної зрілості як інтегративної якості вчителя, необхідність глибшого осмислення критеріїв і показників її сформованості.

Метою статті є визначення на основі аналізу психолого-педагогічних джерел компонентів, критеріїв і рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про різноплановість підходів до розуміння структури особистісно-професійної зрілості, що відображає неоднозначність поняття зрілості, його сутнісних характеристик, різновидів і критеріїв. Оскільки феномен зрілості розглядається в різних контекстах, для характеристики її структури використовуються різні системи понять і категорій. У рамках однієї парадигми

конструкт зрілості відноситься до рівня індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, в інших випадках дослідники мають на увазі інтелектуальну, емоційну або соціальну зрілість. Загалом можна виокремити два методологічні підходи до вивчення змістових характеристик зрілості: дослідження зрілості як вікового етапу розвитку і зрілості як якісного рівня розвитку особистості. Часто обидва аспекти розглядаються в єдності, що дає підстави виокремити третій (акмеологічний) підхід, який об'єднує собою перші два й описує піки в розвитку особистості на різних етапах її вікового становлення. Кожен з названих підходів описує зрілість особистості за допомогою відповідної системи змістових компонентів і критеріїв.

У контексті дослідження проблеми особистісно-професійного становлення майбутніх учителів становлять інтерес варіанти структурування елементів зрілості, що розробляються в руслі другого підходу, де зрілість трактується як певна якісна характеристика розвитку особистості. Такий підхід акцентує увагу на сформованості різних сфер або підструктур особистості: свідомості, самосвідомості, мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової сфери тощо. Причому, перелік аспектів особистісної зрілості, які розглядаються в теоретичних і емпіричних дослідженнях цього напрямку, доволі широкий. Така множинність і варіативність підходів до розуміння змісту особистісно-професійної зрілості дещо утруднює цілісне осмислення цього феномену і з'ясування його структури.

Різноплановість уявлень про феномен особистісної зрілості зумовлює необхідність пошуку узагальненого підходу для розуміння структури та критеріїв особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Структура особистісної зрілості зазвичай описується шляхом виокремлення характеристик або якостей зрілої особистості. Прикладом реалізації такого підходу може слугувати одна з найбільш відомих концепцій особистісної зрілості, яку обґрунтував Г. Олпорт. Дослідник відзначав, що нелегко описати єдність і різноманіття якостей зрілої особистості, оскільки способів особистісного розвитку стільки ж, скільки індивідів, які розвиваються. У зв'язку з цим, поняття особистісної зрілості, на його думку, характеризує радше ідеальну, а не реальну людину, оскільки знайти всі ознаки зрілості в одній людині навряд чи можливо. На основі узагальнення результатів проведених досліджень Г. Олпорт виокремив шість основних критеріїв особистісної зрілості: розширене почуття Я; тепле, доброзичливе ставлення до інших людей; емоційна безпека і прийняття себе; реалістичне сприйняття; самооб'єктивація; єдина філософія життя [17]. Ідеї Г. Олпорта знайшли розвиток у гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей), яка пов'язує зрілість з прагненням особистості до самоактуалізації й описує її за допомогою таких змістових характеристик, як спонтанність, креативність, відкритість, довіра до себе, моральна переконаність.

До числа основних рис, які характеризують зрілих, «самоактуалізованих» людей А. Маслоу відносить: адекватне сприйняття реальності (реалістичність), спонтанність, зосередженість на проблемі (на протизагаданості собою), незалежність від оточення (автономність і самодостатність), постійну свіжість оцінок (чутливість до нових переживань, відкритість до нового досвіду), соціальне почуття, демократичний характер (шанобливе ставлення до інших, співчуття, емпатія), здатність формувати глибокі, але вибіркові стосунки, моральну переконаність, неагресивне почуття гумору, креативність.

К. Роджерс для позначення особистісно зрілих людей, які рухаються у напрямі самовдосконалення, увів поняття «повноцінно функціонуюча людина» і наділив її такими якостями: відкритість до нового досвіду; прагнення жити повноцінно й насичено в кожен момент життя; довіра до свого організму, інтуїції і власного досвіду; внутрішня свобода, прагнення бути самостійним і відповідати за свої вчинки; креативність [20]. К. Роджерс асоціює особистісну зрілість з психологічним здоров'ям і вказує на такі характеристики зрілої особистості, як: відкрите усвідомлення своїх почуттів (як позитивних так і негативних) та їхніх причин; довіра до своїх почуттів, їх прийняття; спроможність переживати емоції різного діапазону, глибини та інтенсивності; вміння вербалізувати (називати і описувати) свої емоції; здатність до емпатії.

С. Братченко і М. Миронова на основі аналізу робіт К. Роджерса склали перелік критеріїв особистісної зрілості, які поділяються на інтраперсональні та інтерперсональні [4]. До інтраперсональних критеріїв ними віднесено такі характеристики особистості, як: прийняття і розуміння себе; відкритість внутрішньому досвіду переживань; відповідальна свобода; цілісність і конгруентність; динамічність (гнучкість і відкритість до змін). Інтерперсональними є такі характеристики особистості, як: прийняття і розуміння інших; соціалізованість (конструктивні соціальні стосунки, компетентність у розв'язанні міжособистісних проблем); творча адаптивність (по відношенню до життєвих проблем).

Найчастіше серед критеріїв особистісної зрілості виокремлюються суб'єктні характеристики особистості, що відображають її активність у побудові власного життєвого шляху, у тому числі професійного (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, В. Слободчиков, В. Татенко, Р. Шаміонов, О. Штепа та ін.). У цьому контексті дослідники акцентують увагу на таких якостях зрілої особистості, як цілеспрямованість, здатність до самостійної організації поведінки, незалежність, продуктивна рефлексія, які в комплексі визначають спроможність до самодетермінації і самоорганізації життєдіяльності.

У концепції Л. Кольберга зрілість особистості пов'язується з високим рівнем розвитку моральної свідомості [10]. Дослідник розглядає розвиток особистісної зрілості в контексті формування моральної свідомості як процес послідовної зміни трьох рівнів: доморального (доконвенційного), на якому індивід керується своїми егоїстичними прагненнями; рівня конвенціональної моралі, для якого характерна орієнтація на задані ззовні норми і стандарти поведінки; рівня автономної моралі – орієнтації на внутрішні етичні принципи, що ґрунтуються на універсальних моральних цінностях, таких як абсолютна цінність людського життя, справедливість, рівноправність, повага до людської гідності.

А. Реан виокремлює чотири базові критерії особистісної зрілості: відповідальність, толерантність, саморозвиток і позитивне мислення [19].

І. Шляпникова розглядає особистісну зрілість як «системну якість особистості дорослої людини, яка відображає готовність і здатність особистості до найбільш ефективного розв'язання життєвих завдань» [22 с. 8]. При цьому у структурі особистісної зрілості дослідниця виокремлює три компоненти: особистісний (система цінностей, спрямованість), рефлексивний (досягнута его-ідентичність) і функціональний (здатність особистості до самоорганізації).

Л. Овсянецка у структурі зрілості індивіда виокремлює дві загальні складові: особистісну і соціальну. Основними якостями зрілої особистості, на думку дослідниці, є: розвинена «Я-концепція» (самоприйняття, висока самооцінка), сформована смислопошукова та ціннісно-смилова сфера (розуміння власних прагнень і пріоритетів), розвинений соціальний інтелект, максимально повна соціальна адаптація до життя, вміння налагоджувати соціальні зв'язки у міжособистісній взаємодії, вміння приймати рішення, відповідальність, здатність до об'єктивного самоаналізу, вміння долати життєві кризи, прагнення до самоактуалізації та самореалізації, креативні здібності, творчий потенціал; чесність, моральність, емпатія, здатність до розуміння інших, вміння любити і приймати життя таким, яким воно є; життєтворчість; самопізнання, відкритість до досвіду, сформований світогляд [16].

