

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

№ 70 • 2022 р.

Вінниця

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

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 70 • 2022

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія
№ 70 • 2022 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 22 червня 2022 р. (протокол № 14)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2022. – Випуск 70. – 117 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 10.31652/2415-7872-2022-70-1-117

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2022

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 70 • 2022

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
22 June 2022 (proceedings № 14)

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrii, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University.
Section: Pedagogics and Psychology. – 2022. – Issue 70. – 117 p.**

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

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

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-1-117

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

- Сергій Загородній, Наталя Іванічкіна.** СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ТУРИЗМУ ЯК ОДНІЄЇ З ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 7
- Антоніна Рибалко.** ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ 12

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

- Ганна Задорожна.** МОДЕЛЬ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ 18
- Олена Столяренко, Оксана Столяренко, Юлія Коваль.** ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ 24
- Олександр Хникін, Василь Каплінський.** ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 30

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- Валентина Бебих, Олександр Рак.** МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ КОНТЕНТ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 36
- Василь Галузяк.** ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ 41
- Богдан Здольник.** ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В ЗВО УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ 58
- Василь Каплінський.** ЗБАГАЧЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ АНАЛІЗУ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ 67
- Яна Нечепорук.** ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЯК ОСНОВА ЛЬОТНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: ІСТОРІЯ ТА РЕАЛЬНІСТЬ 73
- Дмитро Храпач.** МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ТРАНСПОРТ» 78

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- Андрій Максютюв.** ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ – НОВА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА, СТВОРЕНА НА БАЗІ ПОЗАШКІЛЬНИХ УСТАНОВ 84

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Оксана Марчук, Маргарита Шкабаріна, Лілія Мельничук, Анатолій Дем'янчук.** ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА Й КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ 92

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- Олена Біда, Ільдїка Орос, Віталій Гончарук, Марина Тютя.** РОЗВИТОК СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РІЗНИХ КРАЇНАХ СВІТУ 98

ПСИХОЛОГІЯ

- Микола Прищак.** НА ШЛЯХУ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ОСОБИСТОСТІ 103
- Володимир Шахов, Владислав Шахов.** ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО ОБУМОВЛЕНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА 109

CONTENTS

DIDACTICS

Serhii Zahorodnii, Natalia Ivanichkina. CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT EDUCATIONAL TOURISM AS ONE OF THE FORMS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS	7
Antonina Rybalko. USE OF ICT BY STUDENTS IN INDEPENDENT WORK IN HIGHER MATHEMATICS	12
Hanna Zadorozhna. MODEL AND EXPERIMENTAL METHODS OF LEGAL EDUCATION OF CHILDREN	18

THEORY OF UPBRINGING

Olena Stoliarenko, Oksana Stoliarenko, Julia Koval. THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF PERSONALITY'S ECOLOGICAL CULTURE HUMANISTIC COMPONENTS DEVELOPING	24
Olexander Khnykin, Vasyl Kaplinskyi. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EDUCATION OF MORAL AND VOCATIONAL QUALITIES OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF EXTRA-CURRICULAR WORK ON PHYSICAL CULTURE	30

VOCATIONAL EDUCATION

Valentyna Bebykh, Oleksandr Rak. MULTIMEDIA CONTENT AS BASIC COMPONENT OF PROFESSIONAL ENGLISH TRAINING MODEL IN DISTANCE LEARNING.....	36
Vasyl Haluziak. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE SYSTEM OF DEVELOPING OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF PROSPECTIVE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	41
Bohdan Zdolnyk. TRAINING OF FUTURE TOURISM PROFESSIONALS IN THE UNIVERSITITES OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF FUNCTIONING OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM	58
Vasyl Kaplinskyi. ENRICHMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE TEACHER BY MEANS OF ANALYSIS AND SOLVING OF PEDAGOGICAL PROBLEMS	67
Yana Necheporuk. PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS THE BASIS OF THE FLIGHT EDUCATION INDUSTRY.....	74
Dmytro Khrapach. MODEL OF FORMATION OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF BACHELORS VOCATIONAL EDUCATION OF SPECIALIZATION «TRANSPORT».....	78

SOCIAL PEDAGOGY

Andrii Maksiutov. EXTRACURRICULAR EDUCATION OF STUDENT YOUTH – A NEW PEDAGOGICAL PRACTICE, CREATED ON THE BASIS OF EXTRACURRICULAR INSTITUTIONS.....	84
---	----

HISTORY OF PEDAGOGY

Oksana Marchuk, Marharyta Shkabarina, Liliia Melnichuk, Anatolii Demianchuk. PEDAGOGICAL ETHICS AND TEACHER'S CULTURE OF THE END OF THE 19TH CENTURY – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY.....	92
--	----

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Olena Bida, Ildiko Oros, Vitalii Honcharuk, Maryna Tiutia. DEVELOPMENT OF THE ADULT EDUCATION SYSTEM IN DIFFERENT COUNTRIES OF THE WORLD.....	98
--	----

PSYCHOLOGY

Mykola Pryshchak. ON THE WAY OF ESTABLISHMENT SUBJECTIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO PERSONALITY.....	103
Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF AGGRESSION AS A PROFESSIONALLY DETERMINED PERSONALITY DEFORMATION OF A TEACHER	109

СЕРГІЙ ЗАГОРОДНІЙ

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

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

НАТАЛІЯ ІВАНІЧКІНА

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

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

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ТУРИЗМУ ЯК ОДНІЄЇ З ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються тенденції розвитку студентського освітнього туризму. Подано стислий огляд історичного підґрунтя виникнення освітнього туризму, охарактеризовано студентський освітній туризм як соціально-економічне явище, проаналізовано дефініцію «освітній туризм» з точки зору вітчизняних та зарубіжних науковців. Виокремлено певні міжнародні освітні програми та проекти, надано характеристику типової програми освітнього мовного туру. Наводяться порівняльні дані щодо кількості учасників міжнародних освітніх програм серед студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Закцентовано увагу на потенціалі студентського освітнього туризму як потужному чинникові підсилення практико-орієнтованого компонента навчання студента закладу вищої освіти.

Ключові слова: освітній туризм, педагогічно організована туристсько-освітня діяльність, міжнародна освітня програма, соціальна самореалізація, практико-орієнтований компонент навчання.

SERHII ZAHORODNIИ

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhszko str.32, Vinnytsia

NATALIA IVANICHKINA

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

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT EDUCATIONAL TOURISM AS ONE OF THE FORMS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article considers the tendencies of development of student educational tourism. A brief overview of the historical basis of the emergence of educational tourism is given, student educational tourism is characterized as a socio-economic phenomenon, definition of "educational tourism" is analyzed from the point of view of domestic and foreign scientists. Certain international educational programs and projects are singled out, the characteristic of the typical program of the educational language tour is given. Leading role in the development of educational tourism belongs to specialists in the field of education. Pedagogically correctly organized tourist and educational activities of students contribute to the formation and development of professionally significant competencies of future professionals. Modern innovative processes in science and education are actively developing pedagogical theory and practice. Some educational technologies that have been successfully used before and today are relevant because they are based on the fundamental principles of education and upbringing. Such technologies, of course, include educational tourism, which is now widely used in various educational systems, is evaluated by teachers as a highly effective practice-oriented learning technology and at the same time as a form of organization of the educational process. Practically-oriented learning technology ensures the unity of theoretical knowledge and practical skills. Educational tourism can be considered both in terms of consumer activity and the quality of the economic category, which implies the stages of formation, distribution and consumption of tourism educational product. There are many approaches to the interpretation of the concept of educational tourism, reflecting its various components. Education and tourism, which complement each other and are present differently in certain cases of educational tourism, remain key. This area is especially important for students because it provides an opportunity to analyze, hone the acquired knowledge and skills, and apply them in practice, to master new ones necessary for successful development in their professional field. The growing popularity of foreign internships among students of Ukrainian free economic zones can be a factor in the development of educational tourism, if the main goal of students is to study. Comparative data on the number of participants in international educational programs among students of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky are given. Emphasis is placed on the potential of student educational tourism as a powerful factor in strengthening the practice-oriented component of higher education student learning.

Key words: educational tourism, pedagogically organized tourist-educational activity, international educational program, social self-realization, practice-oriented component of education.

Природною властивістю людини є прагнення до зміни місця, бажання подорожувати. Мета подорожі може бути найрізноманітнішою – для відпочинку, діловою, заради пошуку пригод, отримання сильних відчуттів, для відвернення від монотонності повсякденного життя, пізнавальною.

Туристична діяльність з'явилася ще в глибоку давнину. Мотивами переміщення людей найчастіше служили такі чинники, як торгівля, бажання пізнання, відкриття, навчання, релігія і просто відпочинок [6]. Історія освітнього туризму сягає часів античності, саме подорожі вчених греків та римлян, а також аристократії можна вважати прототипом сучасного освітнього туризму. У історії стародавнього світу можна знайти перші факти подорожей з навчально-пізнавальною метою, зокрема, давньогрецький мудрець Фалес Мілетський більше 20 років навчався у Єгипті [6, с. 7]. Багато подорожував і Платон, який, повернувшись на батьківщину, заснував знамениту Афінську філософську школу. Також історії відомо про арабського вченого Ідрісі (1100 – 1166). Він відвідав Малу Азію, Англію, Францію, Іспанію, а освіту здобув в Кордові. Особливо чітко розвиток освітнього туризму можна прослідкувати з виникненням у світі університетів. Найстаріший представник епохи європейського середньовіччя є Болонський університет (м. Болонья, Північна Італія). Тут вчилися в різні роки Данте Аліґ'єрі і Петрарка, Торквато Тассо, Карло Гольдоні, Альбрехт Дюрер. Одним з випускників був Микола Коперник – польський астроном і математик [2, с. 22].

В наші дні туризм перетворився на масове соціально-економічне явище світового масштабу. Туризм в уявленні людей пов'язаний з відпочинком, задоволенням, новими враженнями. Він став характерною рисою способу життя сучасної людини, що прагне до зміни вражень, пізнання яскравого і різноманітного світу, що підкреслює її успішність і статус.

З економічної точки зору, туризм – це особливий вид споживання туристами матеріальних благ, послуг і товарів, який виділяється в окрему галузь господарства. Вона забезпечує туристів усім необхідним: транспортними засобами, об'єктами розміщення, харчуванням, культурними послугами, розвагами. Для багатьох країн туризм став вагомою, інколи навіть основною статтею державних доходів і входить до числа найбільш перспективних галузей економіки України.

Освітній туризм, у глобальному розумінні пов'язує з усім різноманіттям подорожей метою котрих є пізнавальна діяльність. В контексті туристичних послуг його пов'язують з туристичною подорожжю з метою поєднання відпочинку та навчання поза межами постійного місця перебування з конкретною метою, на протязі від доби до півріччя [2, с. 28]. Теоретичним підґрунтям, що ілюструє сутність і особливості освітнього туризму виступають вітчизняні та зарубіжні дослідження П. Бубенка, А. Лебедева, А. Ніколаєвої, М. Певзнера, Б. Річі [2, с.28-29].

Визначення сутності категорії освітній туризм доцільно розпочати з підходів щодо трактування природи даного явища. У ході дослідження існуючого теоретичного апарату умовно можна виділити наступні найбільш поширені підходи щодо визначення дефініції «освітній туризм»: глобальний, управлінський, економічний, дуалістичний (сегментальний) [2, с. 29].

Важливу роль для дослідження та ефективного функціонування освітнього туризму відіграє його класифікація та її критерії. На думку Л.М. Устименко, освітній туризм слід класифікувати наступним чином:

- подорожі, що передбачають одержання освіти у всесвітньовідомих навчальних центрах (Оксфорд, Кембридж, Сорбонна), які тривають декілька років, але поділені на семестри;
- «мовні тури», що передбачають вивчення іноземної мови у відповідному мовному середовищі. В основному, такий тур триває від 1 до 6 місяців, туристи навчаються в мовних школах, а мешкають у сім'ях, щоб мати можливість спілкуватися з носіями певної мови;
- стажування передбачає навчання за відповідними програмами для одержання відповідної кваліфікації;
- навчання в майстер-класах, метою яких є обмін досвідом та одержання нової професійно важливої інформації;
- спеціалізовані екскурсійно-ознайомлювальні мандрівки за різними маршрутами, пов'язаними з відвіданням центрів краси, виноробства, етнографічного мистецтва тощо [8].

Останніми роками в Україні інтенсивно розвивається молодіжний освітній туризм. Під молодіжним освітнім туризмом ми розуміємо пізнавальні тури, що здійснюються з метою виконання завдань, визначених навчальними програмами освітніх установ, проекти обмінів студентами і особливо масовим є виїзд молоді для отримання освіти за кордоном.

Метою статті є аналіз сучасного стану молодіжного освітнього туризму та розробка практичних рекомендацій щодо формування стратегії розвитку молодіжного освітнього туризму закладів вищої освіти в Україні.

З давніх часів випускники елітних освітніх закладів вирушали за кордон, щоб доповнити свою освіту особистим знайомством з історією і сучасним станом інших культур. Як правило, це були претенденти на службу державного масштабу – наукову або дипломатичну, військову або

управлінську. Сьогодні, на жаль, освітній туризм все більше асоціюється тільки з навчанням в коледжі за кордоном або зануренням в іншу культуру через проживання у середовищі.

Освітній туризм, що має глибокі традиції, і сьогодні є перспективним напрямом міжнародного культурного обміну. Це чинник, що сприяє зростанню соціальної мобільності населення, вихованню толерантності та взаємоповаги до традицій і культури різних народів все більше набуває підтримки держави та наднаціональних інститутів. Європейська Комісія впродовж 1990–2027-х рр. впроваджує цілий ряд міжнародних програм співпраці у сфері вищої освіти. У дослідженні «Євроінтеграційний аспект реформування системи вищої освіти України» В. Хвіст наводить наступний перелік програм:

- Програма Темпус, яка розроблена для підтримки соціальних та економічних перетворень в країнах-партнерах;
- Програма Еразмус Мундус – це програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти, спрямована на розвиток Європейського Союзу як всесвітнього центру досконалості освітнього процесу, розвитку партнерства між вищими навчальними закладами Європи і третіх країн та зміцнення міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти через підтримку високоякісних європейських магістерських і докторських програм;
- Програма Жана Моне – це освітня програма, мета якої полягає у підвищенні рівня знань і поінформованості суспільства в ЄС і за його межами в питаннях європейської інтеграції через стимулювання викладання, дослідницької діяльності та дискусій на теми, що стосуються Європейського Союзу [9].

Згідно з інформацією розміщеною на інтернет-сторінці Представництва Європейського союзу в Україні, ЄС надає можливість українській молоді взяти участь у наступних програмах та проектах:

Еразмус+ Ця програма ЄС підтримує проекти, партнерства, мобільність та діалог у сфері освіти, молодіжних тренінгів та спорту. Вона має потужний міжнародний фокус та відкриває багато можливостей для фізичних осіб, вищих навчальних закладів, студентів, співробітників університетів, випускників та посадових осіб.

Напрямок Жан Моне заохочує навчатися та досліджувати ЄС, а також сприяє діалогу між науковцями та відповідальними особами в ЄС та у всьому світі. Загальна сума виділеного гранту становить понад 1 200 000, 00 євро.

Дії Марії Склодовської-Кюрі – це основна програма ЄС для структурованої докторської підготовки, яка фінансує тисячі докторів філософії. Вона підтримує дослідження та інновації.

Інформаційні центри ЄС розповсюджують інформацію про ЄС та його політику, надаючи допомогу університетам та науково-дослідницьким центрам у навчанні студентів та дослідницьких роботах щодо європейської інтеграції, а також сприяння участі студентів у дебатах з європейських питань.

Школа європейських студій – це освітній проект Представництва ЄС для отримання нових знань студентами та випускниками від провідних європейських та українських експертів щодо перспектив та теперішніх відносин між ЄС та Україною.

Євроклуби зосереджують свою діяльність на школярах та молоді. Їхні основні цілі – інформувати та навчати молодь про Європейський союз та питання, що стосуються відносин між ЄС та Україною, а також підтримувати прагнення України до європейської інтеграції.

Salto-Youth забезпечує неформальні навчальні ресурси для молодіжних працівників та молодіжних лідерів та організовує тренінги та активності для знаходження нових партнерів з метою підтримки організацій та Національних агентств [3].

Важко переоцінити роль освітнього туризму у вивченні іноземної мови. З'являється все більше і більше студентів, що бажають отримати поглиблені мовні знання в Німеччині, Великобританії, Франції, Італії, Польщі і інших країнах із старими університетськими традиціями. Тури з метою вивчення іноземних мов організовують туристичні фірми, які співпрацюють з мовними школами, коледжами та університетами за кордоном. Типова програма такого туру включає 3 щоденних заняття з іноземної мови, екскурсійну програму по визначних місцях, відвідування концертів, шоу-програм, театрів, кінотеатрів, музеїв, відвідування ЗВО. До вартості туру входить: навчання, проживання, харчування, навчальні матеріали, сертифікати. Пропонують різні можливості проживання: у студентських містечках, у сім'ях, готелях. Програма навчання розрахована на різні рівні – від початкового до професійного рівня. Тривалість навчання – від 1 тижня до 9 місяців. Додатково після закінчення курсів турист має можливість скласти міжнародні мовні іспити (TOEFL, TOEIC, IELTS тощо). Довгострокові мовні курси (від 4 до 9 місяців) передбачають поглиблене вивчення мови з метою вступу у ЗВО за кордоном [4].