У контексті нашого дослідження становлять інтерес підходи до структурування особистісної зрілості, які безпосередньо стосуються професійного становлення майбутнього вчителя. Так, наприклад, В. Максимова і Н. Полетаєв трактують професійну зрілість педагога як вищий рівень професіоналізму, що містить сукупність особистісно-професійних якостей, знань і умінь, які гарантують стабільно високу якість і результативність його діяльності [15, с. 5]. У структурі професійної зрілості педагога дослідники виокремлюють внутрішні і зовнішні компоненти, які відображають складність і ієрархічність цієї системної якості особистості. До внутрішніх компонентів, на їхню думку, належать інтегральні якості, що відображають гармонійність особистісного і професійного розвитку: готовність до безперервного особистісно-професійного саморозвитку і самоосвіти; готовність до професійної і особистісної творчої самореалізації; готовність до творчої і дослідницької діяльності; до інноваційної педагогічної діяльності. Всі види готовності містять когнітивно-інноваційний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-технологічний компоненти, на перетині яких формуються особистісно-професійні новоутворення, що забезпечують здатність педагога до продуктивного вирішення інноваційних професійних завдань у соціокультурному просторі освітньої діяльності, що формується інтеграційними процесами. До таких новоутворень дослідники віднесли: аутопсихологічну компетентність, інноваційну психолого-педагогічну компетентність, здатність до саморегуляції, здатність до самоорганізації, акмеологічну позицію особистості. Вказані новоутворення, вважають автори, нерозривно пов'язані з духовно-моральним розвитком, із залученням до вищих гуманістичних цінностей. Окрім внутрішніх В. Максимова і Н. Полетаєва виокремлюють також зовнішні компоненти професійної зрілості педагога, виражені в результативності інноваційної професійної діяльності, у високій якості освіти і в авторитеті. На наш погляд, названі феномени, безумовно, пов'язані з особистісною зрілістю педагога, однак їх не можна вважати компонентами зрілості, оскільки вони характеризують не стільки власне особистість, скільки результати її діяльності.

У розумінні Г. Кравець особистісна зрілість студентів педагогічного ЗВО є результатом соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку – «системоутворювальною комплексною характеристикою особистої визначеності, яка свідчить про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з виникаючими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність» [14, с. 15]. Дослідниця виокремлює такі компоненти особистісної зрілості майбутніх учителів, як: автономність (самостійність у судженнях і вчинках), відповідальність за результати навчально-професійної діяльності, здатність до співпраці з однокурсниками та викладачами на основі толерантності та емпатії, здатність до саморегуляції індивідуальних станів [14].

На думку М. Ємельянової, професійна зрілість майбутнього соціального педагога є інтегративною якістю особистості, що відображає змістово-смилову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей і забезпечує успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем [13, с. 51].

С. Вахітова розглядає педагогічну зрілість учителя як «інтеграційну професійно значущу особистісну якість, що містить мотиви досягнення педагогічної зрілості як цінності; знання суті процесів становлення, освіти як самопобудови людини, способів зняття професійних утруднень початкуючого вчителя; уміння використовувати знання як критерій під час вибору педагогічної дії, виділяти провідні ідеї в передовому педагогічному досвіді, співвідносити їх зі своїми індивідуальними здібностями» [5, с. 8].

Н. Дідик на основі узагальнення визначень особистісної зрілості у психологічних джерелах виокремлює такі основні риси цього феномену: самоприйняття (позитивна Я-концепція), відповідальність (інтернальний локус контролю), саморегуляція, суб'єктність (здатність до вчинку), соціабельність (комунікабельність), інтелектуальність, креативність, самостійність, самоактуалізація, філософське почуття гумору, автентичність, індивідуалізм (нонконформізм), моральність, еґо-ідентичність, самоактуалізація, трансценденція, психічне здоров'я [12].

Серед різноманіття наукових уявлень про особистісну зрілість та її структуру, варто звернути увагу на підходи, в яких зрілість пов'язується зі сформованою ідентичністю особистості. Д. Ойзерман фактично отожднює поняття особистісна зрілість і ідентичність, трактуючи зрілість особистості як сформовану ідентичність [25]. Особливо часто отожднення процесів розвитку зрілості і формування ідентичності стосується періоду юності у зв'язку з тим, що психологічна зрілість в юнацькому віці визначається як міра консолідації ідентичності, як стан ідентичності, що характеризується статусом досягнутої ідентичності. Внаслідок цього з'явилося поняття зрілості ідентичності, коли сформована і досягнута ідентичність почала визначатися як «зріла».

Деякі дослідники розглядають ідентичність як один із основних критеріїв особистісної зрілості. Наприклад, Дж. Ловінджер і її послідовники стверджують, що особистість не може вважатися зрілою й інтегрованою, поки не сформує власну ідентичність. Саме завдяки ідентичності особистість набуває інтегрованості, цілісності та гармонійності, вибудовує відносно стабільну систему уявлень про свої життєві та професійні цінності і пріоритети [26].

Близькою до феномену ідентичності є властивість «суб'єктності», оскільки показники розвитку особистості як суб'єкта – цілісність, єдність, формування внутрішніх джерел мотивації, здатність до саморозвитку і самоорганізації тощо – виступають критеріями особистісної зрілості і водночас результатом інтеграційної роботи ідентичності [9]. Є підстави вважати ідентичність одним із важливих показників особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, особливо якщо взяти до уваги, що студентський (юнацький) вік є сензитивним для розвитку цього психологічного новоутворення.

Проведений огляд джерел свідчить про різноманітність підходів до розуміння структури особистісної (особистісно-професійної) зрілості, обґрунтованих у контексті психологічних і педагогічних досліджень. Їх узагальнення дає підстави виокремити низку універсальних характеристик цього феномену, які найчастіше виокремлюються науковцями:

- автономія – самостійність, опора на себе, самопідтримка (Ф. Перлз); незалежність від безпосереднього впливу обставин (Л. Божович); автономність (Дж. Ловінджер, О. Штепа), психологічна суверенність (С. Нартова-Бочавер); самодетермінація як свобода від зовнішніх і внутрішніх умов (Д. Леонтьєв); незалежність від зовнішніх оцінок (К. Роджерс);
- самоуправління і самоорганізація життя – створення власного середовища розвитку (Б. Ананьєв, Є. Рибалко); здатність мобілізувати себе на реалізацію власних рішень (Г. Сухобська); здатність бути суб'єктом життєвого шляху (О. Асмолов); свідомо саморегуляція життєвого шляху (К. Абульханова-Славська), самоконтроль (Р. Шаміонова);
- усвідомленість, рефлексивність, реалістичне сприйняття світу (Г. Олпорт), саморозуміння (К. Роджерс), свідомий контроль поведінки (Н. Харламенкова), усвідомленість своїх бажань і можливостей (К. Абульханова-Славська); оцінна рефлексія (Г. Сухобська);
- відповідальність, інтернальний локус контролю (А. Реан, О. Асмолов, Е. Фромм, Е. Еріксон, Р. Кассель, К. Роджерс, С. Нартова-Бочавер);
- життєстійкість – сила характеру (Б. Ананьєв), творча адаптивність (К. Роджерс), життєстійкість як здатність реалізовувати власну стратегію життя (Д. Леонтьєв); толерантність до фрустрації (Г. Олпорт);
- цілісність і гармонійність – цілісність і конгруентність (К. Роджерс), цілісність характеру (Б. Ананьєв), інтегрована ідентичність (Н. Харламенкова, Дж. Ловінджер), цілісність ідентичності (Е. Еріксон);
- широта зв'язків зі світом – розширене почуття Я (Г. Олпорт), повнота характеру (Б. Ананьєв); широта інтересів і зв'язків зі світом (Д. Леонтьєв); відкритість досвіду (Г. Крайг);
- толерантність, моральна свідомість, гуманістичні цінності – терпимість, демократичний склад характеру (Г. Олпорт); диспозиційна терпимість (А. Реан); гуманістичні цінності (Г. Сухобська), моральна свідомість (Л. Кольберг), толерантність, соціальна спрямованість поведінки (А. Деркач, О. Бодальов,

Р. Шаміонов), прихильність до етичних цінностей (Н. Харламенкова); реалізація суспільно значущих цілей (О. Журавльов);

- емпатійність – уміння будувати міжособистісні стосунки (Г. Салліван, Р. Овчарова); теплота у ставленні до інших (Г. Олпорт); здатність любити, піклуватися (З. Фрейд, Е. Фромм); інтимність як здатність до емоційного саморозкриття у стосунках (Е. Еріксон), повага і емпатійність у ставленні до людей (Е. Фромм, К. Рождерс);

- спрямованість на саморозвиток – потреба в самоактуалізації (А. Маслоу), спрямованість на саморозвиток, динамічність, відкритість до змін (К. Роджерс, А. Реан), перебування в процесі становлення, росту (К. Абульханова-Славська); самоприйняття і самоповага – прийняття себе (Г. Олпорт); свобода від психологічних масок і захистів (К. Роджерс), зближення Я-реального і Я-ідеального (Н. Харламенкова); самоповага (Р. Кассель);

- зріла ідентичність – вибудована зусиллями самої особистості відносно стабільна систему уявлень про себе, власні життєві та професійні цінності і пріоритети (Е. Грінбергер, В. Столін, Д. Ойзерман, Н. Харламенкова, О. Штепа, І. Шляпникова та ін.).

Перераховані характеристики розкривають склад значущих елементів змісту особистісної зрілості. Водночас окрім змістової сторони зрілості можна виокремити також її структурно-динамічний аспект, що характеризує особистість як цілісну систему, що безперервно розвивається і не зводиться до окремих властивостей. На це звертає увагу, зокрема, А. Портнова, відзначаючи, що особистісна зрілість як системне утворення може бути описана в термінах ієрархізованості, співмірності і гармонійності [18].