Провідна роль у процесі розвитку освітнього туризму належить фахівцям у сфері освіти. Педагогічно правильно організована туристсько-освітня діяльність студентів сприяє становленню і розвитку професійно значущих компетенцій майбутніх фахівців. Сучасні інноваційні процеси в науці і освіті активно розвивають педагогічну теорію і практику. Деякі освітні технології, що успішно використалися раніше, і сьогодні є актуальними, оскільки в їх основі лежать фундаментальні

принципи освіти і виховання. До таких технологій, безумовно, відноситься освітній туризм, який нині широко використовується в різних освітніх системах, оцінюється педагогами як високоєфективна практико-орієнтована технологія навчання і одночасно як форма організації навчального процесу. Практико-орієнтована технологія навчання забезпечує єдність теоретичних знань і практичних умінь. Цей підхід дає можливість моделювати предметний зміст фахової діяльності й трансформувати навчальну діяльність студента в професійну діяльність майбутнього фахівця, максимально наближену до реального життя [1, с. 115]. Навчально-практичні тури пропонують освоєння престижних і модних професій, а також підвищення кваліфікації, безпосередньої участі в професійних стажуваннях. Учасникам таких турів підбирається відповідне профільне підприємство або організація. Окрім необхідного освітнього рівня, студенти набирають досвід міжнародного спілкування. За наявної мовної практики в середовищі носіїв мови, у студентів з'являється додаткова перевага при отриманні цікавої престижної роботи, як в Україні, так і за кордоном.

За даними аналітичного центру CEDOS, станом на 2017 рік студентами в інших країнах були понад 77 тисяч українців. Найчастіше вчитися вирушають до Польщі, Росії, Німеччини, Канади, Чехії, Італії, США, Іспанії, Австрії, Франції, Словаччини. Саме ці країни зібрали разом понад 90% усіх українців, що вчаться за кордоном. І кількість тих, хто їде вчитися до інших країн, постійно зростає: закордонні ЗВО голодні на іноземних студентів. Абітурієнтам пропонують безкоштовне навчання або ж стипендії, стажування та постійний розвиток. А ще – те, що головне в молодому віці: нова атмосфера, знайомства, подорожі. За даними 2019 року щонайменше 83 тис. українців є студентами закордонних ЗВО, це близько 8,5% від сумарної кількості тих, хто навчається в Україні та за кордоном.

Аналіз студентського туризму двох останніх років Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського показує стійке зростання цього напрямку навіть у час всесвітньої пандемії COVID-19. У 2021-2022 році кількість зацікавлених у отриманні другого диплому іноземного ЗВО зросла на 23%.



Рис.1. Кількість учасників міжнародних освітніх програм серед студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Як бачимо, із наведених даних, українське студентство є важливим для закладів вищої освіти Європи та Америки, а для такої країни як Польща, де воно складає 55% від усього іноземного студентства – стратегічно важливим. Це важливі інвестиції для цієї країни, які компенсують демографічний спад та виїзд польської молоді до закладів вищої освіти в інші країни ЄС. Польські заклади будуть і надалі проводити активну рекрутацію в Україні, щоб втримати або навіть наростити її обсяги. Тому першочерговим завданням ЗВО України має бути провадження освітньої діяльності на високому рівні, що забезпечить здобуття вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями і складе конкуренцію іноземним ЗВО.

В свою чергу студентський освітній туризм концентрує, а часто і пробуджує пізнавальну активність студентів, спонукає їх до самостійної творчої роботи, ініціативності, прищеплює уміння і навички самоосвіти, тим самим забезпечуючи якісну підготовку фахівців, здатних до ефективної соціальної самореалізації. Виходячи з цього, освітні тури для цієї цільової групи є необхідною умовою збереження студентського контингенту як нинішнього, так і майбутнього. Надалі ці тури можуть стати частиною навчальної програми. Безсумнівно, студенти прагнутимуть вдосконалення своїх знань, умінь та навичок, щоб отримати можливість взяти участь в освітньому турі в рамках обов'язкової дисципліни.

У межах рамкових угод з ЗВО, які співпрацюють з метою обміну студентами, Вінницький державний університет імені Михайла Коцюбинського може теж виступати в ролі організатора освітніх турів. У рамках таких договорів партнери-замовники зможуть гарантовано одержувати необхідні послуги за зниженою вартістю або, за згодою сторін, частково послуги можуть бути надані

і за рахунок приймаючої сторони. Іншими словами, Педуніверситет може налагодити співпрацю щодо організації та реалізації освітніх турів та за їх успішності пропонувати до уваги студентів вже знайомі їм попередникам маршрути як у межах України, так і за кордоном.

Висновки. Сьогодні туризм є сферою людської діяльності, яка пов'язана в тому числі і з процесами пізнання. Ця сфера особливо важлива для студентів, тому що дає можливість аналізувати, шліфувати отримані знання і вміння, та застосувати їх на практиці, опанувати нові, необхідні для успішного становлення у своїй професійній галузі. Зростання популярності зарубіжних стажувань серед студентів українських ЗВО може послужити фактором розвитку освітнього туризму, якщо основною метою студентів є навчання. Це підвищить інтерес та мотивацію студентів, а також сприятиме більш якісній їх підготовці.

Література

1. Киналь А.Ю. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2020. 338 с.
2. Клок О.П. Формування складових стратегій розвитку освітнього туризму в Україні : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Харків, 2016. 206 с.
3. Навчання в ЄС і подорожі між ЄС та Україною. URL: https://eeas.europa.eu/delegations/ukraine/10728/навчання-в-єс-і-подорожі-між-єс-та-україною_uk (дата звернення: 04.01.2022).
4. Рудакова С., Беднарська О. Характеристика напрямів та видів освітніх подорожей. *День студентської науки : зб. тез доп. за результатами наук. конф. студентів ЛДУФК*. Львів, 2016. С. 101-102.
5. Ritchie B. W., Carr N., Cooper N. School Excursion Tourism and Attraction Management. Oxford: Elsevier, 2008. P. 280
6. Сокол Т. Г. Основи туристичної діяльності. Київ: Грамота, 2006. 263 с.
7. Ткачук Л.М. Освітній туризм у світі й в Україні. *Науковий вісник Інституту міжнародних відносин НАУ. Серія: Економіка, право, політологія, туризм: зб. наук. статей*. Київ: НАУ. 2010. Вип. 2. С. 137-144.
8. Устименко Л. М. Освітній туризм як історико-культурне явище. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2014. Вип. 15. С. 102-108. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kmss_2014_15_17 (дата звернення: 04.01.2022).
9. Хвіст В. Євроінтеграційний аспект реформування системи вищої освіти України. *Українознавчий альманах*. 2013. № 11. С. 281 – 283. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ukralm_2013_11_87.pdf. (дата звернення: 04.01.2022).

References

1. Kynal' A.Yu. Formuvannya informatsiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsial'nostey u protsesi profesiynoyi pidhotovky [Formation of information competence of future teachers of philological specialties in the process of professional training] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsya, 2020. 338 s.
2. Klok O.P. Formuvannya skladovykh stratehiyi rozvytku osvith'oho turyzmu v Ukrayini [Formation of components of strategy of development of educational tourism in Ukraine] : dys. ... kand. ekon. nauk : 08.00.03. Kharkiv, 2016. 206 s.
3. Navchannya v YES i podorozhi mizh YES ta Ukrayinoyu.[Studying in the EU and traveling between the EU and Ukraine]. URL: https://eeas.europa.eu/delegations/ukraine/10728/navchannya-v-yes-i-podorozhi-mizh-yes-ta-ukrayinoyu_uk
4. Rudakova S., Bednars'ka O. Kharakterystyka napryamiv ta vydiv osvitnikh podorozhey [Characteristics of directions and types of educational trips]. Den' student-s'koyi nauky : zb. tez dop. za rezul'tatamy nauk. konf. studentiv LDUFK. L'viv, 2016. S. 101-102.
5. Ritchie B. W., Carr N., Cooper N. School Excursion Tourism and Attraction Management. Oxford: Elsevier, 2008. P. 280
6. Sokol T. H. Osnovy turystychnoyi diyal'nosti. [Fundamentals of tourism]. Kyiv: Hramota, 2006. 263 s.
7. Tkachuk L.M. Osvitniy turyzm u sviti y v Ukrayini [Educational tourism in the world and in Ukraine]. Naukovyy visnyk Instytutu mizhnarodnykh vidnosyn NAU. Seriya: Ekonomika, pravo, politolohiya, turyzm: zb. nauk. statey. Kyiv: NAU. 2010. Vyp. 2. S. 137-144.
8. Ustymenko L. M. Osvitniy turyzm yak istoryko-kul'turne yavyshche [Educational tourism as a historical and cultural phenomenon]. Kul'tura i mystetstvo u suchasnomu sviti. 2014. Vyp. 15. S. 102-108. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kmss_2014_15_17
9. Khvist V. Yevrointehratsiynyy aspekt reformuvannya systemy vyshchoyi osvity Ukrayiny [European integration aspect of reforming the system of higher education of Ukraine]. Ukrayinoznavchyy al'manakh. 2013. № 11. S. 281–283. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ukralm_2013_11_87.pdf.

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-12-17

АНТОНІНА РИБАЛКО

orcid.org/0000-0002-2253-1393

antonina.rybalko@hneu.net

кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики,
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
проспект Науки, 9А, м. Харків

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Роботу присвячено актуальним питанням організації самостійної роботи студентів в процесі викладання вищої математики. Розглянуто особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні студентів комп'ютерних спеціальностей. Запропоновано структуру навчального процесу, в якому самостійна робота є одним основним компонентів. Висвітлено методика керування самостійною роботою студентів та численні переваги впровадження розглянутих засобів у навчальний процес. Доведено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій є ефективним під час організації самостійної роботи студентів, особливо в кризових умовах пандемії та воєнного стану.

Ключові слова: викладання вищої математики, самостійна робота студентів, інформаційно-комунікаційні технології, електронний навчальний курс, платформа Moodle, системи комп'ютерної математики.

ANTONINA RYBALKO

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
Nauky Ave., 9A, Kharkiv

USE OF ICT BY STUDENTS IN INDEPENDENT WORK IN HIGHER MATHEMATICS

In recent decades in view of incessant economic progress and global informatization the requirements for higher education have undergone qualitative changes. The future specialist is required to be competitive and be able to continuous professional development throughout life. In this context, the role of students in the educational process has changed: nowadays the study has turned from passive acquisition of knowledge into fruitful cooperation between teacher and student. Significant impetus for the development of this type of cognitive activity were the force majeure circumstances of recent years. First, teachers had to change the format of training because of COVID-19 pandemic, and now we have to overcome many of the problems of wartime. This article is devoted to topical issues of organization of independent work of students with the use of information and communication technologies.

At first the author identifies the stages of organization of independent work of students in teaching higher mathematics to students of computer specialties. The list of different types of tasks of theoretical and practical nature, which are provided for independent study are determined. For each type of tasks the possibilities of using information and communication technologies in the process of their completion are considered. The basis for the organization of independent work of students is an electronic course on the Moodle platform, which contains educational materials as well as interactive elements for self-diagnosis and submission of assignments for verification. Students use computer mathematics systems MatLab, Octave, Wolfram Alpha, GeoGebra when performing competency-oriented tasks. Cloud technologies (for example, Zoom) and social networks (Telegram messenger) are used to provide advisory support for students' independent work. The developed structure of independent work allows to organize effective educational and cognitive activity of students, especially in crisis conditions of pandemic and martial law. The implemented approach provides the formation of general and special competencies, promotes the development of personal potential of students and their professional realization. Further research in this area may be devoted to the development of new forms of education with regard to the development of computer technology, the introduction of modern smart technologies, various mobile applications and more.

Key words: higher mathematics teaching, independent work of students, information and communication technologies, e-learning course, Moodle platform, computer mathematics systems.

Однією із основних тенденцій розвитку національної та світової вищої освіти останніх років є переорієнтація з процесу навчання на результат у вигляді набутих здобувачем загальних та професійних компетентностей. Критеріями якості освіти на сьогодні є не об'єм засвоєних знань, а здатність до ефективної співпраці, ініціативності та відповідальності, творчого підходу при виконанні професійних завдань та здібностей до невинного самовдосконалення протягом життя. У цьому контексті суттєвих змін зазнала роль студентів у навчальному процесі: тепер вони мають статус суб'єктів, а не об'єктів навчання. Як наслідок, природним реформуванням структури навчального процесу стало збільшення значення самостійної роботи студентів (СРС).

Додатковим поштовхом для розвитку цього виду пізнавальної діяльності здобувачів стали формажорні обставини останніх років. Спочатку освітянам довелося змінювати формат навчання у зв'язку з пандемією COVID-19, а нині маємо долати чисельні проблеми воєнного стану. Таким

чином, питання організації самостійної роботи студентів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій є як ніколи актуальними і потребують подальших пошуків та науково-методичного супроводу освітян.

Проблеми математичної підготовки у вищій школі, зокрема майбутніх фахівців сфери інформаційних технологій, розглядалися у роботах Т. Березюк, Д. Гельфанової, В. Поладової, О. Дубініної, Л. Журбенко, О. Кучерук, М. Львова та ін.

Питанням планування та принципам організації самостійної роботи студентів в закладах вищої освіти присвячені статті В. Буряка [1], Л. Вяткіна, М. Гарунова, С. Гончарова, Л. Журавської, В. Козакова, І. Лернера, П. Підкасистого та ін. Проблеми практичного впровадження СРС в навчальний процес розглянуто в роботах А. Байраковського, Н. Бойка, В. Тесленка, М. Швед [5] та ін.

Різноманітні аспекти впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес досліджували в своїх роботах В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія [2], В. Ключко, В. Корольський [3], В. Кухаренко, В. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, Ю. Триус, І. Слободянюк [4] та багато інших науковців.

При цьому особливості організації самостійної роботи студентів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій в процесі вивчення вищої математики студентами комп'ютерних спеціальностей є недостатньо висвітленими.

Метою статті є визначення етапів організації самостійної роботи при викладанні вищої математики студентам комп'ютерних спеціальностей; розробка комплексу робіт та відповідних засобів діагностики із використанням інформаційно-комунікаційних технологій; наведення результатів досвіду автора з управління самостійною роботою; обговорення перспектив застосування ІКТ з метою підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

В умовах економічного розвитку та глобальної інформатизації в останні десятиріччя якісних змін зазнали вимоги до вищої освіти в усьому світі. Від майбутнього спеціаліста потребують насамперед конкурентоспроможності та здатності до неперервного професійного вдосконалення протягом життя. Навчання та виховання таких фахівців напряму пов'язано із стимулюванням саме самостійної пізнавальної діяльності студентів під час навчання в закладі вищої освіти.

Окремим важелем для реформування вищої освіти з огляду на посилення ролі самостійної роботи студентів у навчальному процесі стало приєднання України до Болонського процесу. У зв'язку з інтеграцією в європейський освітній простір, серед іншого, виникла необхідність приведення у відповідність до світових стандартів структури навчального процесу, що передбачає збільшення об'єму робіт, віднесених на самостійне опанування та виконання студентами. Фактично зараз навчальний процес перетворився з пасивного отримання знань у плідну співпрацю викладача і студента.

У ХНЕУ ім. С. Кузнеця на самостійну роботу студентів за робочими програмами з дисципліни «Вища математика» для студентів комп'ютерних спеціальностей відведено 60-70% часу. Це означає, що значна частина підготовки до викладання курсу полягає в розробці ефективної системи управління самостійною роботою студентів.

Визначимо основні етапи організації СРС:

- детальне планування видів самостійних робіт як теоретичного, так практичного характеру, визначення їхнього об'єму, змісту та взаємного зв'язку з іншими видами навчальної діяльності;
- розробка методичного забезпечення для виконання запланованих завдань;
- забезпечення вільного та безперервного доступу до навчальної інформації з дисципліни;
- організація регулярних консультацій студентів (очний та дистанційний формат);
- налагодження зворотного зв'язку зі студентами в соціальних мережах для оперативного вирішення поточних питань;
- розробка засобів діагностики якості отриманих здобувачами знань та навичок;
- упровадження прозорої системи контролю та оцінювання результатів діяльності студентів;
- моніторинг та аналіз самостійної роботи студентів з метою коригування навчального процесу в разі потреби.

На думку автора, реалії сьогодення є такими, що навіть в умовах мирного часу кожна складова навчального процесу потребує використання інформаційних технологій та комп'ютерних засобів в тому чи іншому вигляді. Наведемо приклад їхнього застосування в контексті організації самостійної роботи студентів.

Як теоретична, так і практична навчально-пізнавальна діяльність студентів неодмінно супроводжується відповідними завданнями для самостійної роботи. При викладанні вищої математики основними є:

- пошук та огляд джерел за заданою тематикою, вивчення матеріалу й виконання теоретичних завдань;

- розв'язання завдань для набуття навичок практичного застосування математичного інструментарію;
- виконання компетентнісно-орієнтованих завдань;
- використання систем комп'ютерної математики для розв'язання завдань прикладної спрямованості;
- творча самостійна робота з предмету.

Останній вид самостійної роботи здійснюється за бажанням здобувача, переважно обдарованими студентами, решта є обов'язковими для виконання.

У Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця на базі програмно-інструментальної платформи Moodle створено сайт персональних навчальних систем, де розташовані електронні курси відповідно до кожної дисципліни, що вивчається. Особливо в умовах карантинних обмежень та воєнного часу ці курси фактично є базою навчального процесу в цілому. Вони слугують й основним інформаційним ресурсом, і засобом спілкування, і платформою для виконання та оцінювання всіх запланованих навчальним планом робіт.

В умовах скорочення аудиторного часу СРС починається з самостійного опанування певного об'єму теоретичного матеріалу за кожною темою. У ситуації воєнного стану доводиться навчатися автономно. На етапі оволодіння теоретичними основами предмету студенти використовують інформаційно-комунікаційні технології під час пошуку джерел, при перегляді відео-матеріалів, при виконанні інтерактивних вправ, нарешті, при обговоренні певних питань з товаришами та викладачем у тематичних чатах в Telegram (або Moodle) та під час консультацій-конференцій в середовищі Zoom (Google Meet).



До наповнення електронного курсу навчальними матеріалами викладачеві треба ставитись вельми відповідально. На фоні сміттєвого вмісту деяких інтернет ресурсів викладач зобов'язаний забезпечити студентів якісною навчальною інформацією, а також посиланнями на перевірені джерела, навчити ними користуватися. Автор практикує розміщення на сторінці Moodle таких матеріалів теоретичного характеру: розгорнуті конспекти лекцій, що містять основний та додатковий контент; презентації онлайн-лекцій, що відбуваються в дистанційному форматі з використанням сервісу Zoom; інтерактивні лекції у відео-форматі, які є фрагментами мультимедійного підручника, розробленого кафедрою; довідкові матеріали у зручному для використання вигляді таблиць, блок-схем тощо. Варіюючи різні засоби отримання інформації, студенти мають можливість значно підвищити швидкість та якість засвоєння знань. Для перевірки успішності оволодіння матеріалом студентам пропонують скористатися питаннями для самодіагностики, які супроводжують кожну тему, що вивчають (див. рис.1).

При вивченні математичних дисциплін завжди найбільшу увагу приділяють практичному застосуванню знань під час виконання завдань. Для оволодіння навичками розв'язання задач не достатньо спостерігати за отриманням результатів іншими, лише наполеглива самостійна робота дозволить студенту крок за кроком опанувати численні та складні методи вищої математики.

З огляду на зазначене, автор пропонує багато видів практичних для самостійного виконання. У випадку, коли обставини не дозволяють відвідувати практичні заняття в очному чи офлайн форматі, студенту першочергово потрібно розібрати матеріали практичного заняття та виконати відповідні завдання для самостійної роботи на сайті Moodle. Останні відрізняються тим, що в розпорядженні студента є лише відповіді, що дозволяють перевірити правильність отриманих результатів.

Для набуття стійких навичок виконання практичних завдань всім студентам пропонують удосконалювати свої вміння за допомогою тестів-тренажерів, які створені не для оцінювання, а для тренування студентів. У системі Moodle автором розроблені тестові завдання різних типів і розташовані відповідно до кожної теми курсу (див. рис. 1). Окрім суто обчислювальних завдань, ці тести містять також питання теоретико-практичного характеру, які перевіряють: усвідомлення змісту математичних об'єктів, величин і понять, що вивчаються, їхніх якісних властивостей та взаємозв'язку; розуміння необхідності та умов застосування тих чи інших методів, їхні недоліки та переваги.

Тести-тренажери налаштовані на випадковий вибір з великого банку запитань, а кількість спроб є необмеженою. Тому, при багаторазовому проходженні тестування з теми, студент має можливість урахувати свої попередні помилки та пересвідчитись у тому, що виявлені попереднього разу прогалини в знаннях вдалося заповнити. Старанні студенти свідчать, що використання цього виду робіт дозволяє глибоко усвідомити матеріал і довести навички розв'язання задач до автоматизму. Звичайно, здобувачів також приваблює можливість в такий спосіб добре підготуватися до контрольних робіт.

Сайт ПНС ХНЕУ ім. С. Кузнеця   Українська (uk) ▾

18 квітня - 24 квітня

Тема: Диференціальні рівняння першого порядку













-  Лекція 11. Звичайні диференціальні рівняння 1-го порядку
-  Онлайн-лекція "Диференціальні рівняння першого порядку" 18.04.22
-  Диференціальні рівняння 1 порядку: інтерактивна лекція та тренувальні вправи
-  Питання для самодіагностики
-  Практичне заняття 11
-  Задачі та вправи для самостійної роботи
-  Тест-тренажер 11 з розв'язання практичних завдань
-  Лабораторна робота 11
-  Звіт за ЛР №11
-  Питання для підготовки до колоквіума
-  Колоквіум за 3 та 4 модулем
-  Компетентнісно-орієнтовані завдання за змістовим модулем 4

Рис. 1. Приклад змісту теми електронного курсу

В якості прикладу наведемо фрагмент тесту-тренажеру за темою: «Диференціальні рівняння першого порядку».

1. Загальним розв'язком диференціального рівняння 1-го порядку є:

- а) будь-яка функція $y = \varphi(x)$;
- б) функція $y = \varphi(x)$, що перетворює рівняння в тотожність;
- в) сімейство функцій $y = \varphi(x, C)$, які є розв'язками рівняння для $\forall C \in \mathbf{R}$;
- г) сімейство функцій $y = \varphi(x, C_1, C_2)$, які є розв'язками $\forall C_i \in \mathbf{R}, i = 1, 2$.

2. Задача Коші для диференціального рівняння 1-го порядку має вигляд

а) $\begin{cases} y' = f(x, y), \\ y'(x_0) = y_0; \end{cases}$ б) $\begin{cases} y' = f(x, y), \\ y(x_0) = y_0; \end{cases}$ в) $\begin{cases} y' = f(x, y), \\ y(0) = 0; \end{cases}$ г) $\begin{cases} y' = f(x, y), \\ y'(x_0) = y(x_0). \end{cases}$

3. Скільки інтегральних кривих рівняння $y' = xy$ проходять через точку (2;1) площини?

а) жодної; б) єдина; в) дві; г) нескінченно багато.

4. Оберіть диференціальні рівняння з відокремлюваними змінними:

а) $2xy' = 2y + \frac{x^2}{y}$; б) $y' = e^{3x-y}$; в) $y' - \frac{y}{x} = 2x^3$; г) $y'y = x^2$.

5. Однорідне диференціальне рівняння першого порядку має вигляд:

а) $y' = f(x)$; б) $y' = f(x)g(y)$; в) $y' + p(x)y = f(x)$; г) $y' = f\left(\frac{y}{x}\right)$

6. Визначте тип рівняння $y' + 2xy = x^3 e^{-x^2}$:

- а) однорідне диференціальне рівняння першого порядку;
- б) лінійне диференціальне рівняння першого порядку;

- в) рівняння Бернуллі;
 г) диференціальне рівняння з відокремлюваними змінними.
 7. Щоб розв'язати однорідне диференціальне рівняння, слід виконати заміну:
 а) $z = y'$; б) $y = ux$; в) $y = uv$; г) $y = x$.
 8. Розв'язання яких з наведених рівнянь можливо методом варіації довільної сталої?
 а) $y'' - 3y' = 0$; б) $y' = \frac{x^2}{y}$; в) $y' = e^{3x} \sin^2 y$; г) $y' + 2xy = x^3 e^{-x^2}$.
 9. Оберіть методи розв'язання лінійних диференціальних рівнянь першого порядку:
 а) метод Бернуллі; б) метод Ейлера;
 в) метод варіації довільної сталої; г) метод невизначених коефіцієнтів.
 10. Знайти загальний розв'язок рівняння $y' = \sin 3x$.

а) $y = 3 \cos 3x + C$; б) $y = -3 \cos 3x + C$; в) $y = \frac{\cos 3x}{3} + C$; г) $y = -\frac{\cos 3x}{3} + C$.

11. Розв'язком яких з рівнянь є функція $y = \operatorname{tg} x$?

а) $y' - y \operatorname{tg} x = x^2$; б) $y' - y \operatorname{tg} x = 1$; в) $y' - \operatorname{ctg} x \cdot y = \frac{\operatorname{tg} x}{y}$; г) $y' - \operatorname{ctg} x \cdot y = \frac{\operatorname{tg}^3 x}{y}$.

12. Яка з функцій є розв'язком задачі Коші $\begin{cases} y' = x \cdot (y^2 + 1) \\ y(2) = 0 \end{cases}$?

а) $\ln|y^2 + 1| = \frac{x^2}{2} - 2$; б) $\ln|y + \sqrt{y^2 + 1}| = \frac{x^2}{2} - 2$; в) $\operatorname{arctg} y = \frac{x^2}{2} - 2$; г) $y = \frac{x^2}{2} - 2$.

Вивчення математичних дисциплін є необхідним для набуття багатьох фахових та предметних компетентностей майбутніми спеціалістами сфери інформаційних технологій. Серед них: здатність застосовувати фундаментальні знання у практичних ситуаціях, уміння формалізувати проблеми, будувати та аналізувати їхні математичні моделі, обирати раціональні методи дослідження систем тощо. Саме тому одним з найважливіших видів самостійної роботи студентів з вищої математики є індивідуальні компетентісно-орієнтовані завдання. Відповідно до кожного змістового модуля автором розроблено завдання, що мають прикладний характер, від проведення розрахунків числових характеристик об'єктів до побудови та дослідження математичних моделей різних процесів та систем. Усвідомлення практичної значущості отриманих знань завжди підвищує зацікавленість студентів у навчанні та сприяє активізації навчальної діяльності.

Оскільки компетентісно-орієнтовані завдання з вищої математики спрямовані першочергово на розвиток аналітичних здібностей здобувачів, від студентів вимагається їхнє виконання власноруч, із наведенням усіх проведених розрахунків, обґрунтуванням застосованих методів та аналізом отриманих результатів. Виконані завдання студенти здають у відповідну інтерактивну теку електронного курсу на Moodle, там відбувається оцінювання та робота над помилками (рис. 1). Автор практикує надання студентам можливості виправлення виявлених недоліків з урахуванням отриманих в результаті перевірки зауважень. Таким чином у випадку наполегливої праці студент може вдосконалити свої знання та досягти найвищого балу, що значно підвищує мотивацію, вчить цілеспрямованості та відповідальності, виховує здатність до самореалізації.

Окремий вид самостійних робіт з дисципліни «Вища математика» складають завдання для виконання за допомогою систем комп'ютерної математики. Сучасний спеціаліст будь-якого профілю повинен володіти навичками розв'язання практичних задач із використанням пакетів прикладних програм. Звичайно, від студентів комп'ютерних спеціальностей природно вимагати вміння проводити будь-які математичні розрахунки та дослідження як за допомогою наявних засобів, так і шляхом створення власних програм однією з відомих мов програмування (C, Python). Оцінювання виконаних робіт враховує оригінальність підходу, оптимальність вибору алгоритмів, ефективність використаних засобів та якість представлення отриманих результатів. Протягом навчання в обов'язковому порядку студенти опановують такі середовища, як MatLab, Octave, Wolfram Alpha, GeoGebra, MS Excel тощо. Відповідно до кожної теми курсу автором розроблено індивідуальні завдання для самостійної роботи із використанням комп'ютерних засобів, які виконуються під час лабораторних робіт в комп'ютерних класах університету. Про хід та результати самостійної роботи студенти оформлюють звіт, який завантажується в інтерактивну теку електронного курсу у Moodle для оцінювання (рис. 1).

Організація освітнього процесу викладачем завжди повинна враховувати особливі навчальні потреби обдарованих студентів. Щоб забезпечити необхідний в цьому випадку індивідуальний підхід, ми пропонуємо талановитим студентам самостійну творчу роботу. Вибір діяльності відповідає персональній схильності студента. Це може бути написання наукової статті чи доповідь на конференції, участь в студентських конкурсах або олімпіадах, написання серйозного програмного продукту тощо. В наш час глобальної інформатизації будь-яка робота такого рівня неодмінно стикається з необхідністю використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Кожен з розглянутих видів самостійної роботи потребує постійного консультативного супроводження, тому викладачеві слід забезпечити регулярні зустрічі, що відбуватимуться у вільний від занять час за розкладом. В сучасних умовах їх бажано проводити із використанням хмарних технологій, наприклад, у вигляді конференцій в Zoom. Під час живого спілкування сприйняття студентами інформації значно спрощується, а влаштування очних зустрічей навіть за відсутності форс-мажорних обставин стикається з низкою проблем. До того ж різноманітні можливості цього сервісу, як то демонстрація екрану як організатором, так і учасниками конференції, обмін повідомленнями та електронними матеріалами за допомогою чату, нарешті можливість відеозапису бесіди роблять такі консультації дійсно ефективними для здобувачів, а тому мотивують та активізують їхню пізнавальну діяльність.

Окрім традиційної форми консультацій, автор також практикує підтримання зв'язку зі студентами у соціальних мережах. Зазвичай ми створюємо відповідні до навчальних групи у месенджері Telegram, де розміщуються поточні оголошення (про терміни здачі та вимоги до самостійних робіт, покликання на конференції в Zoom, зміни в розкладі тощо) та деякі навчальні матеріали, що мають бути під рукою на даному етапі навчального процесу (наприклад, формули векторної алгебри, таблиця інтегралів). Але найголовніша функція цих чатів полягає в обговоренні проблем, з якими стикаються студенти під час виконання самостійних робіт. Складні моменти зазвичай викликають питання у багатьох студентів водночас, тому є потреба і сенс у додатковому висвітленні певних аспектів, розборі найпоширеніших помилок та недоліків, що виникають під час розв'язання тих чи інших завдань. Нерідко студенти також звертаються по індивідуальну допомогу в особистих повідомленнях викладачу. Таке спілкування є комфортним для обох сторін, а можливість оперативно отримати персональну консультацію стимулює до якісного виконання завдань самостійної роботи.

Висновки. Розроблена структура самостійної роботи студентів дозволяє організувати ефективну навчально-пізнавальну діяльність здобувачів, особливо в кризових умовах пандемії та воєнного стану. Впроваджений підхід забезпечує формування загальних та фахових компетентностей, сприяє розвитку особистісного потенціалу студентів та підвищує рівень самореалізації.

Подальші дослідження в цьому напрямку можуть бути присвячені розробкам нових форм навчання з огляду на розвиток комп'ютерних технологій, впровадженню сучасних Smart-технологій, різноманітних мобільних додатків тощо.

Література

1. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів. *Вища школа*. 2001. №4–5. С. 48–52.
2. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: Навчальний посібник. Вінниця, ТОВ «Планер». 2011. 220 с.
3. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики: навч. посіб. / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк; за ред. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреєвського, 2009. – 334 с.
4. Слободянюк І. Ю., Мисліцька Н. А., Заболотний В. Ф., Колесникова О. А. Використання хмаро-орієнтованих технологій в умовах дистанційного навчання. *Фізико-математична освіта*. 2020. Випуск 1(23). Частина 2. С. 78-82.
5. Швед М. Самостійна робота студентів: Навчально-методичний посібник. Львів, ЛНУ імені Івана Франка. 2013. 205 с.

References

1. Buriak V. Keruvannia samostiinoiu robotoiu studentiv [Management of independent work of students]. *Vyscha shkola*. 2001. №4-5. S. 48–52.
2. Kademiiia M. Yu., Shahina I. Yu. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi: Navchalnyi posibnyk. [Information and communication technologies in the educational process: Textbook] Vinnytsia, TOV "Planer". 2011. 220 s.
3. Innovatsiini informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia matematyky : navch. posib. [Innovative information and communication technologies for teaching mathematics: Textbook] / V. V. Korolskyi, T. H. Kramarenko, S. O. Semerikov, S. V. Shokaliuk; za red. M. I. Zhaldak. Kryvyi Rih : Knyzhkove vydavnytstvo Kyrieievskoho, 2009. – 334 s..
4. Slobodianiuk I. Yu., Myslitska N. A., Zabolotnyi V. F., Kolesnykova O. A. Vykorystannia hmaro-orientovanyh tekhnolohii v umovah dystantsiinoho navchannia [The use of cloud-based technologies in distance learning] *Fizyko-matematychna osvita*. 2020. V. 1(23), S. 78-82.
5. Shved M. Samostiina robota studentiv: Navchalno-metodychnyi posibnyk. [Independent work of students: Textbook] Lviv, LNU imeni Ivana Franka. 2013. 205 s.

ГАННА ЗАДОРЖНА

orcid.org/0000-0001-5527-3725

Agnehkao404@gmail.com

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, психології та фахових методик,
викладач вищої категорії,

Комунальний заклад вищої освіти

"Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського"

майдан Грушевського, 1, м. Бар

МОДЕЛЬ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

У статті представлено модель процесу правового виховання дітей 6–7 років у взаємодії сім'ї й освітнього закладу, яка відображає основні складові, їх взаємодію і реалізується за трьома етапами: інформаційно-збагачувальним (ознайомлення дітей з міжнародними документами із захисту прав людини; уточнення і розширення уявлень дітей про власні права та обов'язки), емоційно-особистісним (формування у дітей уявлень про морально-правові цінності і норми, усвідомлення прав і свобод як важливої обов'язкової умови спільної життєдіяльності людей у суспільному довіллі), поведінково-корегульним (усвідомлення правових умінь і навичок дотримання і виконання суспільноприйнятих правил).

Ключові слова: права, морально-правове виховання, модель та експериментальна методика правового виховання дітей, правила поведінки, змістово-методичні засади моделі.

HANNA ZADOROZHNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology and Professional Methods,

Lecturer of the highest category,

Communal institution of higher education

"Barsky Humanitarian and Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevskyy"

Hrushevsky Square, 1, Bar

MODEL AND EXPERIMENTAL METHODS OF LEGAL EDUCATION OF CHILDREN

The article presents a model of the process of legal education of children aged 6-7 in the interaction of family and educational institution, which reflects the main components, their interaction and is implemented in three stages: information and enrichment (acquaintance of children with international human rights instruments; expansion of children's ideas about their own rights and responsibilities), emotional and personal (formation of children's ideas about moral and legal values and norms, awareness of rights and freedoms as an important prerequisite for joint life of people in the social environment), behavioral and corrective children's awareness of rights and freedoms as a regulator of human relations in the social environment, the formation of socio-legal skills and abilities to comply with and implement socially accepted rules). To ensure the content and methodological foundations of the model, a method of legal education of children aged 6-7 in the interaction of family and educational institutions was developed. The developed program "We know our rights and do not forget about responsibilities" for children 6-7 years old, which sets out the content of children's legal ideas and forms and methods of experimental methods, covered the following sections: "Little man's rights". "Rights of a small citizen", "Social and cultural rights of children". The results of the study indicate a dynamic positive change in the formation of legal education of children 6-7 years of experimental groups under the influence of the proposed model and experimental methods of legal education of children.

Key words: rights, moral and legal education, model and experimental methods of legal education of children, rules of conduct, semantic and methodological principles of the model.

Для усебічного розвитку дитини і поглиблення її морально-духовних почуттів необхідні знання, які б дозволили формувати усвідомлене ставлення до явищ суспільного довілля. Проте тут, як і в процесі інформативності, є свої вікові межі, які визначають, наскільки дитина певного віку може усвідомлювати й емоційно переживати сприймане. Це особливо важливо для формування морально-правових уявлень у процесі правового виховання дітей, оскільки деякі соціальні почуття повною мірою недоступні дошкільнику (почуття обов'язку, справедливості, національної гордості, патріотизму тощо). Важливим також є те, що доступні знання повинні не тільки нести інформацію, але і бути емоційно забарвлені почуттями і викликати морально-правові почуття, чого вимагають особливості соціально-емоційного розвитку дітей 6–7 років. Тому в побудові моделі та експериментальної методики правового виховання дітей набули актуальності морально-правові уявлення, які слугували їм у виробленні духовних ціннісних сенсів, здатності сприймати й оцінювати власні дії і вчинки інших з позицій норм права, враховувати думки, бажання, потреби інших людей, діяти справедливо, самостійно, з почуттям власної гідності тощо.