Ми погоджуємося з дослідниками, які вважають, що у процесі інтеграції наукових уявлень про структуру особистісно-професійної зрілості потрібно спиратися на методологію системного підходу, яка вимагає комплексного і цілісного розгляду феномена зрілості [21; 22]. Аналіз представлених у психолого-педагогічних джерелах уявлень про феномени особистісної і професійної зрілості відповідно до принципів системного підходу дає підстави виокремити три основні аспекти особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: структурний (зміст і взаємозв'язки між компонентами зрілості), функціональний (функції зрілості) і якісний (властивості зрілості).

Аналіз змісту, яким наповнюється конструкт особистісно-професійної зрілості в сучасних дослідженнях, дозволяє говорити про такі ключові її елементи, як: сформованість мотиваційно-ціннісної сфери, в якій на вершині ієрархії перебувають вищі моральні, гуманістичні цінності; автономія, самостійність, самодетермінація, саморегуляція, самовизначення, відповідальність, самопізнання, самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток, самовдосконалення. Часто у змісті особистісної зрілості виокремлюють такі елементи, як активність і ініціативність особистості, сформована Я-концепція і самосвідомість, рефлексивність, сформована ідентичність, емпатія, творча спрямованість і відкритість до нового досвіду тощо [7]. Причому, вказані особистісні характеристики виступають складовими різних видів зрілості (соціальної, соціально-психологічної, професійної, особистісно-професійної, громадянської, інтелектуальної, емоційної і т. д.), що дає підстави стверджувати про єдину особистісну основу різних видів зрілості педагога.

Варто звернути увагу на неоднорідність елементів, які виокремлюються дослідниками у складі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. Змістовий аналіз дає підстави говорити два основні типи таких елементів: 1) компоненти особистості, міра сформованості яких визначає її зрілість (ціннісно-смилова сфера, когнітивна сфера, емоційно-вольова сфера, професійно важливі особистісні якості, самосвідомість, Я-концепція, ідентичність тощо); 2) узагальнені властивості, в яких виявляється рівень зрілості особистості: автономія, незалежність, інтернальність, активність, поміркованість тощо. Найбільш загальними властивостями особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, є самодетермінація, саморегуляція і самоактуалізація, що в комплексі утворюють інтегральну здатність до самоорганізації життєдіяльності та професійної діяльності.

Виокремлені типи елементів особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя тісно взаємопов'язані: узагальнені властивості особистісно-професійної зрілості залежать від рівня сформованості відповідних структур особистості. Так, наприклад, здатність до самодетермінації проявляється в здатності майбутнього вчителя бути автономним, приймати незалежні рішення в процесі діяльності, що, у свою чергу, залежить від зрілості мотиваційної сфери (ієрархічної структури відповідних потреб і цінностей), а також від сформованості інструментальних якостей, пов'язаних з оволодінням своєю поведінкою, наприклад, рівня розвитку рефлексії, самоконтролю, критичного мислення і т. д.

Загалом у структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя ми виокремлюємо чотири компоненти, що відображають міру сформованості відповідних сфер особистості: 1) *ціннісно-мотиваційний* (ієрархічна структура мотивів і ціннісних орієнтацій); 2) *особистісно-диспозиційний* (сформованість професійно важливих особистісних якостей); 3) *когнітивний* (інтелектуальні передумови особистісно-професійної зрілості); 4) *функціональний* (форми суб'єктної активності, в яких виявляється зрілість

особистості: самовизначення, самовираження, саморозвиток, самореалізація, саморегуляція, самостійне вибудовування життєвої і професійної перспективи, самоорганізація навчально-професійної діяльності і вибудовування стосунків з собою та навколишнім світом).

Окрім визначення структурних компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів системний підхід передбачає також опис її функцій і властивостей. Під функціями особистісної зрілості розуміємо особливі форми активності зрілої особистості по відношенню до себе й оточення, нові можливості, які з'являються внаслідок досягнення майбутніми учителями вищого рівня особистісно-професійної зрілості і реалізуються в різноманітних контекстах. Маються на увазі такі інтегральні способи самовираження зрілої особистості, як: здатність до самодетермінації, самоорганізації, саморегуляції, самовизначення, самовираження, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, самотрансценденції тощо. Вказані здатності є інтегральними функціональними властивостями особистості майбутнього вчителя, які виникають внаслідок інтеграції окремих її елементів (спрямованості, якостей, здібностей тощо) і забезпечують успішну особистісно-професійну самореалізацію.

З погляду культурно-історичної концепції Л. Виготського, сутнісною характеристикою особистості є здатність до оволодіння своєю поведінкою (саморегуляції), яка виникає на певному етапі онтогенезу. Розвиваючи це положення, Л. Божович характеризує особистість як «такий рівень психічного розвитку людини, який дозволяє їй управляти і обставинами свого життя, і самою собою» [3, с. 299].

Таким чином, розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів пов'язаний з формуванням у них особливої системної якості – здатності до самоорганізації, саморегуляції і саморозвитку. Особистісно-професійну зрілість можна вважати системною властивістю, яка забезпечує можливість якнайповнішої і ефективнішої реалізації особистісних функцій майбутнього вчителя у процесі життєдіяльності, у тому числі в професійній сфері.

Окрім функцій особистісно-професійна зрілість майбутнього вчителя характеризується також певними властивостями, головними з яких вважаємо множинність, інтегрованість, цілісність, динамічність, незавершеність, неповноту і гетерохронність розвитку.

Множинність особистісно-професійної зрілості визначається значною кількістю різноманітних її видів, форм і компонентів: особистісна, соціальна, професійна, інтелектуальна, емоційна і т. д. Множинність видів зрілості, її компонентів і зв'язків між ними обумовлює такі властивості особистісно-професійної зрілості, як складність і ієрархічність.

Різні сторони особистості майбутнього вчителя і види зрілості, які їм відповідають, формуються і досягають свого оптимуму в різний час, чим зумовлена *гетерохронність* розвитку особистісно-професійної зрілості. Явище гетерохронності є засадничим з погляду акмеологічного підходу до розуміння процесів формування та розвитку зрілої особистості. Про дію законів гетерохронності, яким підкоряються всі види зрілості, писав один із основоположників акмеології Б. Анан'єв: «настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадянська), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) у часі не збігається, і така гетерохронність зрілості зберігається в усіх формаціях» [1, с. 90].

Особистісно-професійна зрілість майбутніх учителів характеризується також властивостями *інтегрованості і цілісності*, пов'язаними з функцією самоорганізації і відповідними якостями зрілої особистості. На ці властивості особистісної зрілості звертали увагу багато дослідників, вважаючи їх базовими характеристиками зрілої особистості. Так, наприклад, Б. Анан'єв вважав, що цілісність і системність досягають свого апогею на рівні індивідуальності, коли відбувається синтез і гармонізація характеристик людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності. Л. Божович вказувала на необхідність розглядати особистість як «вищу інтеграційну систему, деяку нерозривну цілісність, в якій усі процеси виступають у деякому гармонійному відношенні один до одного» [3, с. 197-198]. На думку П. Якобсона, зріла особистість характеризується добре інтегрованою, цілісною психологічною організацією, єдністю якої забезпечується єдністю значущих життєвих цілей, що поступово можуть змінюватися і розвиватися [23]. М. Ємельянова, в контексті дослідження інтегративної зрілості майбутнього соціального педагога визначає зрілість як «системно-цілісну, змістовно-сміслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента-випускника, що розвивається в соціально-педагогічному освітньому процесі, забезпечує успішну самореалізацію в професійній діяльності, соціалізацію і гармонізацію з довкіллям» [13, с. 49].

Істотною властивістю особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів вважаємо *динамічність, принципову незавершеність і неповноту розвитку*. На ці взаємопов'язані властивості зрілості звертають увагу багато психологів і педагогів, котрі розглядають зрілість як процесуальну, а не результативну характеристику особистості [2; 19; 21]. Наприклад, згідно з В. Русаловим, акмеологічна зрілість (яка охоплює моральну, соціальну, особистісну, інтелектуальну, духовну, громадянську, професійну) після досягнення вершини продовжує зростати, досягати нових вершин [21]. А. Реан стверджує про принципову незавершеність і неповноту розвитку, при цьому формування соціальної зрілості особистості вважає процесом з невизначеним результатом, хоча й цілеспрямованим і безперервним упродовж усього онтогенезу

[19]. Таку незавершеність і неповноту розвитку А. Реан інтерпретує як основу нескінченності і необмеженості саморозвитку особистості. В акмеології з часом змінювалося трактування поняття «акме» – від розуміння акме як максимальної зрілості до його розгляду як точки на безперервній кривій розвитку особистості. Так, О. Бодальов зазначає, що акме – багатовимірний стан людини, який ніколи не є статичним, а, навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативністю і мінливістю [2]. К. Роджерс також вважав, що повноцінно функціонуюча особистість (зріла) можлива тільки як процес, як особистість, що постійно змінюється [20].