Аналіз підходів до трактування поняття моделі та експериментальної методики правового виховання дітей дозволяє узагальнити його таким чином: метод пізнання якостей об'єкта за допомогою моделей; містить створення моделей та дії з ними, які уможливають процес дослідження окремих сторін, якостей і властивостей об'єкта або його прототипу (О. Карпенко) [4, с. 36]; який ґрунтується на абстрактно-логічному мисленні й передбачає можливість побудови абстрактних моделей, які б логічно визначали межі дослідження елементів системи (С. Беленко) [2, с. 102]; метод теоретичного і практичного дослідження об'єкта шляхом конструювання й вивчення моделі, яка імітує суттєві властивості оригіналу, здатна заміщувати об'єкт таким чином, щоб використання моделі надавало нову інформацію про об'єкт (В. Штофф) [5, с. 274].

Мета статті полягає в розкритті моделі та експериментальної методики правового виховання дітей. *Головним завданням* побудови цієї моделі було роз'яснення значення морально-правових норм і правил поведінки та важливості їх дотримання у своїй поведінці та діяльності дітей.

У широкому розумінні модель – це образ або прообраз (умовний або мисленнєвий), що виглядає як опис, схема, зображення, графік, план, карта тощо, яку використовують за певних умов «замінником» певного об'єкта, явища, процесу. У педагогічній енциклопедії модель (франц. *modele*, від лат. *modus* – міра, зразок, норма) трактується як: «система об'єктів або знаків, що відтворює окремі істотні властивості системи-оригіналу; вона є узагальненим відображенням об'єкта, результатом абстрактного педагогічного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту» [2, с. 323].

У дослідженні здійснено моделювання процесу правового виховання дітей 6–7 років для його пізнання й відтворення суттєвих властивостей об'єкта, а також визначення його адекватності досліджуваним аспектам з урахуванням основних принципів моделювання – наочності, визначеності, об'єктивності [2; 3; 4]. З огляду на це, модель процесу правового виховання дітей 6–7 років розуміємо як загальну схему процесу виховання з відповідними складниками (мета, завдання, етапи, зміст, форми і методи), яка дозволяє виокремити необхідні для вивчення сторони об'єкта, відображає необхідні для вивчення об'єкта зв'язки у вигляді визначеної і наочної форми (рис. 1.), зручної для аналізу і висновків [3].

Відповідно до розробленої моделі процес правового виховання дітей здійснювався за *трьома етапами*: 1) *інформаційно-збагачувальним* (ознайомлення дітей із міжнародними документами із захисту прав людини; уточнення і розширення уявлень дітей про власні права та обов'язки); 2) *емоційно-особистісним* (формування у дітей уявлень про морально-правові цінності і норми, усвідомлення прав і свобод як важливої обов'язкової умови спільної життєдіяльності людей у суспільному довір'ї); 3) *поведінково-корегувальним* (усвідомлення дітьми прав і свобод як регулятора людських взаємин у суспільному довір'ї, формування соціально-правових умінь і навичок дотримання і виконання суспільноприйнятих правил).

Результатом реалізації моделі правового виховання дітей 6–7 років у взаємодії сім'ї та закладів освіти є підвищення рівня правової вихованості дітей 6–7 років завдяки ефективному функціонуванню сімейного та освітньо-правового розвивального середовища освітнього закладу. Пропонована модель має допомогти вихованцям сформувати пізнавальний інтерес щодо власних прав і обов'язків та усвідомлення їх важливою умовою спільної життєдіяльності людей у соціумі.

Для забезпечення змістово-методичних засад моделі (рис. 1) було розроблено методику правового виховання дітей 6–7 років у взаємодії сім'ї та закладів освіти. Насамперед на пропедевтичному етапі було розроблено програму «Свої права знаємо й про обов'язки не забуваємо» для дітей 6–7 років, у якій викладено зміст правових уявлень дітей та форми і методи експериментальної методики. Програма охоплювала такі розділи: «Права маленької людини» (право на життя, на ім'я, сім'ю, житло, харчування, власне майно, на захист від фізичного і психічного насильства, на власну думку, на свободу, гідність і рівність); «Права маленького громадянина» (право на громадянство, на захист від експлуатації, від виконання роботи, яка шкодить здоров'ю, право брати участь у житті суспільства), «Соціальні і культурні права дітей» (особливі права дітей-сиріт і дітей з інвалідністю, право на об'єднання, на захист від економічної експлуатації; право на освіту, медичне обслуговування, працю, гру і дозвілля).

Завданнями програми «Свої права знаємо й про обов'язки не забуваємо» визначено такі:

- ознайомити дітей з поняттями «право» і «обов'язок», з документами, які визначають права дитини (Конституція України, Декларацією прав людини, Конвенцією ООН про права дитини);
- формувати уявлення дітей про власні права і обов'язки, права інших людей, розуміння права як цінності, як важливої умови життєдіяльності людей і регулятора їхніх взаємин у суспільстві;
- пояснювати необхідність дотримання просоціальних норм і правил поведінки, закріплювати отримані знання у повсякденній життєдіяльності в сім'ї та закладі освіти, поступово накопичуючи досвід дотримання прав і обов'язків та правомірної поведінки у соціумі;
- формувати у дітей почуття власної честі і гідності, правдивість, доброзичливість, справедливість, відповідальність, усвідомлення своїх прав і свобод;

- вчити поважати гідність та особисті права інших людей, незалежно від їхньої національної приналежності, зовнішньої і поведінкової своєрідності або відмінності;
- виховувати внутрішню повагу до права, закону, правопорядку, законності; гуманні почуття і адекватні стосунки, прищепити повагу до себе та інших, розвивати прагнення реалізовувати свої права, не порушуючи прав інших людей [3, с. 203].

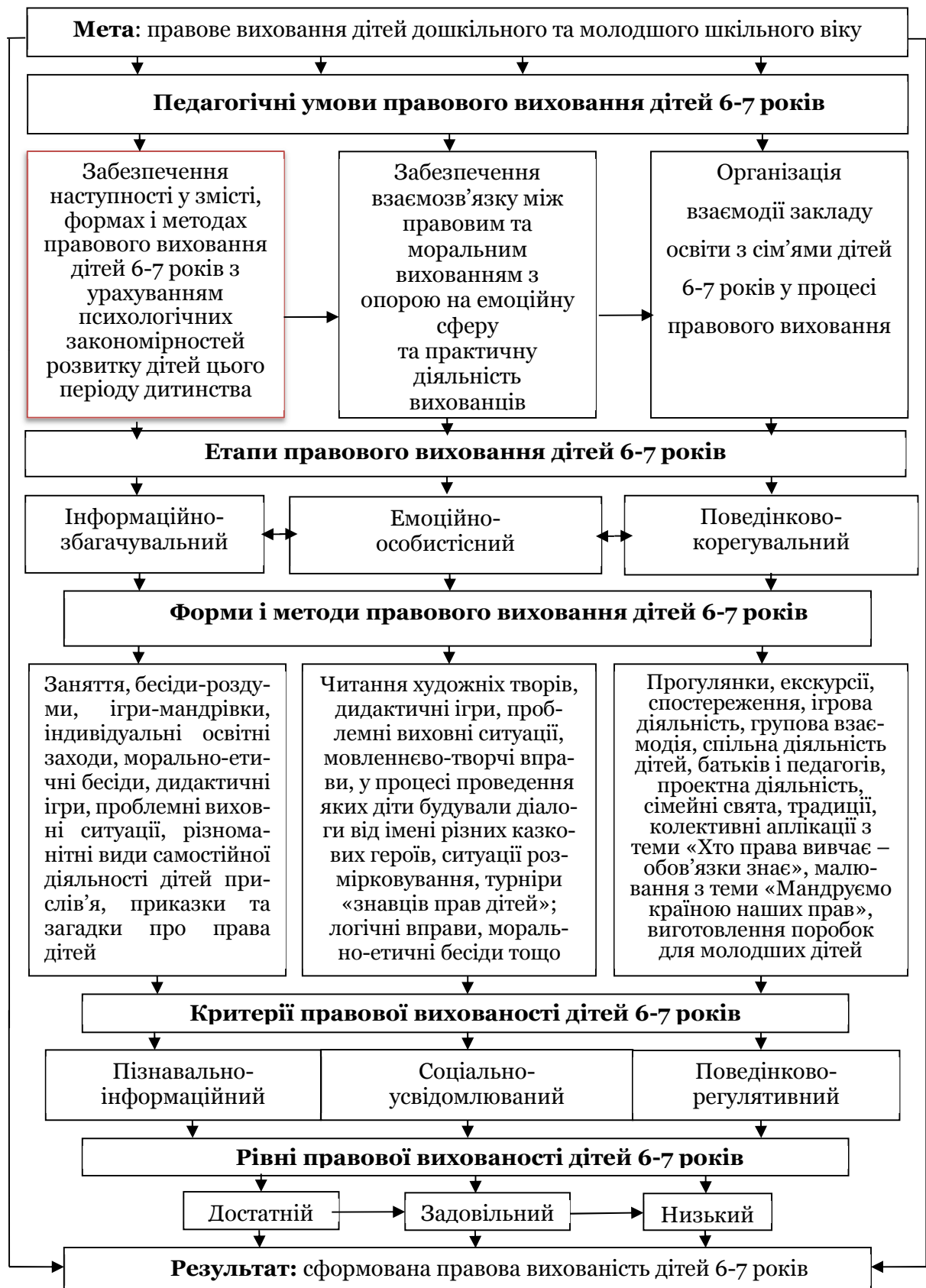


Рис. 1. Модель правового виховання дітей 6-7 років «Права маленької людини»

Наведемо приклад щодо розробки методичного забезпечення структурно-функціональних елементів моделі правового виховання дітей 6-7 років «Права маленької людини»:

«Право на власне майно»

- У 6 років їх потрібно ознайомлювати з правом власності. Підвести дітей до розуміння того, що у кожної дитини є власне майно, що чужі речі брати не можна; пояснити, що право на власність є не лише у дітей, а й у дорослих, його не можна порушувати, але у кожного є й обов'язок – берегти власне майно інших. Формувати розуміння нерозривного зв'язку між правами і обов'язками. Виховувати відповідальність, бажання ділитися, вчити звертатися з проханням, запитувати дозволу.

- В 7 років пропонувано продовжувати формувати уявлення дітей про власність, про недоторканість особистих речей інших людей, про обов'язок берегти чуже майно, про дії, коли втрачаєш або знаходиш чийсь річ; про причини крадіжки дітьми чужих речей.

- «Право на захист від фізичного і психічного насильства»:

- У 6 років варто ознайомлювати неповнолітніх із правом захисту від жорстокого поводження з дітьми. Вчити оцінювати поведінку людей, негативно ставитися до агресії, жорстокості, засуджувати жорстоке поводження з дітьми. Вчити відчувати дистанцію та межі допустимої поведінки з незнайомими людьми, поводитися з ними обачно, ввічливо, стримано, вчити як треба поводитися у випадках, коли дитині загрожує небезпека. Виховувати відповідальність за свої вчинки, уміння контролювати себе, дотримуватися у взаєминах з людьми морально-правових норм і правомірної поведінки.

- В 7 років потрібно продовжувати ознайомлювати дітей з можливостями захисту своїх прав; вчити як не стати жертвою злочину, як і до кого звертатися про допомогу у випадку небезпеки; закріплювати правила особистої безпеки в школі і на вулиці.

На допомогу вихователям закладів дошкільної освіти і вчителям семирічних першокласників було розроблено конспекти занять, дидактичні, сюжетно-рольові ігри, дібрано твори художньої літератури, які сприяли формуванню морально-правових уявлень, умінь і навичок, а також набуття досвіду правомірної поведінки дітей 6–7 років у сім'ї, закладах освіти та в соціумі.

З метою підвищення професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти й учителів першокласників, які брали участь в експерименті, було проведено семінари задля їхнього ознайомлення з теоретичними основами правової соціалізації особистості; напрацювання теоретичних знань і практичних умінь педагогів з питань правового виховання дітей та відпрацювання практичних ситуацій взаємодії з батьками; ознайомлення з програмою «Свої права ми знаємо і про обов'язки не забуваємо» та методикою правового виховання дітей [3, с. 204].

Для вихователів і учителів початкової школи був розроблений план постійно діючого семінару «Формуємо правосвідому особистість дитини у взаємодії з сім'єю», який передбачав проведення цілої низки різноманітних форм:

- семінарів задля вирішення теоретичних і практичних питань правового виховання («Актуальність проблеми правового виховання дітей», «Наступність у правовому вихованні дошкільників та молодших школярів», «Жорстоке поводження з дітьми», «Документи, які захищають права дітей»);

- консультацій для педагогів з питань правового виховання дітей і організації взаємодії з батьками («Дитині необхідна самоповага», «Особливості формування правової свідомості у дітей 6-7 років», «Принципи створення правового середовища в закладі освіти і сім'ї», «Методи і прийоми правового виховання дітей 6-7-років», «Єдність змісту, принципів і методів морального і правового виховання», «Форми співпраці педагога і батьків з правового виховання дітей»);

- мозкових штурмів «Як запобігти жорстокому поводженню дорослих з дітьми?», «Як запобігти домашньому насиллю над дитиною?», організація роботи «Школи взаємодії з батьками» (теми: «Покарання і заохочення у процесі виховання дитини», «Аналіз проблемних ситуацій, які виникають у процесі роботи з дітьми», «Проблемні ситуації, які виникають у процесі взаємодії з батьками», «Правова культура батьків», «Формуємо правову культуру педагогів»);

- практикумів («Бар'єри, які зустрічаються в роботі педагога»); конкурсів професійної майстерності (показ відкритих занять з теми «Захист прав дитини», «Мої права і обов'язки»);

- міні-дискусій («Чи потрібно створювати спеціальне правове середовище в закладі освіти?»),

- організація Тижнів прав дитини, ділових ігор («Методичні аспекти проведення спеціальних занять з правового виховання дітей», «Я – дитина і я маю право») тощо.

Процес правового виховання дітей 6-7 років також передбачав ознайомлення дітей з нормами іншого міжнародного документа, в якому зафіксовано основні права дітей – Конвенцією ООН про права дитини. Ознайомлення дітей з Конвенцією передбачало розповіді вихователя про те, що цей документ створено дорослими людьми для захисту прав дітей, що він містить перелік прав, які мають усі діти, незалежно від кольору шкіри, волосся, очей, місця проживання, мови, що усі діти рівні у своїх правах, пояснювали, чому люди прийняли такий документ, і що усі країни і наша країна також визнали його головним документом, який захищає права дітей. Вихователі розповіли дітям про те,

що багато років тому дорослі не говорили про права дітей, про необхідність турбуватися про них [3, с. 205].

Раніше діти не мали іграшок, свого дитячого одягу. І лише триста років тому дорослі зрозуміли, що діти – це маленькі люди, які мають свої інтереси, захоплення, люблять гратися. Для них починають створювати меблі, робити іграшки, шити дитячий одяг, складати пісні, музику і вірші. А потім створили спеціальну книгу – Конвенцію прав дитини, де записали всі права дітей.

Актуальними для дослідження виявилися розповіді про дітей, які з різних причин не мають мами і тата, які виховуються у спеціальних дитячих будинках, про те, що усі вони мріють мати справжню сім'ю і своїх батьків. З дітьми було проведено бесіди з таких тем: «Декларація прав людини», «Конвенція ООН на захисті прав дитини», «Діти і дорослі – люди, які живуть на планеті Земля», «Хто захищає права дітей?», «Правила, за якими живуть діти», «Що ти вмєєш робити краще дорослих?». Така робота сприяла розвитку інтересу дітей до заявленої проблематики, стимулювала пізнавальну і емоційну активність дітей, що й відображено в структурі моделі правового виховання дітей 6-7 років «Права маленької людини».

У подальшому особливу увагу звертали на усвідомлення дітьми єдності й нерозривного зв'язку прав і обов'язків, задля чого було проведено низку морально-етичних бесід «Наші обов'язки вдома і в групі», «Чи є у нас ще й обов'язки, чи у нас лише права?», «Чому не можна порушувати права інших дітей?», обговорення проблемних ситуацій «У чому діти були не праві?», «У чому діти були праві?». Проведення таких бесід з дітьми переконало нас у тому, що лише усвідомлене розуміння і позитивне ставлення до права і обов'язків мотивує дітей контролювати свою поведінку, діяти таким чином, щоб не порушувати права інших дітей. Тому, добираючи теми для етичних бесід з дітьми, прагнули цікаво подавати їх зміст, оскільки саме інтерес сприяє розвитку моральних мотивів дотримання прав іншої людини, а також створювали позитивне емоційне тло, впливали на духовно-моральні почуття дітей, на їхню емоційну сферу [1, 2, 3].

З метою закріплення отриманих морально-правових уявлень використовувати ігри, які дають дитині «доступні для неї способи моделювання довколишнього життя, які роблять можливим освоєння, здавалося б, недсяжної для неї дійсності». Проведені з дітьми дидактичні ігри: «Добре чи погано?», «Квітка прав і обов'язків», «Права та обов'язки героїв казок», «Уроки безпеки», «Яке право порушено у казці?», «Я маю обов'язки», «Назви обов'язки», «Обов'язки батьків, обов'язки дітей», «Обов'язки в нашій родині», «Правове поле» сприяли орієнтуванню дітей в соціальному доккіллі, «навчали жити» за певними правилами.

Дослідно-експериментальну роботу щодо впровадження моделі та методики дослідження здійснено на базі закладів освіти № 14, № 8 м. Суми, № 12, № 20 м. Херсон, № 1, № 7 м. Бар (Вінницької області), № 50. м. Черкаси, № 1 м. Умань, № 4 м. Корсунь-Шевченківський Черкаської області, № 33 м. Кропивницький Кіровоградської області. Було охоплено 240 дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, 20 вихователів закладів дошкільної освіти, 20 учителів початкової школи.

Результати обчислення критерію χ^2 на прикінцевому етапі впровадження моделі та експериментальної методики правового виховання дітей підтверджують статистичну обгрунтованість правильності в припущенні дослідження, а саме – не випадковість у розбіжності результатів оцінювання дітей контрольної та експериментальної групи, що свідчить про позитивний вплив реалізованих методологічних дій педагогами щодо правового виховання дітей 6-7 років.

Проведемо обчислення експериментальних даних прикінцевого зрізу подібно до констатувального експерименту (табл. 1).

Таблиця 1

Результати обчислення експериментальних даних прикінцевого зрізу

Рівні	Результати розрахунку критерію χ^2				Значення критерію
	ЕГ (В1і)	КГ (В2і)	(A1*B2і - A2*B1і)^2	(B2і+В1і)*(A1*A2)	
Достатній	20	19	8540889,35	3424084	2,49435754
Задовільний	49	50	635272,762	388955,5	1,63327869
Низький	51	46	17646446,6	2729596	0,64648628
Загальна кількість	120	120	Значення критерію з експерименту		10,4049126
Критичне значення критерію					7,815

Зазначимо, що достатньо велике експериментальне значення статистики критерію χ^2 та значна кількість спостережень визначають високу правдоподібність результатів статистичної перевірки гіпотези дослідження.

Отож, отримані результати дозволяють дійти висновку, що зміни, які відбулися в ЕГ осіб, зумовлені проведеною експериментальною роботою з реалізації педагогічних умов правового виховання дітей 6–7 років на засадах взаємодії сім'ї і освітнього закладу, і розроблених моделі й експериментальної методики їх реалізації в освітньо-виховному процесі закладів дошкільної освіти та початкових шкіл у взаємодії з сім'ями вихованців.

Висновки. Таким чином, запропонована модель правового виховання дітей 6–7 років сприяла засвоєнню ними уявлень про право як загальнолюдську цінність, самостійному закріпленню отриманих морально-правових уявлень, висловлюванню власних суджень, діяльності в різноманітних ситуаціях через встановлення взаємин на правових засадах.

Модель правової компетентності дітей сприяла формуванню у них уявлень про права і свободи як важливу обов'язкову умову спільної життєдіяльності людей у суспільному довір'ї, про морально-правові цінності і норми, необхідність співпереживання, прояву турботи і уваги до однолітків та інших людей, моральні якості (доброта, чесність, чуйність, справедливість, дружба тощо); важливу увагу приділяли розумінню дітьми змісту морально-правових уявлень, задля чого використовували читання художніх творів, дидактичні ігри, проблемні виховні ситуації, мовленнєво-творчі вправи, у процесі проведення яких діти будували діалоги від імені різних казкових героїв, ситуації розмірковування, турніри «знавців прав дітей»; логічні вправи, морально-етичні бесіди, у процесі яких відбувалося формування основ правової свідомості дитини.

Педагоги акцентували увагу на змісті морально-правових понять (рівність усіх людей, свобода, законотворчість тощо), а саме: «стосунки людей у житті регулює закон. Закон – це певні правила, які регулюють стосунки усіх людей. Без закону обійтися не можна, тому, що ці правила допомагають людям щасливо жити. Якщо хтось порушує закон – він має за це відповідати»; «кожна людина народжується вільною. Бути вільною – означає мати можливість займатися цікавою справою (гратися, малювати, читати, подорожувати) або думати про те, про що нам хочеться. Але бути вільним ще означає також те, що ти можеш думати і робити те, що хочеш лише за умови, що ти не заважаєш іншим людям і не порушуєш їхні права». Закріплювали ці уявлення під час індивідуальних бесід з дітьми про права кожного бути вільним в діях, словах, вчинках, про рівність усіх людей, про право на захист від приниження, про недопустимість приниження і гідності кожної людини.

Література

1. Rawls J. A. Theory of Justice. Harvard University Press. 2005. 607 p.
2. Беленко С. И. Экономико-математические методы и модели (некоторые аспекты преподавания). *Вестник Академии предпринимательства*. 2005. № 2. С. 101–103. 0977710626
3. Задорожна Г. С. Здійснення правового виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті наступності. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.* Вип. № 86. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Київ, 2016. С. 205–209.
4. Карпенко А. В. Соотношение наглядности и моделирования в обучении. *Начальная школа*. 2004. № 4. С. 32–36.
5. Штофф В. А. Моделирование и философия. М., 1966. 301 с.

References

1. Rawls J. A. Theory of Justice. Harvard University Press. 2005. 607 p.
2. Belenko S. I. Ekonomiko-matematicheskie metody i modeli (nekotorye aspekty prepodavaniya) [Economic and mathematical methods and models (some aspects of teaching)]. *Vestnik Akademii predprinimatel'stva*. 2005. № 2. S. 101–103. 0977710626
3. Zadorozhna G. S. Zdiysnennya pravovogo viovannya ditej doshkil'nogo ta molodshogo shkil'nogo viku v konteksti nastupnosti [Implementation of legal education of preschool and primary school children in the context of continuity.]. *Problemy osvity: Nauk.-metod. zb.* Vyp. № 86. Instytut modernizacii zmistu osvity MON Ukrainy. Kyiv, 2016. S. 205–209.
4. Karpenko A. V. Sootnoshenie naglyadnosti i modelirovaniya v obuchenii [The relationship between visualization and modeling in learning.]. *Nachal'naya shkola*. 2004. № 4. S. 32–36.
5. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofiya [Modeling and philosophy]. M., 1966. 301 s.

УДК 37.034

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-24-30

ОЛЕНА СТОЛЯРЕНКО

orcid.org/0000-0002-1899-8089

olena-best@ukr.net

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

ОКСАНА СТОЛЯРЕНКО

orcid.org/0000-0001-7080-0626

oksanny-81@ukr.net

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

ЮЛІЯ КОВАЛЬ

аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено фрагмент дослідження психолого-педагогічних детермінант формування гуманістичних екологічних ціннісних ставлень, визначення ролі в цьому процесі когнітивного та емоційного компонентів.

На відміну від традиційного підходу, наголошено на багатовимірності досліджуваних категорій, на уявленні про три рівні самосвідомості. Оцінено поведінку за двома змінними, аналіз яких здійснювався в трьохвимірному просторі, утвореному трьома вісями: домінування–підкорення, дружелюбність–ворожість, емоційність–аналітичність.

Ключові слова: екологічна культура, ціннісні ставлення, емоційно-ціннісне ставлення; когнітивний компонент; емоційний компонент; трирівнева структура самосвідомості.

OLENA STOLIARENKO

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

OXSANA STOLIARENKO

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

JULIA KOVAL

Postgraduate student at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University
Ostrozkoho Str., 32, Vinnytsia

THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF PERSONALITY'S ECOLOGICAL CULTURE HUMANISTIC COMPONENTS DEVELOPING

The article highlights psychological and pedagogical foundations of value-oriented attitudes in terms of a person's ecologic culture forming based on the component analysis. It substantiates the role of cognitive and emotional components in the process of a person's development. Humanistic values play a very important role in the process of analyzing the structure and detailed characteristics of all value components of a person's ecologic culture. We consider value-oriented attitude and a person's role as component parts of ecologic culture. The article presents a fragment of the study of psychological and pedagogical conditions of the humanistic environmental values formation process, determining the role of cognitive and emotional components. Understanding of ecological humanistic moral categories allows individuals to decide whether they are formed in their consciousnesses in the situations where they can become either an obstacle to their own activity or an important prerequisite for effective self-realization. Emotional and value-oriented attitude to oneself is an important component of such a general notion formation as a value-oriented attitude to a person and his environment. Acquired scientific knowledge about a person, the purpose and meaning of his life, moral qualities, how to act in a given situation; adequate self-esteem contributes to the positive development of emotional and value-oriented attitudes. Most studies on dimensionality indirectly state that emotional and value-oriented attitudes are one-dimensional. We emphasize the multidimensionality of the categories under study. According to this statement emotional and value-oriented attitude is regarded as a feeling, and in terms of the problem of dimensionality – as independent components of this phenomenon. In studying this problem, we relied on the idea of three levels of self-awareness: for example, the value-oriented attitude to a person implies an attitude to oneself; attitude to another person and the attitude to another things. Analysis of the dimensionality of emotional and value-oriented attitudes shows that it is regarded as a feeling which is a category that characterizes the psychological characteristics of an individual. The development of such level as self-awareness, communication and interaction with others is also an important factor. However, such communication also acquires an intrapsychic form – it turns into self-communication, a real "personological"

structure, which assumes the existence of as many close and distant partners (objects), reproduces its phenomenological structure. We evaluated the behavior of the members of the experimental group by two variables, the analysis being carried out in a three-dimensional space formed by three axes: dominance-submission, friendliness-hostility, emotionality-analyticalness. This methodological technique allows you to study the problem of interaction and compatibility, types of values to others and the environment, to characterize their manifestations in students. Thus, the emotional attitude is not one-dimensional. It can be considered in the projection of three axes of emotional and value-oriented attitude to a person: "sympathy – antipathy", "respect – disrespect", "intimacy – alienation", which do not coincide with the axes or parameters of the behavioral aspect of the relationship. This conclusion follows from the fact that at the first stage the factors of emotional attitude appeared simultaneously with the behavioral ones: "domination – subjugation", "dependence – freedom", "cooperation – competition". It is necessary to speak about the reliability of allocation of axes of emotional attitude. They were obtained as a result of two different experimental techniques (expert evaluation of the attitudes to others, evaluation of their own attitudes), different participants in the experiment (adults and students), as well as two different methods of factor analysis (centroid and principal factors method). The reliability of the selected axes is indicated by the re-factorization of the finally selected scales. The defined three-dimensional structure is characterized by universality. It can be used both to analyze the perception of the pupil's attitudes in the family, and in other situations of friendly communication. Based on the results obtained, we can re-evaluate the emotional component of values.

Thus, the data obtained in the course of the study allow us to characterize emotional and value-oriented attitudes much more accurately than if they would have been characterized based on the idea of one-dimensional "positive-negative" nature of attitudes. There is also the possibility of a more differentiated diagnosis of disorders in attitudes and relationships, which is important for the prevention of undesirable behaviors.

Key words: ecological culture, values, emotional and values; cognitive component; emotional component; three-level structure of self-awareness.

Екологічна культура – складне багатокomпонентне явище. Гуманістичним цінностям належить украй важлива роль. Адже людина – частина природи. Ціннісне ставлення до неї ми розглядаємо як складову екологічної культури особистості. Гуманістичні засади її виховання визначають концепції та висновки соціальних філософів (В. Андрущенко, М. Михальченка, В. Муляра), педагогів (О. Бондаревської, С. Гончаренка, В. Гриньової, О. Савченко, В. Сухомлинського), психологів (Г. Балла, І. Беха, І. Боришевського, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Рубінштейна), учених різних галузей науково-антропологічного пізнання, які розробляли теоретичні, історичні аспекти людинознавства, навчання і виховання з позиції гуманістичних екологічних цінностей (Б. Ананьєв, А. Петровський, В. Петровська); концепція «відображеної суб'єктності» (В. Петровський); положення, які стосуються дослідження процесів емоційно-інтелектуальної ідентифікації (Є. Калашнікова, Л. Панкін); результат теоретичного узагальнення досвіду гуманістичної педагогіки (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс). Науковці по-різному трактують феномен формування відношень і ставлень (В. Мясіцев, О. Третяк, С. Тищенко), ціннісних ставлень, які виступають у вигляді прагнень, схвалень, надання переваги, суджень і є предметом вивчення вікової, соціальної і педагогічної психології, соціології, педагогіки (В. Білоусова, В. Братусь, Є. Беляєв, В. Василенко, В. Водзінська, А. Донцов, В. Киричок, Г. Костюк, А. Титаренко, В. Ядов).

Мета статті полягає в дослідженні психолого-педагогічних детермінант формування гуманістичних екологічних ціннісних ставлень, обґрунтуванні ролі в цьому процесі когнітивного та емоційного компонентів.

Найбільшу роль у статті ми звертаємо на аналіз емоційно-ціннісної складової в екологічному вихованні, у ставленні до людини і природи. Розуміння екологічних гуманістичних моральних категорій дозволяє особистості оцінити їх наявність у себе самої в ситуаціях, коли вони чи їхня відсутність стають перешкодою до власної активності чи, навпаки, важливою передумовою дієвої самореалізації. Визнання чи невизнання факту звершення вчинку – важлива детермінанта, яка визначає весь характер особистісних зусиль з усвідомлення мотивів поведінки, їх прийняття чи відкидання. Так, емоційно-ціннісне ставлення до себе, що виражається в почутті власної гідності, самоповазі, або, навпаки, у засудженні себе, у проявах докорів меншовартості в структурі особистості виступає важливим компонентом формування такого узагальненого утворення, як в цілому ціннісне ставлення до людини [6; 7; 8]. Це результат осмислення в світлі значимих етичних оцінок своїх переживань і поведінки. Засвоєні наукові знання про людину, призначення й зміст її життя, моральні якості, моральна й екологічна культура; адекватна самооцінка сприяють позитивному розвитку емоційно-ціннісних ставлень.

Використання того чи іншого категоріального апарату, не може повністю зарадити в розв'язанні складних особистісних проблем, наприклад, що виникають при аналізі емоційної складової самосвідомості. Одна із них стосується розмірності емоційно-ціннісного ставлення до самого себе. У більшості досліджень опосередковано стверджується, що емоційно-ціннісне ставлення до себе є одновимірним; говориться про високу або низьку самоповагу, про високу й низьку самооцінку. Згідно цієї точки зору, найбільш складним є сам об'єкт ставлення – образ «Я», а не ставлення до нього. Але багатовимірність «Я» побічно передбачає і складність у ставленні до нього. При такій постановці питання емоційно-ціннісне ставлення розглядається як почуття, і як проблема про

розмірність – як незалежні складові цього явища. Під час вивчення цього питання ми опиралися на уявлення про три рівні самосвідомості.

Аналіз розірності емоційно-ціннісного ставлення вимагає розгляду його як почуття, що є категорією, що характеризує психологічні особливості індивіда. Можна не вважати, що людина володіє особистісною самосвідомістю, але ніхто не відмовить їй у здатності на почуття. Хоча й у виникненні емоцій більшу роль відіграють уроджені біологічні механізми, почуття, як специфічні предметні узагальнення емоцій, виховуються як і багато інших якостей. При цьому розвиток почуттів проходить той самий, зазначений Л. Виготським шлях, від інтер- до інтрапсихічної функції [2]. Спочатку людина сприймає почуття інших, своїх близьких, і в спілкуванні з ними сприймає саму структуру почуття.

Свого часу була висловлена ідея про *триедину структуру ставлення людини відносно самої себе*. Воно опосередковане відносинами з іншими. Справа не тільки в тому, що само ставлення зумовлюється ставленням до іншого, а в тому, що воно також опосередковане ставленням до себе когось іншого. Таким чином, самосвідомість трьохкомпонентна: вона припускає ставлення до самого себе; до іншої людини і ставлення іншого (очікуване, або, яке уже сприймається). У житті нас оточує багато людей, але в процесі усвідомлення відбувається їхнє узагальнення. Ми припускали, що воно відбувається в двох напрямках – осмислення відсутніх власних якостей, властивостей, особливостей, де інший – людина, відмінна від суб'єкта; і узагальнення властивих самому суб'єктові якостей – тоді мова йде про схожого іншого.

Розвиток того рівня, що ми позначили як самосвідомість індивіда, спілкування й взаємодія саме з іншими виступає визначальним чинником. Однак це спілкування теж набуває інтрапсихічної форми – воно перетворюється на аутоспілкування, реальна «персонологічна» структура, що припускає існування якомога більшої кількості суб'єктів, близьких і віддалених. Аналізуючи розмірність емоційно-ціннісного ставлення особистості, звертаємося до термінології. У словниках ми знаходимо слова, що позначають різні емоційні ставлення до інших суб'єктів і до себе типу: «Він мені (я собі) противний, я його (себе) ненавиджу, люблю, боюся, остерігаюся, я ним (собою) захоплююся, я ним (собою) зворушений». Багато із них відноситься до ситуативних станів (емоцій) і до усталених ставлень (почуттів) одночасно. У нас виникло питання про те, чи існує щось загальне в ставленнях, позначуваних певними словосполученнями. Відповідь на нього можна відшукати двома шляхами. У першому випадку спробуємо виділити базові класи емоційних ставлень так, щоб елементи кожного із них містили тільки свої, відсутні в інших ознаки. За таким принципом побудована диференціальна теорія емоцій [3].

На думку К. Ізарда, для кожної фундаментальної емоції (інтерес, радість, подив, горе, гнів, відроза та інші) характерні: а) специфічний внутрішньо детермінований нервовий субстрат, б) мімічні або нервово-м'язові виразні комплекси; в) специфічне суб'єктивне переживання чи феноменологічна якість [3]. Згідно цієї точки зору не поєднаних емоційних ставлень повинно бути ніяк не менше, ніж фундаментальних емоцій, тому що майже кожна із них може при відповідних умовах стати стійким емоційним ставленням, почуттям (наприклад, емоція любові – почуття любові, емоція провини – почуття провини). Інший шлях – спробувати умовно виділити універсальну вісь, запропонувати такі психологічні виміри, на яких можна було б розташувати зовні відмінні емоційні ставлення так, щоб у запропонованих межах осі вони б мали тільки кількісну різницю. Так, наприклад, уже просте порівняння ставлень, що передаються антонімічними парами «сприймати – відхилити», «зацікавлюватися – ігнорувати», «ставитися доброзичливо – вороже», дозволяє виявити певну спільність, деяку змістовну вісь. Кінці цієї вісі можуть задаватися парою «ставитися позитивно, любити – ненавидіти», а інші ставлення будуть розташовані посередині.

Першою і найбільш відомою «моделлю» стала розроблена двовимірною моделлю міжособистісних відношень [13]. Методика створена Т. Ліри, Г. Лефоржем, Р. Сазеком. Вона призначена для визначення уявлень суб'єкта про себе, ідеальне «Я», а також для аналізу взаємовідносин у малих групах, що ґрунтуються на особливих ставленнях до себе та інших. За допомогою цієї методики виявляється панівний тип ставлень до людей, як у самооцінці, так і взаємооцінці проявів поведінки. При вивченні міжособистісних взаємовідношень найбільш часто виділяються два фактори: домінування–підкорення та дружелюбність–агресивність. Саме вони визначають загальне враження в процесі сприйняття й названі головними компонентами при аналізі стилю поведінки. А за складом можуть бути співвіднесені з двома вісями з трьох головних у семантичному диференціалі Ч. Осгуда: оцінка, сила [14].