Відповідно до визначених структурних компонентів, функцій і властивостей особистісно-професійної зрілості виокремлюємо чотири критерії її сформованості у майбутніх учителів, які конкретизуємо у комплексі відповідних показників.

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності).

Особистісно-диспозиційний критерій відображає сформованість таких професійно важливих особистісних характеристик, як:

- ідентичність – сформованість відносно стабільної особистісно-професійної позиції, відчуття визначеності й цілісності особистісного і професійного Я-образу, усвідомлення себе представником педагогічної професії, ідентифікація з її цінностями та нормами;
- суб'єктність – здатність і прагнення до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення професійної діяльності на основі внутрішньої особистісно-професійної позиції;
- рефлексивність – здатність осмислювати й адекватно оцінювати себе, свої дії, а також вихідні засади, принципи, на яких ґрунтується професійна діяльність, займати творчо-перетворювальну позицію щодо себе;
- толерантність – готовність до конструктивної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, незалежно від їх відмінностей та індивідуальних особливостей;
- інтернальність – внутрішній локус контролю, схильність приписувати відповідальність за наслідки професійної діяльності власним здібностям і зусиллям, а не зовнішнім чинникам;
- емпатійність – здатність емоційно відгукуватися на почуття інших людей у формі співчуття, співпереживання і дієвої допомоги.

Когнітивний критерій характеризується сформованістю діалектичного професійного мислення, що виявляється в комплексі таких показників, як:

- процесуальність – розгляд педагогічних фактів і подій як моментів більш загального процесу, а не статичних станів;
- континуальність – розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями;
- збалансованість і поміркованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри, розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних феноменів, принципову неможливість їх однобічного сприйняття;
- толерантність до невизначеності – терпиме ставлення до суперечностей і конкуруючих педагогічних концепцій, до певної невизначеності педагогічного знання й імовірного характеру педагогічних подій;
- контекстність – надання особливої уваги педагогічним взаємозв'язкам і контексту, розуміння неможливості оцінки педагогічних засобів без урахування конкретних обставин, розгляд педагогічних явищ і процесів як елементів більш загальної системи [6].

Функціональний критерій характеризується такими проявами особистісної зрілості, як самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

Особистісно-професійна зрілість як цілісне багатовимірне системне утворення виступає значущою якісною характеристикою особистості майбутнього вчителя, яка забезпечує самоорганізацію життєвого і професійного шляху, досягнення внутрішньої гармонії і налагодження конструктивних стосунків з іншими людьми [11, с. 83].

У контексті визначення рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, на наш погляд, доцільно орієнтуватися на концепцію розвитку ідентичності (Е. Еріксон, Дж. Марсія), в якій виокремлюються чотири статуси ідентичності особистості: дифузна, передвизначена (конформна), мораторій і досягнута (зріла) ідентичність. Дж. Марсія розуміє ідентичність як результат свідомого прийняття особистістю рішень щодо вибору професійних і життєвих цінностей та визначення стратегій їхньої реалізації. Дослідник виокремив чотири статуси ідентичності, які можуть водночас розглядатися як стадії формування ідентичності [24]. Статуси ідентичності диференціюються ним за двома критеріями:

1) наявність чи відсутність кризи ідентичності і 2) наявність чи відсутність свідомого вибору особистістю орієнтирів у двох фундаментальних сферах життєдіяльності – професії й ціннісних орієнтаціях. Криза ідентичності виникає в періоди життя, коли особистість постає перед необхідністю вибору професійного шляху та цінностей, на які варто орієнтуватися у житті.

- *Мораторій* – статус і водночас стадія формування професійної ідентичності, коли особистість відчуває кризу і займається активним самовизначенням, пошуком своєї професійної ідентичності, свідомим перебором різних її варіантів.

- *Досягнута (зріла) ідентичність* є свідченням успішного подолання особистістю кризи ідентичності, завершення періоду активних пошуків, вибором системи життєвих і професійних цінностей та прийняттям на себе відповідальності за їх реалізацію.

- *Передвизначена ідентичність* є статусом, який свідчить про конформне прийняття особистістю пропонуваної оточенням професійної та особистісної ідентичності без переживання кризи і намагання самостійно її подолати шляхом власних активних пошуків.

- *Дифузна ідентичність* – це статус, який характеризується пасивністю особистості, яка не відчуває кризи особистісно-професійного самовизначення, не бажає займатися пошуками власної ідентичності та формувати власну особистісно-професійну позицію.

Два статуси ідентичності (досягнута та передвизначена) свідчать про її відносну стабільність, інші два (дифузна і мораторій) – про нестабільну ідентичність, яка може змінюватися в перспективі. Вказані статуси, на наш погляд, відображають етапи та рівні розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний. Досуб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості співвідноситься зі статусом дифузної або передвизначеної ідентичності, коли студенти не володіють сталою системою професійних цінностей і переконань або ж пасивно сприймають пропонувані їм професійні норми і цінності без їх критичного осмислення та самовизначення стосовно них. Перехідний рівень відповідає статусу мораторію, коли студенти ще не виробили власної професійної позиції, але прагнуть її сформувати, активно шукають своє педагогічне кредо, намагаються самовизначитися стосовно професійних цінностей, концепцій і підходів. Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості співвідноситься зі статусом досягнутої ідентичності, коли у студентів після періоду активних пошуків, сумнівів і критичних оцінок формується відносно стабільна професійна позиція.

Отже, рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів ми визначаємо відповідно до стадій їх особистісно-професійного самовизначення у процесі формування професійної ідентичності, орієнтуючись на виокремлені критерії та показники. Такий підхід дав змогу описати три рівні розвитку особистісно-професійної зрілості студентів: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

Досуб'єктний рівень властивий для студентів, які характеризуються дифузністю особистісно-професійної позиції, пасивним і некритичним сприйняттям педагогічних цінностей і настанов, браком суб'єктності, рефлексивності та толерантності, схильністю до дихотомічного професійного мислення, спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів. Уявлення таких студентів про професію і себе як її суб'єкта сформовані не в результаті самостійної смислопошукової активності, а внаслідок некритичного засвоєння поглядів референтних осіб або поширених у суспільстві професійних стереотипів.

Перехідний рівень характерний для студентів, які переживають кризу становлення професійної ідентичності і перебувають в активних пошуках власної системи професійних цінностей і поглядів. Водночас їх відрізняє підвищена рефлексивність, пізнавальна активність, гуманістична спрямованість, емпатійність й інтерес до педагогічних проблем.

Суб'єктний рівень властивий для студентів, які самовизначилися у просторі професійних цінностей, сформуvalи чіткі уявлення про себе як суб'єкта педагогічної діяльності, визначили систему власних пріоритетів. Їх відрізняє діалектичне розуміння педагогічних понять, явищ і процесів, цілісна і гармонійна професійна Я-концепція, високий рівень розвитку суб'єктності, самостійності, активності, відповідальності, толерантності, рефлексивності, що забезпечує спроможність до особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності, а також постійного особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Вважаємо, що визначені компоненти, критерії, показники та рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів можуть стати основою для діагностики й моніторингу її розвитку у студентів педагогічного університету.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва: Флинта; Наука, 1998. 168 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: МПСИ, Воронеж: НПО «МДЭК», 2001. 352 с.

4. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. *Психологические проблемы самореализации личности*. СПб., 1997. С.38-46.
5. Вахитова С.Г. Становление педагогической зрелости учителя в рефлексивной среде постдипломного образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2012. 23 с.
6. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 52. Вінниця, 2017. С. 48-56.
7. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія* / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 86-106.
8. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
9. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 18. Вінниця, 2006. С. 212 – 216.
10. Галузяк В. М., Алексеева О.В. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 3. Вінниця, 2000. С. 156-163.
11. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
12. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксіома. С. 190-206.
13. Емельянова М.А. Концепция развития интегративной зрелости будущего социального педагога. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2004. №12. С. 47-56.
14. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2005. 182 с.
15. Максимова В.Н., Полетаев Н.М. Профессиональная зрелость как универсальный критерий качества современного педагога в условиях глобализации образования и диалога культур. *Диалог культур в условиях глобализации*. 2006. Т. 1. С. 4-9.
16. Овсянецка Л. П. До питання про психологічні критерії зрілої особистості. *Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. 2001. Т. 1, ч. 2. С. 108.
17. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. Москва: Смысл, 2002. 462 с.
18. Портнова А.Г. Онтопсихология зрелости. Кемерово, 2009. 206 с.
19. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 407 с.
20. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.
21. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? *Психологический журнал*. 2006. № 5. С. 83-91.
22. Шляпникова И. А. Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Челябинск, 2010. 26 с.
23. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 480 с.
24. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
25. Oyserman D. Self-Concept and Identity. *The Blackwell Handbook of Social Psychology. Intraindividual Processes* / Ed. by A. Tesser and N. Schwarz. London: Blackwell Publishings, 2003. P. 499-517.
26. Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development / Editors Augusto Blasi, Lawrence D. Cohn, P. Michiel Westenberg. Mahwah, NJ: Publisher Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

References

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. Sankt-Peterburg: Piter, 2001. 288 s.
2. Bodalev A.A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: harakteristiki i usloviya dostizheniya [The peak in adult development: characteristics and conditions of achievement]. Moskva: Flinta; Nauka, 1998. 168 s.
3. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannye psihologicheskie trudy [Problems of personality formation: Selected psychological works] / Pod red. D.I. Fel'dshtejna. Moskva: MPSI, Voronezh: NPO «MDEK», 2001. 352 s.
4. Bratchenko S.L., Mironova M.R. Lichnostnyj rost i ego kriterii [Personal growth and its criteria]. *Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti*. SPb., 1997. S.38-46.

5. Vahitova S.G. Stanovlenie pedagogicheskoy zrelosti uchitelya v reflektivnoy srede postdiplomnogo obrazovaniya [Formation of pedagogical maturity of a teacher in the reflexive environment of postgraduate education]: avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni kand. ped. nauk: 13.00.08. Orenburg, 2012. 23 s.
6. Haluziak V. M. Dialektychne myslennia yak kryterii osobystisno-profesiinoi zrilosti pedahoha [Dialectical thinking as a criterion of personal and professional maturity of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 52. Vinnytsia, 2017. S. 48-56.
7. Haluziak V. M. Kryterii osobystisnoi zrilosti maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Criteria of personal maturity of future specialists of socioeconomic professions]. *Rozvytok osobystosti maibutnoho psykholoha v umovakh transformatsii suspilstva: monohrafiia* / V.I. Shakhov, O.M. Palamarchuk [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. C. 86-106.
8. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv [Pedagogical support for the development of personal maturity of future teachers]. *Osobystisno-profesiyni rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia* / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. S. 40-80.
9. Haluziak V. M. Subiektnist yak profesiino vazhlyva yakist pedahoha [Subjectivity as a professionally important quality of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 18. Vinnytsia, 2006. S. 212 – 216.
10. Haluziak V. M., Aleksieieva O.V. Kohnityvno-evoliutsiina teoriia moralnoho rozvytku i vykhovannia osobystosti [Cognitive-evolutionary theory of moral development and education of personality]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 3. Vinnytsia, 2000. S. 156-163.
11. Haluziak V.M. Rozvytok osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka [Development of personal and professional maturity of the future teacher: theory and practice]. Vinnytsia: Tvory, 2021. 400 s.
12. Didyk N.M. Profesiino znachushchi kharakterystyky osobystisnoi zrilosti maibutnykh psykholohiv [Professionally significant characteristics of personal maturity of future psychologists]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*. 2010. Vyp. 7. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. S. 190-206.
13. Emel'yanova M.A. Koncepciya razvitiya integrativnoy zrelosti budushchego social'nogo pedagoga [The concept of the development of integrative maturity of the future social pedagogue]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004. №12. S. 47-56.
14. Kravec G.Yu. Pedagogicheskie usloviya proyavleniya lichnostnoy zrelosti studentov v uchebno-vospitatel'nom processe vuza [Pedagogical conditions for the manifestation of personal maturity of students in the educational process of the university]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Irkutsk, 2005. 182 s.
15. Maksimova V.N., Poletaev N.M. Professional'naya zrelost' kak universal'nyj kriterij kachestva sovremennogo pedagoga v usloviyah globalizatsii obrazovaniya i dialoga kul'tur [Professional maturity as a universal criterion of the quality of a modern teacher in the context of globalization of education and dialogue of cultures]. *Dialog kul'tur v usloviyah globalizatsii*. 2006. T. 1. S. 4-9.
16. Ovsianetska L. P. Do pytannia pro psykholohichni kryterii zriloi osobystosti [On the question of psychological criteria of a mature personality]. *Aktualni problemy psykholohii. Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykholohiia*. 2001. T. 1, ch. 2. S. 108.
17. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy [The formation of personality: Selected works]. Moskva: Smysl, 2002. 462 s.
18. Portnova A.G. Ontopsihologiya zrelosti [Ontopsychology of maturity]. Kemerovo, 2009. 206 s.
19. Rean A.A. Psihologiya lichnosti. Socializaciya, povedenie, obshchenie [Psychology of personality. Socialization, behavior, communication]. Moskva: ACT; Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2007. 407 s.
20. Rodzhers K. Vzgljad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [A look at psychotherapy. The formation of man]. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1994. 480 s.
21. Rusalov V.M. Psihologicheskaya zrelost': edinaya ili mnozhestvennaya harakteristika? [Psychological maturity: a single or multiple characteristic?]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2006. № 5. S. 83-91.
22. Shlyapnikova I. A. Vzaimosvyaz' ego-identichnosti i lichnostnoy zrelosti [The relationship between ego-identity and personal maturity]: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01. Chelyabinsk, 2010. 26 s.
23. Yakobson P.M. Psihologicheskie komponenty i kryterii stanovleniya zreloj lichnosti. Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennykh psihologov [Psychological components and criteria for the formation of a mature personality]. Sankt-Peterburg: Piter, 2000. 480 s.
24. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
25. Oyserman D. Self-Concept and Identity. *The Blackwell Handbook of Social Psychology. Intraindividual Processes* / Ed. by A. Tesser and N. Schwarz. London: Blackwell Publishings, 2003. P. 499-517.
26. Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development / Editors Augusto Blasi, Lawrence D. Cohn, P. Michiel Westenberg. Mahwah, NJ: Publisher Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ

orcid.org/0000-0002-1069-9295

vshahov75@gmail.com

магістр психології, асистент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІЄРАРХІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Професійну самосвідомість студентів-психологів варто розглядати як сукупність знань, ідеалів, норм, умінь і навичок з професійно орієнтованих дисциплін, сприймання студентом цінностей, вимог професійної спільноти та усвідомлення власної приналежності до цієї спільноти, що поєднує в своїй структурі такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, особистісний та операційний. З'ясовуються особливості становлення професійної ідентичності студентів-психологів як структурного компонента професійної самосвідомості в процесі професійної підготовки студентів у ЗВО. Визначається ієрархія психологічних детермінант, які впливають на становлення професійної самосвідомості студентів – майбутніх психологів: «особливості ставлення студентів до себе», «особливості уявлень студентів про себе», «особливості мотивації студентів» та «особливості регуляції поведінки студентами».

Ключові слова: самосвідомість, професійна самосвідомість, ідентичність, професійна ідентичність, професійна самосвідомість ідентичність психолога.

Vladyslav Shakhov

Master of Psychology, Assistant of the Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozhsky street 32, Vinnytsia

HIERARCHY OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Professional self-consciousness of students-psychologists should be considered as a set of knowledge, ideals, norms, skills and abilities in professionally oriented disciplines, student perception of values, requirements of the professional community and awareness of their belonging to this community, combining the following components: cognitive, motive personal and operational. The peculiarities of the formation of the professional identity of students-psychologists as a structural component of professional self-awareness in the process of professional training of students in the Free Economic Zone are clarified. The hierarchy of psychological determinants that influence the formation of professional self-consciousness of students – future psychologists is determined: "peculiarities of students' attitude to themselves", "peculiarities of students' perceptions of themselves", "peculiarities of students' motivation" and "students' motivations" and "peculiarities of students' motivation".

With the help of factual analysis, we have identified four groups of facts that most influence the development of professional self-consciousness in students, namely: "peculiarities of students' attitudes towards themselves", "students' attitudes towards themselves", "peculiarities" regulation of student behavior". These facts also reflect the content of professional self-consciousness of students and determine the psychological features of its manifestation.

Keywords: self-consciousness, professional self-consciousness, identity, professional identity, professional self-consciousness, identity of a psychologist.

Проблема самосвідомості, що має давні традиції вивчення у різних галузях гуманітарного знання, нині дедалі частіше стає предметом дослідження у психології професійної діяльності. У цій галузі, поряд з іншими психологічними фактами та явищами, активно обговорюються і проблеми професійної самосвідомості, її структури та розвитку.

Самосвідомість у психічній діяльності виступає як складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнутий у часі, пов'язаний з рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне новоутворення – поняття власного «Я».