Американські дослідники опираються на позицію, що поведінка члена групи оцінюється за двома змінними, аналіз яких здійснюється в трьохвимірному просторі, утвореному трьома вісями: домінування–підкорення, дружелюбність–ворожість, емоційність–аналітичність. Вісь «любов–ненависть» виділяють у вивченні ставлень [10; 15]; у дослідженнях привабливості [11].

С. Максимов запропонував індекси точності рефлексії, диференційованості сприйняття суб'єктів, чужих думок, надійності перебування особистості в групі, важливості групи для особистості [4, с. 89]. Цей методичний прийом дозволяє вивчати проблему взаємодії й сумісності, ціннісних

ставлень і може широко використовуватися у виховній роботі. За цією методикою ми визначали також типи ставлень до оточення і характеризували їхні прояви: 1) *авторитарний* (13–16 – диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка є лідером групової діяльності, повчає, наставляє, у всьому намагається покладатися лише на власну думку, не вміє сприймати поради інших. Усі помічають цю владність, але визнають її; 9–12 – домінуючий, енергійний, компетентний, авторитетний, успішний, полюбляє давати поради, потребує поваги; 0–8 – упевнена в собі людина, але не обов'язково може бути лідером, уперта й настирлива). 2) *Егоїстичний* (13–16 – намагається зайняти зверхню позицію, бути «над», але одночасно окремо від інших, самозакоханий, незалежний, егоїстичний. Труднощі перекладає на оточуючих, але сам від них відмежовується, хвалькуватий, самовдоволенний; 0–12 – має егоїстичні риси, для нього характерна орієнтація на себе, схильність до суперництва). 3) *Агресивний* (13–16 – жорстокий і ворожий, нестриманий, запальний, агресивність може зумовити асоціальну поведінку; 9–12 – вимогливий, прямолінійний, відвертий, суворий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, насмішливий, іронічний, дратівливий; 0–8 – упертий, цілеспрямований і енергійний). 4) До всього ставиться *нідозріло* (13–16 – відчужений від «ворожого» світу, уразливий, завжди сумнівається, злопам'ятний, постійно всіх звинувачує (шизоїдний тип характеру); 9–12 – критичний, відчуває труднощі в інтерперсональних контактах через невпевненість, замкнутий, скептичний, для нього характерне велике розчарування в людях, скритий, негативизм проявляє у вербальній агресії; 0–8 – критичний відносно соціальних явищ та оточуючих людей). 5) *Підлеглий* (13–16 – покірний, схильний до самокритики, увесь час себе докоряє, має слабку волю, слабохарактерний, схильний поступатися всім у всьому і завжди ставить себе на останнє місце, засуджує, бере провину на себе, пасивний, намагається знайти опору у комусь більш сильному; 9–12 – сором'язливий, визнає сильнішого без урахування ситуації; 0–8 – боягузливий, поступливий, емоційно уразливий, не має власної думки, покійно виконує свої обов'язки). 6) *Залежний* (13–16 – невпевнений у собі, має нав'язливі стани, фобії, сумніви, переживає з будь-якого приводу, тому залежний від інших, чужої точки зору; 9–12 – поступливий, безпомічний, не вміє чинити опір, щиро вірить, що інші завжди мають рацію; 0–8 – конформний, м'який, завжди розраховує на допомогу і чекає порад, довірливий, схильний до захоплення іншими, ввічливий). 7) *Дружелюбний* (9–16 – дружелюбний і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття і соціальне схвалення, намагається задовольнити вимоги всіх, бути добрим для кожного без урахування ситуації, прагне досягнути мети, що висувається мікрогрупою, має розвинені психологічні механізми витіснення та пригнічення, емоційно лабільний (истероїдний тип характеру); 0–8 – здатний до співробітництва, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і конфліктних ситуацій. Прагне завжди погоджуватися з думкою оточуючих, конформний, визнає умовності, правила і принципи «гарного тону» у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст у досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання та любов, комунікабельний, проявляє теплоту та дружелюбність у відносинах). 8) *Альтруїстичний* (9–16 – гіпервідповідальний, завжди жертвує своїми інтересами, прагне допомагати і співчувати всім, але буває нав'язливий у своїй допомозі й занадто активний по відношенню до оточуючих, неадекватно приймає на себе відповідальність за інших (може ховатися за зовнішню «маскою», за якою знаходиться особистість протилежного типу); 0–8 – відповідальний відносно людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне ставлення до людей проявляє у співчутті, симпатії, турботі, ласці, уміє підбадьорити й заспокоїти оточуючих, безкорисливий та співчутливий. Аналіз поведінки й віднесення вихованців до того чи іншого вираженого типу ставлень переконав, що ставлення в емоційному аспекті має знак, який може бути позитивним або негативним, що виражає сприйняття чи нехтування, симпатію або антипатію, любов чи ненависть. Однак нас цікавило, чи дійсно емоційне ставлення одновимірне, або всередині виміру «позитивне – негативне» можна виявити іншу вісь (визначити її параметри). Твердження, яке підлягало експериментальній перевірці, полягало в тому, що емоційне ставлення неодновимірне й може стосуватися принаймні двох вимірів [5]. Один охоплює безпосереднє ставлення (почуття приязні або ворожості) і може бути позначений як «симпатія–антипатія», другий відноситься до емоційних переживань, які набувають більше оцінного характеру, що передбачає порівняння й деяке внутрішнє обґрунтування й може бути позначене як «сприйняття–байдужість». Вивчали це питання ми в два етапи. На *першому* – головним методом дослідження став аналіз експертами ситуацій парних випадків з допомогою шкал. Структура і характер такого відношення визначалися заздалегідь (метод репертуарних решіток [12]). Було запрошено 10 експертів і пари учасників, що відтворювали задані критерії. Проаналізовано біля двадцяти ситуацій. Для них були побудовані шкали за семибальною системою (від +3 до –3). За допомогою розроблених шкал (їх було сорок) вивчалися варіанти двох варіантів позицій («розуміє – не розуміє», «байдужий – зацікавлений», «заохочує – не проявляє ініціативу») ми отримали оцінки (40 шкал × 10 експертів × 20 ситуацій × 2 точки зору), які опрацьовували і робили висновки. Щоб скоротити кількість даних, які максимізують дисперсію (варімакс) визначеного простору змінних і виділити основні фактори явища, що вивчається, відносно отриманих цифрових експериментальних даних здійснювалася процедура

факторного аналізу центроїдним методом з програмою Варімакс-обертання діаграми розсіювання. Факторизація за шкалами отриманих результатів дозволила виділити 7 факторів, що пояснюють 80% дисперсії. *Перший фактор* змісту шкал – це «сприйняття – відхилення» (інформативність 54%) представлений пропонованими варіантами. *Другий* характеризує дистанціювання (інформативність 7%) репрезентований шкалами: прагне брати участь, допомогти іншим, зацікавлений, сприймає позитивно, співчуває, підтримує, з одного боку, і відсторонений, байдужий, далекий, черствий, байдужий – з іншого. *Третій фактор* «домінування – залежність», що характеризує поведінку (інформативність 5%), представлений тільки двома шкалами: на одній – шукає допомоги, виконує роль підлеглого, на іншій – сам проявляє ініціативу. *Четвертий фактор* «залежність – незалежність» (інформативність 3%). *П'ятий фактор* «повага, цінує працю іншого – зневага, байдужість до діяльності» (інформативність 4%). *Шостий* – (інформативність 4%) пов'язує перший і п'ятий фактор, тобто «сприйняття – відхилення», «повага, цінує працю іншого – зневага, байдужість до діяльності». Вони мають високий показник кореляції (з першим – 0,61, з п'ятим – 0,34) при незначній кореляції самих зазначених факторів. Таким чином, шостий фактор не може бути незалежним за змістом виміром. Його можна розпізнати за віссю позитивне – негативне ставлення. *Сьомий*, низько інформативний фактор (інформативність 2,5%) поданий шкалами: розуміє, почуває себе впевнено, заохочує, очікує на співробітництво, прагне до контактів і на іншому полюсі – не розуміє, побоюється, відчуває ворожість, може звертатися тільки у справі, уникає контактів. Цей фактор поєднує емоційні й поведінкові риси й може характеризувати дружелюбне співробітництво проти ворожої конкуренції. Отже, із отриманих семи факторів три відображають власне емоційне, а точніше, емоційно-ціннісне ставлення. Два з них зумовлені «сприйняттям – відхиленням», «повагою – зневагою». Крім того, виявлено третій фактор – дистанціювання «близькість – віддаленість»). Один із факторів дозволяє дати глобальну позитивну або негативну емоційну оцінку. Два фактори відповідають поведінковим параметрам узаємин у діяльності й відповідають виділеному Т. Ліри «домінуванню – залежності» й запропонованій Шефером «свободі – залежності». Сьомий фактор, з його емоційно-діючою природою, є ланкою, що поєднує взаємодію з позитивним сприйняттям і установкою на співробітництво, з одного боку, і відношення з негативним навантаженням і установкою на ворожість – з іншого.

Завданням *другого етапу* була перевірка отриманих результатів і виділення так само трьох аспектів емоційно-ціннісного ставлення, але з використанням іншої процедури. Учасники відрізнялися віком, статусом і використовувалась інша програма факторної обробки даних. На цьому етапі ми прагнули довести універсальність виділених факторів. Були обрані шкали версії, придатної для вивчення особливостей формування ціннісних ставлень. Якщо в першому випадку вихованці виступали у ролі експертів, що оцінювали чужі відносини, то в цьому експерименті інструкція передбачала давати оцінку їхнім власним ставленням і взаємовідносинам з іншими. Вік і статус учасників дослідження відрізнялися. На першому етапі це переважно були старшокласники, на наступному – учні 6–7 кл. Усього використовувалося 6 ситуацій оцінки. Для аналізу використовувалися шкали, що відносилися до трьох факторів емоційно-ціннісного ставлення, виявлених на першому етапі. Усього ми обрали 18 таких шкал; до кожного фактора ми додали антоніми. Для обробки даних використовували факторний аналіз методом головних факторів [9] з програмою Варімакс-обертання. У зміні програми обробки полягала третя відмінність 2-го етапу експерименту. Під час загальної факторизації результатів ми отримали різні точки зору за даними всієї кількості бланків-відповідей (24 шкали × 6 інструкцій × 54 учасника), потім її проводили вдруге, але тільки за 18 остаточно відібраними шкалами. У результаті загальної факторизації було визначено чотири фактори, які пояснюють 94,7% дисперсії. Четвертий фактор виявився невищепаним, тому що не мав значимих навантажень по жодній із шкал. Отримані фактори збігаються і за шкалами в цілому, і відповідно до інтерпретації з факторами, отриманими на першому етапі. Для другої загальної факторизації були обрані 18 найбільш «працюючих» шкал (по шість кожного фактору). В результаті повторної факторизації проявилися три основних фактори, що пояснюють 94% дисперсії, які і вдруге виявилися тими ж, і шкали повністю збіглися з відібраними.

Для уточнення інтерпретації факторів була використана процедура експертної оцінки. Експертами обрали старшокласників, яким пропонувалося оцінити, що є загальним для шкал, які були виділені в один фактор, і обрати пару антонімів, що узагальнюють усі шкали даного фактора. З аналізу оцінки експертами виділених шкал ми побачили, що вони досить одноманітні й практично відповідають нашій інтерпретації цих факторів.

Для додаткової перевірки незалежності трьох зазначених факторів визначався коефіцієнт кореляції між виділеними відповідно до фактору компонентами емоційного ставлення позитивних, нейтральних і негативних оцінок між будь-якими параметрами із трьох факторів. З 162 коефіцієнтів значимими виявилися тільки 4, що безсумнівно свідчить про незалежність виділених факторів. Отже, емоційне ставлення не одновимірне. Його можна розглядати в проекції трьох осей емоційно-ціннісного ставлення до людини: «сприйняття – відхилення», «повага, цінує працю іншого – зневага, байдужість до діяльності», «близькість – віддаленість», які не співпадають з осями, або

параметрами, поведінкового аспекту. Цей висновок впливає з того факту, що на першому етапі фактори емоційного ставлення виділилися одночасно з поведінковими: «домінуванням – підкоренням», «залежністю – свободою вибору», «співробітництвом – конкуренцією». Слід сказати про надійність виділення осей емоційного ставлення. Вони отримані в результаті використання двох різних експериментальних прийомів (експертної оцінки ставлень інших, оцінки власних ставлень), різних учасників експерименту, а також двох різних методів факторного аналізу (центроїдний і метод головних факторів). На надійність виділених осей указує й повторна факторизація остаточно відібраних шкал. Визначена тривимірна структура характеризується універсальністю. Вона може застосовуватися як для аналізу сприйняття вихованцем ставлень у різних ситуаціях дружньої взаємодії. Опіраючись на отримані результати, можна по-новому оцінити емоційну складову ціннісних ставлень.

Отже, отримані у процесі дослідження дані дозволяють набагато точніше й диференційованіше охарактеризувати емоційно-ціннісні ставлення, ніж в умовах опори на уявлення про одновимірний «позитивно-негативний» характер ставлень. З'являється можливість і більш диференційованої діагностики порушень у ставленні й відносинах, що має велике значення для корекції небажаних форм поведінки у формуванні емоційної й екологічної культури.

Література

1. Артемьева Е. Ю, Мартынов Е. М. Вероятностные методы в психологии. М. : Изд-во МГУ, 1975. 206 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психологических функций. М.: АПН СССР, 1960. 298 с.
3. Изард К. Психология эмоций / перев. с англ. А. Татлыбаева. СПб.: Издательство «Питер», 1999. 464 с.
4. Максимов С. В. Методика Т. Лири в исследовании представлений человека о себе и о других. Методы исследования межличностного восприятия: спецпрактикум по социальной психологии / под ред. Г. М. Андреевой, В. С. Агеева. М.: МГУ, 1984. С. 89–102.
5. Столин В. В. Самосознание личности : монография. М. : Изд. Моск. Ун-та, 1983. 364 с.
6. 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.
7. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., Prokopchuk, V., Zhuravlova, L., Demchenko, I., Martynets, L., & Yakovliv, V. (2021). Fostering a Values-Based Attitude towards a Person in Secondary Schools in the Post-Soviet Space. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), P. 166–188. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/446>
8. Stoliarenko O., Stoliarenko O., Oberemok A., Belan T., Piasetska N., & Shpylova M. (2021). Shaping a Values-Based Attitude toward Human in the Context of Postmodernism via the Structural-Functional Model. *Postmodern Openings*, 12(3), P. 173–189. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.3/334>
9. Харман Г. Современный факторный анализ. М.: Статистика, 1972. 486 с.
10. Benjamin L. S. Structural analysis of social behavior: *Psychol. Rev.*, 1974, vol. 81.
11. Johnson D. & Johnson R. Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
12. Kolb W. Changing Prominence of Values in Modern Sociological Theory. *Modern Sociological Theory in Continuity and Change*. N.Y: Holt, Rinehard and Winston, 1957. 576 p.
13. Leary T. F. Interpersonal diagnosis of Personality. N.Y: Ronald Press Co., 1957.
14. Osgood Ch., Suci S., Tannenbaum P. The Measurement of meaning. Urban, 1957. 243 p.
15. Schaefer E. S. Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior. *Parental attitudes and child behavior* / Glideweile J. C.(ed). Springfield, 1960.

References

1. Artem'yeva Ye. Yu, Martynov Ye. M. Veroiatnostnye metody v psikhologii [Random Methods in Psychology]. М. : Izd-vo MGU, 1975. 206 s.
2. Vygotskii L. S. Razvitie vysshykh psikhologicheskikh funktsiy [The Development of Higher Psychological Functions]. М. : APN SSSR, 1960. 298 s.
3. Izard K. Psikhologia emotsii [The Psychology of Emotions] / perev. s angl. A.Tatlybaieva. SPb.: Izdatel'stvo «Piter», 1999. 464 s.
4. Maksimov S. V. Metodika T. Liri v issledovanii predstavlenii cheloveka o sebe i o drugikh [T. Leary's Technique in the Study of a Person's Ideas about Himself and Others]. Metody issledovaniya mezlichnostnogo vospriyatiya: Spetspraktikum po sotsial'noy psikhologii / pod red. G. M. Andreyevoy, V. S. Ageieva. М. : MGU, 1984. S. 89–102.
5. Stolin V. V. Samosoznaniye lichnosti: monografia [Self-consciousness of an Individual: a Monograph]. М. : Izd. Mosk. Un-ta, 1983. 364 s.
6. Stoliarenko O. V. Vykhovannya u shkolyariv tsinnisnogo stavlennia do liudyny: teoretichni ta metodichni aspekty : monografia [Teaching Value-Centered Attitude Towards People to Pupils: theoretical and methodical aspects: a Monograph] Kn. 2. Metodologia vykhovannia tsinnisnogo stavlennia do liudyny v uchniv zagal'noosvitni'oi shkoly. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2018. 408 s.
7. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., Prokopchuk, V., Zhuravlova, L., Demchenko, I., Martynets, L., & Yakovliv, V. (2021). Fostering a Values-Based Attitude towards a Person in Secondary Schools in the Post-Soviet Space.

Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13(3), 166–188. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/446>

8. Stoliarenko O., Stoliarenko O., Oberemok A., Belan T., Piasetska N., & Shpylova M. (2021). Shaping a Values-Based Attitude toward Human in the Context of Postmodernism via the Structural-Functional Model. *Postmodern Openings*, 12(3), 173–189. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.3/334>
9. Kharman G. *Sovremennyi faktornyi analiz [Modern Factor Analysis]*. M.: Statistika, 1972. 486 s.
10. Benjamin L. S. *Structural analysis of social behavior*. – *Psychol. Rev.*, 1974, vol. 81.
11. Johnson D. & Johnson R. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
12. Kolb W. *Changing Prominence of Values in Modern Sociological Theory*. *Modern Sociological Theory in Continuity and Change*. N.Y: Holt, Rinehard and Winston, 1957. 576 p.
13. Leary T. F. *Interpersonal diagnosis of Personality*. N.Y: Ronald Press Co., 1957.
14. Osgood Ch., Suci S., Tannenbaum P. *The Measurement of meaning*. Urban, 1957. 243 p.
15. Schaefer E. S. *Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior. Parental attitudes and child behavior / Glideweile J. C.(ed)*. Springfield, 1960.