На відміну від самосвідомості загалом, професійна самосвідомість є специфічною за змістом – у професійній самосвідомості на перший план виходить зміст, який стосується професійної діяльності.

Можна відзначити, що професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням людиною себе у професійної діяльності, тобто зміст професійної самосвідомості належить до професійної діяльності та до себе як до суб'єкта цієї діяльності. Якщо самосвідомість формується у життєдіяльності та спілкуванні з оточуючими людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей тощо, то професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність.

Особливу роль у розвитку професійної самосвідомості студентів – майбутніх психологів відіграє ЗВО. Зважаючи на те, що такий предмет, як психологія, у середній школі практично не викладається, розвиток професійної самосвідомості психолога фактично починається лише у ЗВО. Отже, можна говорити про особливу актуальність вивчення розвитку професійної самосвідомості студентів – майбутніх психологів у ЗВО.

За останні десятиліття виконано проведено низку робіт, де як досліджувана вибірка виступили саме студенти – майбутні психологи (І. Булах, Л. Головей, Л. Долинська, Т. Лисянська, Л. Орбан-Лембрик та ін.).

Ряд психологічних, педагогічних наукових досліджень щодо становлення професійної самосвідомості виконані в контексті професійної підготовки фахівців різних спеціальностей: педагогів (В. Галузяк, Г. Микитюк, Л. Римар, К. Шамлян ін.), економістів (К. Добровольська), медиків (Т. Темерівська), військослужбовців (М. Федотова, Г. Штефаніч), психологів (Н. Видолоб, Я. Катюк, У. Родигіна, В. Шахов).

Аналіз робіт, у яких вивчається подібна проблематика, виявив, що професійна самосвідомість студентів не розглядається авторами як окремий від професійної самосвідомості фахівця психологічний феномен, не виділяються її психологічні особливості, та переважають дослідження професійної самосвідомості констатуючого плану. Це визначило проблематику нашого дослідження психологічних особливостей становлення професійної самосвідомості студентів – майбутніх психологів та презентація його часткових результатів у своїй статті, метою якої є з'ясування ієрархії психологічних детермінант впливу на розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Аналіз моделей особистості, особливостей професійної складової самосвідомості, структури уявлень про професійну ідентичність на кожному з етапів професійного становлення психолога, порівняння даних конструктів між собою і виявлення відмінностей між ними уможливило опис становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів в процесі їх професійної підготовки у ЗВО.

На початковому етапі професійного становлення студент проходить ряд закономірних процесів, які в літературі зазвичай позначаються терміном «криза ідентичності». Вона проявляється в тому, як людина намагається визначити себе в світі і що складає суть цього самовизначення. Зокрема, Е. Еріксон вказував [8; 9] на небезпеку змішування соціальних ролей на даній стадії розвитку особистості. Людина легко інтеріоризує зовнішні ідоли та ідеали, які стають статичними утвореннями особистості, опосередкованими особливості її розвитку на декілька років наперед. Тому, наприклад, специфічність вікового етапу першокурсника полягає в тому, що цей символічний перехід від дитинства до дорослого життя вимагає від людини якісно іншої позиції по відношенню до світу і до себе. Тут криза ідентичності має екзистенційний характер, в нормі вона закінчується здобуттям самоідентичності (Его-ідентичності), яка проявляється в усвідомленні тотожності і безперервності самому собі [8; 9]. Разом з цим, до 17 років повинна сформуватися стійка «Я-концепція», в ідеалі – позитивний диференційований образ «Я». Когнітивна складова цього образу відображає уявлення людини щодо власних психологічних особливостей, ролей, здібностей тощо. Емоційно-оцінний компонент представлений самооцінкою самоорганізації діяльності (тобто появи феноменів поведінкового рівня). Мотивація на даному етапі професійного становлення часто носить егоцентричну спрямованість, яскраво виражений мотив саморозвитку, самовдосконалення, пізнання і самопізнання. Необхідною умовою формування мотиву самовдосконалення є успішне розв'язання кризи самоідентичності за допомогою набуття самоідентичності.

Образ фахівця на даному етапі професійного становлення доволі розмитий і неконкретний, орієнтований на зовнішню оцінку діяльності. Поступово він починає набувати рис визначеності, пов'язаної, насамперед, з процесом набуття знань, набуттям компетентності в професії. Саме знання, професійна компетентність в поєднанні з якостями, здатними забезпечити процес набуття даних знань (активність, педантичність, уміння розставляти межі) і визначають образ фахівця в очах першокурсників. Поки що слабо уявляючи, чим займається практичний психолог, студенти першого курсу все-таки виділяють дві найбільш типові для їхньої свідомості моделі: «консультант» і «дослідник». Професійна ж самосвідомість визначається факторами, що характеризують насамперед соціальну ситуацію розвитку студентів: «незрілість», «навчання», «невизначеність», «відстороненість», «практичність». Оцінюючи себе в професії, студенти досить категорично поділяють образ фахівця і образ «Я», бачать ті особистісні якості, які не відповідають їхнім ідеальним уявленням. Образ «Я-професіонал» характеризується такими якостями як «недосвідчений», «мрійливий», «егоцентричний», «теоретик».

На цьому етапі професійного становлення труднощі найчастіше представлені невмінням структурувати час, розподіляти власну активність, мотивувати себе на виконання діяльності. Вони знаходять своє відображення як в моделі особистості фахівця, так і в особливостях професійної самосвідомості, що відрізняються відсутністю меж між «Я» і «Я-професійне».

Поступово під впливом усвідомлення вимог професії до особистості виникають уявлення про професійно важливі якості фахівця, формується мотив саморозвитку. Модель особистості фахівця починає відбивати більшу орієнтацію студентів на особистість самого психолога. Професіонал уявляється як людина,

яка прагне до реалізації своїх здібностей, до автономії, ефективності і прихильності. Ідеалом є людина, яка самодостатня і «керує собою», поєднує в собі здатність до систематизації, інтелектуальний потенціал, професійну компетентність, вміння взаємодіяти з людиною, розуміти і приймати себе і іншого.

Як засіб, необхідний для становлення особистості фахівця, починає розвиватися саморегуляція, актуалізуються внутрішні особистісні та енергетичні ресурси для подолання труднощів, які виникають.

Актуалізація протиріч між уявленням про себе, своє "Я" і побудованим образом «Я-професіонал в майбутньому» породжує прагнення до конструктивного розв'язання даних протиріч, до особистісного зростання.

Майбутній фахівець приймає рішення про вибір подальшої спеціалізації, своєї професійної кар'єри, ретельно аналізує соціальні та професійні уявлення, співвідносить свої здібності й індивідуально-особистісні особливості з вимогами саме цієї сфери психології, співвідносить власні мотиви з потребами та цілями, необхідними для реалізації його вибору. Таким чином, здійснюється якісно інший, усвідомлений вибір професії, або усвідомлено підтверджується вибір, зроблений на самому початку професійного становлення. Адже в реальності початковий вибір часто носить імпульсивний характер, відбувається під впливом суб'єктивно-значущих інших і деяких зовнішніх факторів освітнього середовища, детермінований внутрішніми мотивами, прагненнями. Криза професійної ідентичності тут є закономірною і до певної міри необхідною, тобто є нормативною кризою розвитку особистості. Людині доводиться перевизначати багато цілей, поставлених раніше або не поставлених взагалі, діяльність починає знаходити сенс для особистості, формуючи різноманітні взаємозв'язки між образами «Я» і «Я-професіонал в майбутньому». Людина знову задає собі питання про правильність: обраної професії, про відповідність себе її вимогам, перебуваючи в постійних спробах набуття самого себе у відносинах з колегами і близькими. Тільки після проходження такої кризи можлива свідомо професійна діяльність, саморегуляція в цій діяльності, професійне планування кар'єри за допомогою формування адекватного образу «Я-професіонал в майбутньому» і визначення необхідних особистісних і енергетичних ресурсів для розвитку особистості. Мотиви стають усвідомленими, диференціюються в ієрархічну систему. З'являється мотив надання професійної допомоги, який вже не є загальнолюдським альтруїстичним мотивом, але дозволяє відокремлювати образ «Я» від образу «Я-професіонал».

Конкретизуються уявлення про рольові моделі, збільшується число факторів, що визначають професійну самосвідомість, але вони як і раніше далекі від реальності, більше пов'язані з власною особистістю студента, ніж з особистістю фахівця. Сама особистість психолога визначається, перш за все, такими полюсами конструктів як спонтанність, напад, вузькість поглядів, погляд зсередини. Решта конструктів в цілому мають тенденцію тяжіння до полюсів некомпетентність, пристосуванство, абстрактність, лабільність. Образ «Я» як і раніше далекий від образу фахівця і не входить у структуру професійної самосвідомості. На наступному етапі професійного становлення модель особистості фахівця вступає в нову, досить інтенсивну стадію свого формування. Вона знову втрачає вже знайдену визначеність, зосереджуючись на новому баченні фахівця як людини, яка не просто керує собою, а керує собою в професійній сфері. Більшого значення починають набувати якості, що характеризують практичний аспект діяльності психолога, його взаємодії з клієнтом. Дана модель більшою мірою починає орієнтуватися на майбутнє, на можливість планувати і контролювати досягнення поставлених цілей, цей образ стає реальним і досяжним. Таким чином, саме до кінця професійного навчання в професійній самосвідомості студентів виникає реалістичний синтетичний образ психолога, що характеризується широким спектром можливих рольових моделей поведінки, що володіє здатністю і бажанням професійного розвитку (як в напрямку підвищення професійної компетенції, так і в напрямку розвитку професійно важливих особистісних якостей).

Відбувається зближення ідеальної моделі психолога-практика і моделі себе як практика, визначення складу професійних ролей. Рольові моделі поведінки стають багатограними, охоплюючи різні аспекти професійної діяльності психолога-особистості, фахівця, відносини між фахівцем і клієнтом, функції, обов'язки перед клієнтом, в більшій мірі орієнтуючись саме на особистість психолога.

У студентів гостро актуалізується потреба в прийнятті самого себе, у відносинах з викладачем. Найважливішим механізмом набуття професійної ідентичності стає ідентифікація зі значущою особою, яка ототожнюється з еталоном фахівця. Це – найважливіший етап здобуття наставника та можливості ідентифікації з ним, що проходить і на зовнішньому, поведінковому рівні, і на внутрішньому, особистісному. Це дозволяє говорити про особистісний рівень ідентифікації з викладачем. Орієнтація педагога на підтримку автономності студента сприяє актуалізації внутрішньої мотивації, допитливості, прагнення до професіоналізму [3; 6].

Центральною ланкою професійної самосвідомості стає елемент «зріла особистість», розуміє себе, готова взяти на себе відповідальність, вільна від внутрішньо особистісних конфліктів. Кількість чинників, що визначають професійну самосвідомість, знову скорочується. При цьому вони розпадаються на дві групи:

ті, що визначають інструментальну складову процесу взаємодії з клієнтом і емоційну – емпатійність у відносинах психолог – клієнт. Образ «Я» у студентів магістратури частіше знаходить відображення в рольовій моделі професійної свідомості, ніж у студентів третього курсу.

Образ «Я-професіонал» характеризується багатофункціональністю, свободою, здатністю до цілісного бачення світу, теплотою, постійним розвитком. Незважаючи на зближення образу «Я» з образом фахівця, студенти магістратури разом з тим закінчують навчання з почуттям незадоволеності собою, недостатньої відповідності свого «Я» професії, усвідомленням необхідності розвитку професійних навичок і особистісних якостей.

У структурі уявлень про професійну ідентичність зміна соціально-професійного статусу студента (формальне визнання його професіоналом) відбивається в появі в ядрі особистості позитивного диференційованого образу «Я». Однак таке центральне новоутворення не підкріплене позитивними зв'язками з іншими значущими компонентами структури професійної ідентичності, що виводить кризу професійної ідентичності на новий рівень. Професійна ситуація видається вкрай невизначеною, часто отриманий теоретичний матеріал не відповідає практичній реальності, психологічні знання, освоєні за період навчання у ЗВО, не пояснюють ситуацію, людини, процес, а спотворюють її розуміння, стверджуючи відсутність яких би то не було закономірностей і середніх випадків [2]. Відбуваються істотні дезінтегруючі зміни в системі взаємопов'язаних образів «Я» і «Я-професіонал в майбутньому». Причому ці зміни значною мірою не усвідомлюються, що проявляється в запереченні протиріччя між образом «Я» і «Я-професіонал в майбутньому», існування якого на даному етапі професійного становлення має об'єктивні підстави.

Безумовно є важливим, що практично зникає потреба в ідентифікації з викладачем та ідентифікації з колегами. Слід зауважити, що подібна поведінка може пояснюватися формуванням в ядрі особистості фахівця досить чітко диференційованих образів «Я» і «Я-професіонал в майбутньому». У зв'язку з цим відзначимо, що за даними деяких літературних джерел, здатність ідентифікації з іншим стає можливим лише в тому випадку, коли стерті, розмиті межі власного «Я», коли стає можливим прояв надситуативної активності, що дозволяє людині вийти за рамки особистості і соціальної групи.

Знання особливостей і етапів становлення професійної ідентичності уможливорює створення в рамках навчального процесу необхідних умов, що сприяють її становленню. Період студентства є найбільш сензитивним періодом особистісного і професійного формування фахівця. Таким чином, результати проведеного дослідження можуть бути підставами для створення системи психологічного супроводу процесу становлення професійної ідентичності. Основним фактором, що дозволяє оптимізувати цей процес, має стати активна і цілеспрямована взаємодія студента і викладача, актуалізація суб'єкт-суб'єктного рівня їх відносин, що забезпечує початковий рівень здобуття професійної ідентичності. Крім того, важливий фактор своєчасності, врахування сенситивних періодів розвитку кожної складової професійної ідентичності.

З метою визначення ієрархії психологічних детермінант становлення професійної самосвідомості особистості в студентському віці та виявлення особливостей їх взаємодії в процесі розвитку нами була застосована процедура факторного аналізу.

На його основі було виділено чотири фактори, у змісті яких виявлено ієрархічну значущість основних складових психологічних детермінант, які впливають на розвиток професійної самосвідомості в студентському віці. Ці фактори також відображають зміст професійної самосвідомості студентів та зумовлюють психологічні особливості її прояву.

Аналіз структури першого фактора та змістових характеристик показників тих детермінант, що його утворюють, дозволив визначити його як *«особливості ставлення студентів до себе»*. Найбільш значущими показниками цього фактору є складові соціально-афективного чинника розвитку професійної самосвідомості студентів: *самооцінка* (0,956), *самоприйняття* (0,819) та *самоставлення* (0,806). Це означає, що студенти, які мають високу адекватну самооцінку, позитивно ставляться до себе та приймають власні психологічні особливості, схильні більш активно проявляти аласну життєву позицію й змінювати оточення та себе, ніж їх однолітки, які не мають таких характеристик афективного компоненту професійної самосвідомості. Адекватна позитивна оцінка своїх якостей дозволяє юнакам ставити мету, яку вони можуть досягнути та яка сприятиме їх подальшому саморозвитку. Завищена самооцінка зумовить вибір юнаком мети, для досягнення якої він ще не має ресурсів. Така особистість ще не готова відповідати тим вимогам, які висуває до себе. Студенти з заниженою самооцінкою при вирішенні поставлених завдань керуються наявними ресурсами, ставлячи перед собою задачі, які вони легко вирішують, а в разі невдачі – легко травмуються. Це ускладнює їхній саморозвиток та зменшує здатність позитивно перетворювати власне життя. Таким чином, неадекватна самооцінка студентства «спотворює» сприйняття своєї ролі та можливостей у зміні себе й оточуючого світу.

Прийняття себе дозволяє студенту довіряти собі при виборі рішень та адекватніше обирати методи впливу на оточення з метою його змін. У разі невдалого результату вчинені дії вважаються неефективними й у подальшому не застосовуються, а отже, набутий досвід сприяє саморозвитку.

Отже, вплив самоставлення на розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів є беззаперечним. Позитивне самоставлення сприятиме прояву активності особистості в прийнятті власного рішення та зміні себе й оточуючого світу. Усвідомлення своїх успіхів і невдач у минулому, порівняння себе «сьогоднішнього» з собою «вчорашнім» дозволяє студентові ефективно змінювати своє майбутнє.

Таким чином, розвиток професійної самосвідомості у студентському віці переважно визначається психологічними особливостями самооцінки, самоприйняття та самоставлення.

Друге місце в ієрархії факторів посідають «*особливості уявлень студентів про себе*». Найбільше факторне навантаження отримали показники тих складових, що визначають характеристики соціально-когнітивного чинника розвитку професійної самосвідомості в студентському віці: *рефлексивність* (0,813), *цілепокладання* (0,573) та *образ Я*, який представлений уявленнями студентства про наявність у себе соціально бажаних (0,738) і вольових (-0,318) якостей та про рівень власної активності (0,581). Таким чином, коли студент розуміє, як він сприймається оточуючими, осмислює особливості взаємодії з ними, тоді він краще усвідомлює і регулює власну діяльність. Розвиток рефлексивності особистості сприятиме також формуванню неповторного стилю діяльності особистості при регуляції власного буття. Усвідомлення студентом себе, власних якостей і особливостей, успіхів та невдач впливає на реалізацію задумів юнака, актуалізуючи рагнення стати справжнім суб'єктом власного життя.