УДК 37.013:316.77

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-30-35

ОЛЕКСАНДР ХНИКІН

orcid.org/0000-0002-2477-1323

aleksandrnykin32127@gmail.com

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

ВАСИЛЬ КАПЛІНСЬКИЙ

orcid.org/0000-0003-0829-1079

vasuliukaplinskiy@gmail.com

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

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В статті визначено і обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що забезпечують результативність виховання морально-вольових якостей підлітків в процесі позашкільної роботи з фізичної культури. Перша умова пов'язана з мотиваційним забезпеченням виховання морально-вольових якостей через методи звернення до свідомості та підсвідомості підлітків, друга – зі створенням морально-етичної атмосфери у взаємодії з підлітками, третя – з залученням підлітків до активної діяльності по самовихованню морально-вольових якостей. У своїй сукупності вони допомагають задіяти і активізувати мотиваційні ресурси підлітків, забезпечити комфортне спілкування з ними та ціннісно-нормативну єдність з педагогом. Педагогічний супровід підлітків, діалогічна стратегія взаємодії, побудована на взаємному контакті, стає важливим чинником успішного впливу на них з метою залучення до активного процесу, спрямованого на виховання морально-вольових якостей та їх самовиховання. Створення обґрунтованих педагогічних умов допомагає викликати інтерес, переконати у важливості, вплинути на емоційну та вольову сфери особистості підлітка, сформувавши потребу, включитись в усвідомлену самостійну діяльність, викликати післядію і таким чином забезпечити успішність виховання морально-вольових якостей підлітків в процесі позашкільної роботи з фізичної культури. Провідна роль у вихованні морально-вольових якостей належить особистості педагога та його вмінню забезпечувати взаємний контакт з підлітком. Особистість виступає джерелом професійної мотивації, оскільки впливає на зміни в системі поглядів і оцінок підлітків, на формування нових цілей, завдань та інтересів.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, морально-вольові якості, виховання, мотивація, взаємодія, суб'єкт-суб'єктні відносини, самовиховання.

OLEXANDER KHNYKIN

Postgraduate student at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University

Ostrozko Str., 32, Vinnytsia

VASYL KAPLINSKYI

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

Educational Institutions at Vinnytsia Mykhailo

Kotsyubynskyi State Pedagogical University

Ostrozko Str., 32, Vinnytsia

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EDUCATION OF MORAL AND VOCATIONAL QUALITIES OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF EXTRA-CURRICULAR WORK ON PHYSICAL CULTURE

The article defines and substantiates the organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of education of moral and volitional qualities of teenagers in the process of extracurricular work on physical education. The first condition is related to the motivational provision of education of moral-willed qualities through

methods of addressing the consciousness and subconsciousness of teenagers, the second is connected with the creation of a moral and ethical atmosphere in interaction with teenagers, the third – with the involvement of teenagers in active activities for the self-education of moral-willed qualities. Together, they help engage and activate the motivational resources of teenagers, ensure comfortable communication with them and value-normative unity with the teacher. Pedagogical support of adolescents, a dialogic strategy of interaction built on mutual contact, becomes an important factor in successfully influencing them in order to involve them in an active process aimed at nurturing moral and willful qualities and their self-education. The creation of reasonable pedagogical conditions helps to arouse interest, to convince of the importance, to influence the emotional and volitional spheres of the adolescent's personality, to form a need, to engage in conscious independent activity, to cause an effect, and thus to ensure the success of the education of moral and volitional qualities of adolescents in the process of extracurricular work on physical culture. The leading role in the education of moral and volitional qualities belongs to the personality of the teacher and his/her ability to ensure mutual contact with the teenager. Personality acts as a source of professional motivation, as it affects changes in the system of views and values of teenagers, the formation of new goals, tasks and interests.

Key words: *organizational and pedagogical conditions, moral and volitional qualities, upbringing, motivation, interaction, subject-subject relations, self-education.*

Для визначення оптимальних організаційно-педагогічних умов виховання морально-вольових якостей підлітків було здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури, результатів спостережень за поведінкою підлітків, за організацією процесу позашкільної роботи з фізичної культури в освітньо-виховному середовищі, власного досвіду роботи з підлітками, вивчення їх психологічних особливостей.

Під час організації цього процесу необхідно було вирішити: «У чому полягає «пусковий механізм» включення підлітків в діяльність з виховання і самовиховання моральних і вольових якостей?». Не виникає сумніву в тому, що так званим «пусковим механізмом» успішного, внутрішньо мотивованого процесу накопичення і подальшого розвитку морально-вольового потенціалу особистості є вплив на її мотиваційно-ціннісну сферу, тобто те, що ми називаємо вихованням у вузькому розумінні: спочатку має бути вплив на ту сферу, що включає переконання, почуття, погляди, потреби з неодмінним паралельним включенням досліджуваних якостей в коло особистісно значущих проблем не тільки підлітка, а й педагога, мета якого полягає у створенні сприятливих умов для їх успішного виховання.

Викликати інтерес, заінтригувати, сформувані потребу, заставити замислитись, включитись в усвідомлену самостійну діяльність, викликати післядію, переконати у важливості, вплинути на емоційну сферу – все це завдання, спрямовані на активізацію і продуктивність процесу набуття підлітком морально-вольових якостей.

У психолого-педагогічній літературі дані про розвиток вольових якостей у підлітків представлені досить скромно. Серед психологів і педагогів відсутня єдність думок про їхню сутність, структуру та педагогічні умови цілеспрямованого формування. У результаті спостерігається суперечність між фундаментальним значенням морально-вольових якостей у життєдіяльності підлітка і недостатньою науковою обґрунтованістю організаційно-педагогічних умов їх ефективного розвитку.

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні оптимальних організаційно-педагогічних умов виховання морально-вольових якостей підлітків у процесі позашкільної роботи з фізичної культури.

Одна з організаційно-педагогічних умов успіху в набутті підлітками морально-вольових якостей у процесі позашкільної роботи з фізичної культури полягає, на наш погляд, в закладенні міцної мотиваційної основи, оскільки немотивована або слабо мотивована діяльність не може бути успішною. Мотивація і є тією рушійною силою, яка спрямовує підлітка на набуття морально-вольових якостей. Подаємо цю організаційно-педагогічну умову у формулюванні «*мотиваційне забезпечення виховання морально-вольових якостей через методи звернення до свідомості та підсвідомості підлітків*».

Мотивованість підлітків значною мірою залежить від прагнення до цього вчителя чи тренера, завдання якого полягає в тому, щоб створити сприятливі умови і задіяти мотиваційні ресурси майбутніх підлітків. Слабкому мотиватору не під силу запустити мотиваційний механізм. Психологами доведено, що ефект мотивуючих впливів у першу чергу визначається особистістю актуалізатора (за К. Роджерсом – фасилітатора, педагога, що сприяє і полегшує цей процес) [10], ясністю і конкретністю його намірів, умінням переконувати, підводячи до власних висновків на основі встановлення доброзичливих стосунків, визнавати і стимулювати досягнення, поважати і підтримувати підлітка в різних життєвих ситуаціях, викликати віру в себе і в успішність особистісного зростання, реалізовувати свої можливості, забезпечувати активність та ініціативність, а в цілому детермінувати набуття морально-вольових якостей.

Загально визнано, що провідним внутрішнім мотивом будь-якої діяльності є інтерес до неї. Про те під час виховання морально-вольових якостей важливо не тільки викликати у підлітків інтерес до

цього процесу, а й утримати його, оскільки він часто буває епізодичним (виникає і згасає). Необхідно посприяти тому, щоб він став стійким.

Ще раз наголосимо, що провідна роль у цьому, особливо на початковому етапі процесу виховання морально-вольових якостей підлітків, належить педагогу, який є головним суб'єктом взаємодії. Він виступає не лише як суб'єкт впливу на свідомість і підсвідомість, а як наставник, функція якого полягає у педагогічній підтримці підлітків. Педагогу мало володіти технологіями організації виховної діяльності, спрямованої на розвиток морально-вольового потенціалу, він має бути спроможним допомогти підліткам визначитись щодо своїх можливостей, підтримувати і педагогічно грамотно сприяти успіху їх реалізації у процесі власного розвитку.

Поняття педагогічна підтримка і авторитет педагога мають пряме відношення до досліджуваної педагогічної умови, оскільки зміцнення мотиваційної основи особистості підлітка в його морально-вольовому розвитку не може бути успішним без підтримки і авторитетності вчителя чи тренера. Педагогічна підтримка спрямована на продукування ситуацій вибору, які потребують від підлітків самостійності та відповідальності в прийнятті рішень. Водночас вона сприяє створенню особливої морально-етичної атмосфери, що спонукає підлітків до самоаналізу та самовдосконалення.

Викладене вище переконує в тому, що прикладу як найважливішому методу звернення до свідомості належить провідна роль у вихованні морально-вольових якостей. Саме тому ми надаємо величезного значення особистості педагога та його вмінню забезпечувати взаємний контакт з підлітком. Особистість виступає джерелом мотивації, оскільки впливає на зміни в системі поглядів і оцінок підлітків, на формування нових цілей, завдань та інтересів.

Дослідження свідчать, що намагання окремих педагогів компенсувати індивідуально-специфічний вплив функціонально-рольовим обмежує їх взаємодію, призводить до однобічності відносин, породжує проблеми і внутрішні конфлікти, що відкладає негативний відбиток на процес виховання морально-етичних якостей, гальмуючи його. На початковому етапі цього процесу важливе значення мають психологічні механізми ідентифікації та наслідування. Тому важливо, щоб сам вчитель дотримувався у своїй діяльності та поведінці морально-етичних цінностей.

Слід наголосити на тому, що в сучасних умовах на виховання моральних якостей підлітків менше спрямовується зусиль, ніж на розвиток якостей вольових. Моральні якості перестали для багатьох бути предметом прагнень в той час, коли моральний стрижень є тією складовою особистості, яка об'єднує в єдине ціле всі інші і цементує їх. Особистість в процесі свого становлення може досягти високого рівня інтелекту, розвинути фізичні якості, сформувані естетичні смаки, однак за відсутності морального стрижня вона може стати неконтрольованою, кон'юнктурною, безтактною, нерідко соціально небезпечною. Мотиваційному забезпеченню виховання морально-вольових якостей допомагають методи звернення до свідомості та підсвідомості підлітків, а саме: переконування, приклад, бесіди та диспути на морально-етичні теми, аналіз ситуацій морального вибору, навчання, метод педагогічно доцільної самопрезентації педагога, обговорення відеофрагментів, в яких демонструється дотримання і порушення норм морально-етичної поведінки.

Велике значення у вихованні морально-вольових якостей має *створення морально-етичної атмосфери на основі забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з підлітками*. Це наступна організаційно-педагогічна умова, що впливає на ефективність цього процесу. Успіх впливу на школяра і його подальше мотиваційне самовизначення щодо розвитку досліджуваних якостей детермінується правильно побудованою взаємодією, вмінням спілкуватись на рівних за розумної дистанції, повагою, визнанням і безумовним позитивним ставленням до кожного вихованця. Все це ознаки саме суб'єкт-суб'єктної взаємодії, без якої не може бути забезпечена морально-етична атмосфера.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002 р.) пріоритетним проголошується особистісно орієнтований підхід у діяльності сучасного вчителя, оскільки це створює сприятливі умови для самореалізації особистості, передбачає наявність діалогічного спілкування на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, партнерських взаємин [9].

Висвітлення проблеми педагогічної взаємодії на основі положень гуманістичної й когнітивної психології, зокрема суб'єкт-суб'єктних відносин та їх ролі у вирішенні різноманітних проблем, пов'язаних з вихованням, емоційно-комунікативних аспектів педагогічної взаємодії та її особливостей знайшло відображення в працях О. Киричука, Я. Коломинського, В. Леві, Л. Савенкової, І. Холковської, А. Хоменко та ін. Проте питання про роль взаємодії вчителя і учнів у вихованні морально-вольових якостей останніх, зокрема в зміцненні мотиваційної основи їх особистості, залишається малодослідженим.

Я. Коломінський виділяє внутрішню (емоційно-образний, мотиваційно-потребнісний, когнітивний компоненти) і зовнішню (операційний та процесуальний компоненти) підструктури педагогічної взаємодії в педагогічному процесі [5, с. 39]. Зрозуміло, що в межах взаємодії внутрішнє і зовнішнє нерозривно пов'язане та взаємозумовлене.

Згідно з концепцією В. Мясичева [7, с.115], внутрішньою особистісною основою взаємодії є взаємини. З його точки зору існує можливість неузгодженостей між внутрішнім і зовнішнім, про що він зазначав так: «В умовах вільної взаємодії можуть проявлятися справжні стосунки, але в умовах несвободи і залежності однієї людини від іншої відносини не виявляються, а приховуються і маскуються» [7, с. 216]. Звідси необхідність створення сприятливої морально-етичної атмосфери в процесі взаємодії.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія обов'язково передбачає вплив вчителя на учнів, спрямований на сприяння позитивним змінам у розвитку морально-вольових якостей підлітків. Однак це не завжди викликає внутрішні зміни. Психолог Б. Ломов указує, що ефективність зовнішнього впливу детермінується довірою або недовірою до педагога. Інформація може бути корисною і правильною, але «не прийнятою, не пропущеною фільтром через закритість каналу довіри» [6].

Категорія *взаємодія* досліджуються як в точних, так і в суспільних науках і відноситься до однієї з універсальних і багатозначних. У контексті дослідження нашої проблеми з метою отримання більш повного уявлення про сутність цієї категорії необхідно розглянути її у зв'язку з категорією «відносини». На важливості фактору відносин наголошував В. Мясичев, визначаючи їх як «інтегративне психологічне утворення» у формі цілісної системи свідомих індивідуальних зв'язків людини з різними сторонами об'єктивної дійсності, що відображає особистісний досвід, визначає дії та переживання [8, с. 16].

Щоб з'ясувати вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії на забезпечення морально-етичної атмосфери в процесі виховання морально-вольових якостей підлітків, важливо співставити поняття *суб'єкт-об'єктні* і *суб'єкт-об'єктні* відносини. На наш погляд, останнє поняття механічно перенесено з теорії управління, суб'єкт якого передбачає наявність об'єкта управління, яким у контексті нашого дослідження виступає підліток. Подібний управлінський підхід до виховної діяльності в її центр ставить педагога і його односпрямовані дії, однак зустрічна активність підлітків виникає лише тоді, коли складається система цілісної взаємодії. Домінуючи досить тривалий час в практиці навчання і виховання, суб'єкт-об'єктний підхід породжував шаблони та стереотипи в організації педагогічного процесу, призводячи до деструктивних форм стосунків, однією з яких є диктат та залякування.

Суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «педагог-підліток» дають початок розгортанню процесу виховання морально-вольових якостей, відкривають нові перспективи реалізації потенціалу особистості кожного підлітка, роблять його здатним свідомо виробляти власну стратегію діяльності і поведінки. Суб'єктно зорієнтований педагогічний процес, насамперед, передбачає орієнтацію на особистість, визнання за нею прав на внутрішню свободу, власну думку і позицію, саморозвиток.

Досвід роботи з підлітками переконує, що суб'єкт-суб'єктні відносини не зможуть успішно сформувавшись за відсутності особистісно орієнтованого діалогу рівноправних суб'єктів, без відмови від авторитарності як своєрідного професійного комплексу, що проявляється у безпечальності, повчальності, моралізаторстві, без визнання права вихованців на індивідуальність і своєрідність. При цьому слід підкреслити, що суб'єкт-суб'єктні відносини виникають лише в режимі взаємної довіри.

Суб'єкт-суб'єктні відносини, *по-перше*, передбачають обов'язкову наявність емоційно-психологічного простору, що забезпечує комфортне спілкування педагога з підлітками та створює умови для прояву емоційного благополуччя учасників взаємодії, *по-друге*, ціннісно-нормативну єдність, що веде до зближення вихователя і вихованців і проявляється в демократичності їхніх дій при цілепокладанні, виборі шляхів реалізації поставлених цілей. Однак не варто, як це часто буває, обмежувати суб'єкт-суб'єктні відносини лише демократизацією стосунків (хоча її важливість не викликає сумнівів).

Основою суб'єкт-суб'єктних взаємин нами була обрана діалогічна взаємодія, оскільки вона сприяє забезпеченню взаємного контакту з підлітками, що створює сприятливі умови для ефективного впливу з метою їх мотивованого включення в процес виховання морально-вольових якостей. Встановлення контакту – це знаходження того «ключа», який призводить до руху весь механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії і сприяє її результативності, забезпечуючи відкритість у спілкуванні. Йдеться про такий контакт, який характеризуються не позицією «над», а позицією рівних, забезпечуючи встановлення «комунікативної єдності», якій притаманні взаєморозуміння і злагодженість.

Нерідко причиною багатьох поразок і розчарувань у виховній роботі з підлітками є невміння налагодити з ними контакт. Багаторічний досвід роботи переконує, що взаємний контакт між педагогом і підлітком є тією основною формою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка, на наш погляд, найбільше сприяє забезпеченню включення в мотивовану діяльність з виховання морально-вольових якостей. Це саме той взаємний контакт, який з позицій гуманної психології називається внутрішнім (духовним) і базується на емоційній єдності та взаємосприйнятті суб'єктів педагогічної взаємодії на противагу зовнішньому контакту, що є лише його видимістю або грою в «нормальні стосунки», які під маскою зовнішньої доброзичливості можуть приховувати повну байдужість і навіть антипатію.