Самосвідомість значною мірою проявляється в здатності людини до вольової регуляції поведінки. Воля проявляє міру професійної самосвідомості індивіда в різних життєвих ситуаціях. На нашу думку, наявність у свідомості студентства уявлень про нерозвиненість власних вольових якостей сприятиме їх прагненню до розвитку волі через залучення до активної діяльності щодо змін себе й оточення.

Цілепокладання, або ж життєва мета впливає на розвиток професійної самосвідомості студентів через практичне осмислення ними своєї діяльності. Так реалізація поставленої мети вимагає від юнака формулювання завдань та планування їх досягнення за допомогою наявних ресурсів.

Третє місце за впливом на розвиток професійної самосвідомості у студентському віці займає фактор «*особливості мотивації студентів*». Високі показники факторного навантаження тут отримали складові мотиваційного чинника розвитку професійної самосвідомості особистості: *смысложиттєві та ціннісні орієнтації студентів*.

Визначені життєві орієнтації (0,804) при вирішенні життєвих задач дозволяють студентові виступати автором свого життєвого шляху. Якщо студент усвідомлює мету свого життя, досягає її та відчуває при цьому задоволення, то він реалізує свій духовний потенціал та мотивує себе розвиватися й надалі, ставити перед собою нові цілі, співвідносити їх з власними можливостями.

Значний вплив на розвиток професійної самосвідомості студентства здійснює локус контролю життя (0,800). Це означає, що впевненість у тому, що вони самі можуть керувати власним життям, втілювати свої задуми, приймати рішення та нести за це відповідальність, дозволяє юнакам активно самореалізовуватись та успішно змінювати себе й оточення. Локус контролю Я (0,760) виявляється в сприйнятті себе як такої людини, яка має достатньо сил і волі для зміни власного життя та може виступати його творцем. Роль результативності життя (0,631) в розвитку професійної самосвідомості студента виражається в задоволеності власною самореалізацією, наданні смислу задумам, які вже були здійснені і які лише заплановані в майбутньому. Цікавість та насиченість життя (0,629) також спричиняє розвиток тих особистісних якостей, які дозволяють студенту активно змінювати дійсність, адаптувати її до своїх потреб і бажань. Спрямованість на часову перспективу, бажання бути реалізованим у майбутньому визначають прагнення до самореалізації в теперішньому.

Окремі ціннісні орієнтації, які також знаходяться в змісті третього фактора, менше, ніж життєві орієнтації, впливають на розвиток професійної самосвідомості студентства. Найбільший вплив серед них здійснюють такі: *продуктивне життя* (0,571), *освіченість* (0,518), *активне життя* (0,448), *сміливість* у відстоюванні своєї думки (0,445) та *впевненість у собі* (0,402). Не останню роль також відіграють *почуття гумору* (0,361), *незалежність* (0,333), *турбота про інших* (-0,306) та *пізнання* (0,299). Оскільки ціннісні орієнтації студентів не завжди є усвідомлюваними та можуть змінюватись, ми вважаємо, що їх вплив на самосвідомість буде ситуативним. Варто також пам'ятати, що ієрархія цінностей у студентському віці залежить від особливостей сімейного виховання та оточення. Таким чином, ціннісні орієнтації студента впливають на розвиток його професійної самосвідомості, але особливість цього впливу залежить від сукупності різноманітних факторів.

Четвертий фактор «*особливості регуляції поведінки студентами*» включає такі показники складових конативного чинника розвитку професійної самосвідомості, як *самоконтроль*, *самоуправління* та *автономія*. Низький рівень самоконтролю (-0,477) в спілкуванні більше, ніж інші показники цього фактору, спричиняє розвиток професійної самосвідомості студентства. Це означає, що при взаємодії з іншими студент може бути надто емоційним, «незрозумілим» іншим, спонтанним. Така поведінка часто не сприяє взаєморозумінню та побудові довірливих дружніх стосунків. Хоча юнак вважає, що таким чином повною мірою проявляє себе,

однак ця позиція не змінюється залежно від ситуації, що знижує ефективність комунікації. Водночас студент, який гнучко реагує на зміну ситуації, здатен до рефлексії та вміє керувати собою, виявляється нездатним до спонтанної реакції, не завжди є автономним у своїх проявах.

На розвиток професійної самосвідомості студентства також впливає спосіб, у який вони зазвичай врегульовують конфлікти. Зокрема, найбільше навантаження з таких способів отримали співпраця (0,468) та суперництво (- 0,458). Так, якщо юнак здатен співпрацювати задля досягнення мети обох сторін конфлікту та може враховувати інтереси опонента, він сам виступає автором їх стосунків, усвідомлює свою роль та відповідальність за них. Обрання суперництва як способу подолання суперечності студентом заважає розвитку його професійної самосвідомості.

Найменший вплив з показників цього фактору на розвиток професійної самосвідомості студентства здійснює їх особистісна автономія, яка вважається показником психологічної зрілості людини. Значущість показників автономії у цьому факторі становить: функціональної автономії – 0,196, емоційної – 0,153 та поведінкової автономії – 0,319. Отже, прагнення студента діяти відносно незалежно від середовища особливо проявляється в стосунках з батьками. У процесі сепарації від значущих дорослих юнак пізнає свої межі та можливості, розвиває рефлексію, усвідомлює свою роль у власному житті та вчиться брати відповідальність за здійснені вчинки. Внутрішня каузальна мотивація діяльності студента сприяє більш усвідомленому вияву його активності.

Висновки. Таким чином, за допомогою факторного аналізу нами були визначені чотири групи факторів, які найбільшою мірою впливають на розвиток професійної самосвідомості у студентському віці, а саме: «особливості ставлення студентів до себе», «особливості уявлень студентів про себе», «особливості мотивації студентів» та «особливості регуляції поведінки студентами».

Література

1. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 43. Вінниця, 2015. С. 192-197.
2. Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнестворчества / Под ред. Е.И. Яцуты. Кемерово: ИПК «Графика», 2002. 118 с.
3. Чирков В.И., Дисы Э.Л. Связь между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей. *Вопросы психологии*. №3. 1999. с.48 – 55.
4. Чирков В.И. Межличностные отношения, мотивация и саморегуляция. *Вопросы психологии*. № 3. 1997. с. 116 – 120.
5. Шахов В. І. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів як умова формування їх готовності до професійної діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 55*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. С.141– 146.
6. Шахов В. І., Шахов В. В. Професійна ідентичність психолога як складова його професійної самосвідомості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 53*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. С. 238-244.
7. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. Москва, 2001. 129 с.
8. Эриксон Э.Г. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и дополн. / Пер. с англ. СПб.: «Летний сад», 2000. 416 с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва, 1996. 345 с.

References

1. Haluziak V. M. Strukturno-funktsionalni osoblyvosti profesiinoi samosvidomosti vchytelia. [Structural and functional features of a teacher's professional self-consciousness]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 43. Vinnytsia, 2015. S. 192-197.
2. Lychnost v sovremennom myre: ot strately vy`zhyvaniya k strately zhyznetvorchestva [Personality in the modern world: from survival strategies to life-creating strategies] / Pod red. E.Y. Yatsuty. Kemerovo: YPK «Hrafyka», 2002. 118 s.
3. Chyrkov V.Y., Dysy E.L. Sviaz mezhdz zdorovem studentov y ykh zhyznenny`my stremleniyamy, vospriyatym rodytelei y uchyteli [The link between students' health and their life aspirations, parents' and teachers' perceptions]. *Voprosy`psykholohyy*. #3. 1999. s.48 – 55
4. Chyrkov V.Y. Mezhllychnostnye otnosheniya, motyvatsiya y samorehuliatyia [Interpersonal relationships, motivation and self-regulation]. *Voprosy`psykholohyy*. # 3. 1997. s. 116 – 120
5. Shakhov V. I. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti maibutnikh psykholohiv yak umova formuvannia yikh hotovnosti do profesiinoi diialnosti [Developing the professional self-awareness of future psychologists as a prerequisite for shaping their readiness for professional activity]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. Vypusk 55*. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2018. S.141– 146.

6. Shakhov V. I., Shakhov V. V. Profesiina identychnist psykholoha yak skladova yoho profesiinoi samosvidomosti [A psychologist's professional identity as a component of his or her professional self-awareness]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. Vypusk 53*. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2018. S. 238-244.
7. Shnejder L. B. E'ksperimental'noe izuchenie professional'noj identichnosti [Experimental study of professional identity]. Moscow, 2001. 129 s.
8. Erikson E.G. Detstvo i obshhestvo [Childhood and society]. Izd. 2-e, prerab. i dopoln. / Per. s angl. Spb.: «Letnij sad», 2000. 416 s.
9. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow, 1996. 345 s.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

Випуск 67 • 2021 р.

Підписано до друку 20 жовтня 2021 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 19,52
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.