У процесі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії ми переконалися, що виникненню і зміцненню взаємного контакту сприяє сукупність певних чинників: *прихильність та любов* до підлітків, яка може приховуватись під зовнішньою суворістю, вимогливістю вихователя, але якщо вона щира, то підлітки її відчують і розуміють, що педагог навмисно її приховує, не демонструючи вимогливості в їхніх же інтересах; *прагнення зрозуміти* вихованців (їхній внутрішній світ, інтереси, потреби, позицію, індивідуальні особливості); прийняття підлітка таким, яким він є, або *безумовне позитивне ставлення* до нього; *прояв уваги та турботи* (допомога, педагогічна підтримка і педагогічний супровід); *довіра і щирість у взаємостосунках* (відсутність подвійних стандартів поведінки). Таким чином, головні чинники, що сприяють духовному контакту, а отже, і морально-етичній атмосфері, можна передати такими ключовими словами: любити, розуміти, приймати, співпереживати, допомагати, бути щирим.

Виховання морально-вольових якостей підлітка не може досягнути високого рівня без його здатності свідомо та активно керувати своїми діями і поведінкою, задіюючи внутрішні механізми свого розвитку. Однією з умов ефективності цього процесу є самовиховання, яке розглядається нами як цілеспрямований вплив особи самої на себе з метою самовдосконалення, в результаті чого відбувається свідоме прийняття зовнішніх регулюючих факторів і особистість стає активним суб'єктом свого творення. Цим визначається важливість наступної педагогічної умови виховання морально-вольових якостей підлітків *«залучення підлітків до активної діяльності по самовихованню морально-вольових якостей»*. В. Сухомлинський наголошував, що за його глибоким переконанням, справжнє виховання те, яке спонукає до самовиховання, а «спонукання до самовиховання вимагає найтонших доторкань слова... до найпотаємніших струн людського серця» [11, с. 611]. А І. Зязюн зазначав, що ціль і зміст сучасної освіти – «людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія відносин з собою й з іншими людьми» [1, с.27].

Найбільш сприятливим періодом для успішного формування досліджуваних якостей є підлітковий вік, оскільки саме в цей час інтенсивно розвивається самоусвідомлення і формується самооцінка.

Значення самовиховання в особистісному розвитку підлітків, зокрема в набутті моральних і вольових якостей полягає у тому, що завдяки йому особистість не лише самовдосконалюється, набуваючи позитивних рис і позбуваючись шкідливих звичок, але й розкриває свій потенціал, формує свою особистісну позицію, досягає поставлених цілей, отримує можливість самореалізації, долає труднощі, що виникають на шляху розвитку і саморозвитку. Таким чином педагог формує той внутрішній стрижень, завдяки якому відбувається особистісний ріст. Це стає можливим, якщо самовиховання на протигагу *епізодичному* (коли індивід займається самовдосконаленням час від часу, за потреби, не маючи загальної програми) має *систематичний* характер, коли воно стає потребою, і за цієї умови його завдання щоразу поглиблюються, доповнюються та коригуються.

Самовиховання допомагає розробити динамічну модель власного професійного «Я», спроекувати свій особистісний розвиток та зреалізувати власні прагнення.

Вольова сфера є провідною щодо самовиховання морально-вольових якостей, оскільки забезпечує саморегулювання внутрішніх процесів, адже його успішність залежить від уміння і здатності підлітка мобілізувати зусилля, раціонально вибудовувати власну діяльність, долати труднощі, керувати своїм емоційним станом.

Слід наголосити, що ціль самовиховання має відповідати можливостям. Вона не повинна занадто перевищувати можливостей, разом з тим важливі певні зусилля і орієнтація (за Л. Виготським) на «зону найближчого розвитку». Формулюючи мету самовиховання, підлітки визначають ті конкретні завдання, досягнення яких виводить їх на новий якісний рівень і забезпечує зміни в структурі особистості.

Практика свідчить, що підліток спочатку не усвідомлює ролі самовиховання та його мотивів, йому потрібні конкретні приклади роботи над собою, тобто особистісний орієнтир. Саме тому одним із ефективних методів самовиховання ми вважаємо метод прикладу, в основі якого лежить психологічний механізм наслідування як свідомої діяльності з присвоєння способів поведінки іншої людини, яка є спонукальним фактором. Роль цього методу в професійному самовихованні в тому, що за допомогою прикладу можна: 1) показати привабливість тієї чи іншої моральної норми; 2) викликати зневагу до прояву негативного у власній поведінці; 3) приклад може виступати переконливим аргументом; 4) може стати зразком для наслідування. Сила прикладу в тому, що він діє своєю наочністю та конкретністю.

Висновки. Аналіз наукової літератури, результати спостережень за діяльністю педагогів та тренерів, власний досвід роботи дозволили виявити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують результативність виховання морально-вольових якостей підлітків в процесі позашкільної роботи з фізичної культури. Перша умова пов'язана з мотиваційним забезпеченням виховання морально-вольових якостей через методи звернення до свідомості та підсвідомості підлітків, друга – зі створенням морально-етичної атмосфери у взаємодії з підлітками, третя – з залученням підлітків до активної діяльності по самовихованню морально-вольових якостей. У своїй

сукупності вони допомагають задіяти і активізувати мотиваційні ресурси підлітків, забезпечити комфортне спілкування з ними та ціннісно-нормативну єдність з педагогом. Педагогічний супровід підлітків, діалогічна стратегія взаємодії, побудована на взаємному контакті, стає важливим чинником успішного впливу на них з метою залучення до активного процесу, спрямованого на виховання морально-вольових якостей та їх самовиховання.

Література

1. Зязюн І. Філософія «Школи свободи»: розвиток та саморозвиток творчих засад особистості. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 25–29.
2. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах: дис. ... докт. пед. наук. Вінниця, 2019. 481 с.
3. Каплінський В. В., Хоронжевський Л. Є. Специфіка і структура комунікативних умінь як інструменту виховного впливу. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип. 34. Вінниця, 2011. С. 64–68.
4. Каплінський В. В., Асаулюк І.О., Пінаєва О. Ю. Етика викладача закладу вищої освіти та формування морально-етичних норм поведінки студентів: навчально-методичний посібник для самостійної роботи магістрів. Вінниця: ТОВ «Твори», 2021. 112с.
5. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия. *Педагогика*. 1991. №10. С. 36–42.
6. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии. *Проблемы общения в психологии*. Москва: Наука, 1991. С. 3–23.
7. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1984. 426 с.
8. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
10. Роджерс К. Р. Гуманистическая психология. Теория и практика. Москва: МОДЕК, НОУ ВПО, 2013. 456с.
11. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Вибр. тв. в 5 т. Т. 2. Київ: Рад. школа, 1976. С. 419–657.

References

1. Ziaziun I. Filosofiia «Shkoly svobody»: rozvytok ta samorozvytok tvorchykh zasad osobystosti [The philosophy of the "School of Freedom": development and self-development of the creative foundations of the individual]. *Ridna shkola*. 2007. № 5. S. 25-29.
2. Kaplinskiy V. V. Systema profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky u pedahohichnykh universytetakh [The system of professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training in pedagogical universities]: dys. ... dokt. ped. nauk. Vinnytsia, 2019. 481s.
3. Kaplinskiy V. V., Khoronzhevskiy L. Ye. Spetsyfika i struktura komunikatyvnykh umin yak instrumentu vykhovnoho vplyvu [Specificity and structure of communicative skills as a tool of educational influence]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia*. Vyp. 34. Vinnytsia, 2011. S. 64-68.
4. Kaplinskiy V. V., Asauliuk I.O., Pinaieva O. Yu. Etyka vykladacha zakladu vyshchoi osvity ta formuvannia moralno-etychnykh norm povedinky studentiv [Ethics of a teacher of a higher education institution and the formation of moral and ethical norms of student behavior]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty mahistriv. Vinnytsia: TOV «Tvory», 2021. 112s.
5. Kolomynskiy Ya. L. Yzuchenye pedahohycheskoho vzaymodeistviya [Study of pedagogical interaction]. *Pedahohyka*. 1991. №10. S. 36-42.
6. Lomov B. F. Problemy obshcheniya v psykholohyy [Problems of communication in psychology]. *Problemy obshcheniya v psykholohyy*. Moskva: Nauka, 1991. S. 3-23.
7. Miasyshchev V. N. Lychnost y nevrozy [Personality and neurosis]. Leningrad: Yzd-vo LHU, 1984. 426 s.
8. Miasyshchev V. N. Psykholohiya otnosheni: yzbrannye psykholohycheskiye trudy [Relationship Psychology: Selected Psychological Works] / pod red. A. A. Bodaleva. Voronezh: NPO «MODEK», 1995. 356 s.
9. Natsionalna doktryna rozvytku osvity [National doctrine of education development]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
10. Rodzhers K. R. Humanistycheskaia psykholohiya. Teoryia y praktyka [Humanistic psychology. Theory and practice]. Moskva: MODEK, NOU VPO, 2013. 456 s.
11. Sukhomlynskiy V. O. Sto porad uchytel'ev [One hundred tips for the teacher]. Vybr. tv. v 5 t. T. 2. Kyiv: Rad. shkola, 1976. S. 419-657.

УДК 34.018.43:004]:81'243

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-36-40

ВАЛЕНТИНА БЕБИХ

orcid.org/0000-0003-4378-0978

vabek@i.ua

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Буковинський державний медичний університет
Театральна площа 2, м. Чернівці

ОЛЕКСАНДР РАК

orcid.org/0000-0002-3108-0002

Rak.Oleksandr@bsmu.edu.ua

кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри іноземних мов,
Буковинський державний медичний університет
Театральна площа 2, м. Чернівці

МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ КОНТЕНТ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено актуальній проблемі викладання професійної англійської мови в дистанційній формі. На основі методичних принципів формування англомовної комунікативної компетентності та спроектованої педагогічної моделі застосування засобів їх реалізації в умовах дистанційного навчання узагальнено практичний досвід застосування мультимедійного контенту; розроблено комплекс завдань для навчання професійної англійської мови майбутнього медика з врахуванням параметрів, які уможливають опосередковане керування навчальною діяльністю студента.

Ключові слова: дистанційне навчання, методичні принципи, комп'ютерні технології, професійна англійська мова, мультимедійний контент, англомовна компетенція.

VALENTYNA BEBYKH

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign
Languages,
Bukovyna State Medical University,
Theater Square 2, Chernivtsi

OLEKSANDR RAK

Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of Foreign Languages,
Bukovyna State Medical University,
Theater Square 2, Chernivtsi

MULTIMEDIA CONTENT AS BASIC COMPONENT OF PROFESSIONAL ENGLISH TRAINING MODEL IN DISTANCE LEARNING

The purpose of the study is to determine methods of introducing multimedia content as a basic component of the professional English language learning model of future doctors in distance learning based on previously substantiated methodological principles.

The main tasks of the study are to determine the basic components of the professional English learning model in distance learning; outlining the functions of the teacher, student and multimedia content; development of a set of exercises, taking into account the parameters that allow indirect management of the student's educational activities. The relevance of the study is explained by the need to achieve an increase in the quality of students' knowledge by improving the content component and developing methodological support for teaching professional English remotely. Method of formal analysis (content analysis of scientific papers on the research topic), structural and comparative methods were used in the study. Generalization of the existing approaches of scientists regarding distance education and teaching professional English in a distance form has been carried out.

Results. The methodical principles of the formation of the English communicative competence of the future physician in the distance learning mode as a complex of application of computer and multimedia technologies were substantiated. The basic components of the pedagogical model of learning were outlined. The functions of computer technology, multimedia support, tasks for the teacher and student opportunities were defined. Methodical support was developed for the formation of students' professional English communicative competence based on video materials, taking into account parameters that enable indirect management of the student's educational activities and determination of the degree of management of the educational process.

Key words: distance learning, methodological principles, computer technology, professional English, multimedia content.

Незначний за обсягом час існування системи дистанційної освіти був недостатнім для створення розвинених наукових теорій у цій галузі. Зарубіжні та вітчизняні напрацювання стосуються переважно технічної та організаційної сторін функціонування даної системи. Існують певні напрацювання щодо дистанційного навчання і в арсеналі методики викладання іноземних мов. Для підвищення якості навчання з використанням інформаційних технологій необхідно враховувати виникаючі при цьому психолого-педагогічні і методичні проблеми; навчально-контролюючі програми повинні відповідати всім вимогам, які стоять перед програмним забезпеченням. Однак

якісні переваги дистанційної освіти в цілому являють собою об'єкт дебатів, що не припиняються. І вже зараз є безліч свідчень того, що за рядом показників результати дистанційного навчання у певних сферах вивчення навіть перевершують пов'язані з ним очікування.

Важливими для освіти науково-практичними завданнями займається професорсько-викладацький склад більшості українських університетів. Аналіз і узагальнення досвіду дистанційної освіти, які викладено у колективній монографії за редакцією Кухаренко В.М., Бондаренко В.В., розкривають проблему реалізації навчального процесу в умовах дистанційного навчання. Науково-методичний і науково-практичний аналіз ситуації, запропонований науково-педагогічною спільнотою, охоплює широке коло питань, проблем і пропозицій, які ґрунтуються на власному педагогічному досвіді [7]. Асоціація вчителів іноземної мови України розробила методичні рекомендації із викладання іноземної мови в умовах дистанційного навчання, в яких вказується, що основною формою організації навчального процесу в режимі дистанційного навчання є самостійна робота, націлена на оволодіння навичок самостійної освітньої роботи та формування ключових компетентностей [8]. Перехід на систему дистанційного навчання ставить перед викладачами ЗВО завдання освоєння і впровадження сучасних освітніх та технічних засобів, а також розробки дистанційних курсів, кожен з яких становить собою особливим чином сконструйовану систему навчання в інтернет-середовищі. Відбір і організація змісту навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей у дистанційному режимі залежать від мети, вибору моделі дистанційного навчання, можливостей програмного забезпечення, компетентності педагогічних кадрів та готовності учасників освітнього процесу до взаємодії у мережі.

Метою дослідження є визначення способів впровадження мультимедійного контенту як базового компоненту моделі навчання професійної англійської мови майбутніх медиків в умовах дистанційного навчання на основі попередньо обґрунтованих методичних принципів. Основними завданнями дослідження є розробка комплексу завдань для формування англійської комунікативної компетентності з врахуванням параметрів, які уможливають опосередковане керування навчальною діяльністю студента у дистанційній формі на основі окреслених функцій викладача, студента і мультимедійного контенту як базових компонентів моделі навчання професійної англійської мови.

Актуальність дослідження пояснюється необхідністю досягнення підвищення рівня якості знань студентів за рахунок удосконалення змістового компоненту та розробки методичного супроводу навчання професійної англійської мови у дистанційному режимі, зокрема форм та методів формування англійської комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Аналіз і узагальнення досвіду дистанційної освіти, який проводили ряд викладачів та науковців, дали змогу виокремити низку властивостей, що розкривають її сутність. О.В. Овчарук, І.В. Іванюк, Н.В. Сороко, О.Є. Кравчина, О.О. Гриценчук, І.Д. Малицька уклали збірник інформаційних матеріалів, який являє собою добірку новітніх зарубіжних напрямів використання ІКТ у освітньому процесі зарубіжжя та прикладів педагогічних практик, що застосовуються при підготовці та підвищенні кваліфікації вчителів різних предметів [5]. Особливості дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов висвітлено у збірнику матеріалів міжвузівського науково-методичного семінару «Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов» [4]. Окремі публікації охоплюють різні аспекти дистанційного навчання іноземних мов. Увагу Р. О. Гришкової було зосереджено на педагогічних проблемах дистанційного навчання англійської мови за фахом [3]. Корж О.Ю. та Романюк Л.В. вбачають специфіку дисципліни «Іноземна мова **за** професійним спрямуванням» для студентів немовних спеціальностей в тому, що тут навчання спрямовано не на засвоєння основ наук, а на оволодіння новою мовою, способами використання такої мови. При цьому мета навчання іноземної мови полягає у формуванні у студентів немовних спеціальностей комунікативної компетенції [6].

Матеріали та методи дослідження включають в себе модель організації дистанційного навчання, яка передбачає застосування комп'ютерної технології як основи навчання та використання медіаосвітніх технологій та мультимедійного контенту як інтегрованого компонента комплексно-методичного забезпечення вивчення англійської мови, зокрема процесу формування англійських мовленнєвих навичок і вмінь. Поетапний процес роботи починався з контент-аналізу наукових праць за темою дослідження. Узагальнення існуючих позицій науковців щодо дистанційної освіти та викладання професійної англійської мови в дистанційній формі дало можливість визначити базові принципи організації дистанційного навчання. До основних принципів організації дистанційного навчання у процесі навчання професійної англійської мови відносимо *мотивацію, індивідуалізацію, комунікативність та автономію, які разом із підпорядкованими їм принципами утворюють систему принципів, застосування якої сприяє підвищенню ефективності дистанційного навчання, активізації можливостей суб'єкта навчання.*

Наступним етапом було окреслення базових компонентів педагогічної моделі навчання та їх функцій і завдання. Моделювання, метод компонентного аналізу та порівняльний метод були задіяні

у визначення функцій комп'ютерної технології, мультимедійного забезпечення, завдання для викладача та можливості студента.

Третій етап роботи – це створення методичного супроводу для формування у студентів професійної комунікативної компетенції на основі відеоматеріалів з врахуванням параметрів, які уможливають опосередковане керування навчальною діяльністю студента та детермінацію *ступеня управління навчальним процесом*. З метою реалізації цих завдань до уваги було взято *змістово-структурний компонент*: відповідність меті і завданням дисципліни; врахування кількості, обсягу, типів і видів вправ та змісту текстового матеріалу; включення відібраних формул спілкування у відповідності до комунікативного завдання; раціональне структурування на окремі розділи та *методичний компонент*: відповідність рівню англомовної комунікативної компетенції студента; відповідність етапів роботи механізму сприйняття та механізму запам'ятовування; наявність мотиваційного забезпечення (оформлення, доступність, цікавість тощо); забезпечення зворотного зв'язку; системність та цілісність.

Активна самостійна діяльність, яка є базовою складовою дистанційного навчання, визначає організацію навчального процесу із застосуванням комп'ютерної технології як однієї з найбільш важливих умов його функціонування. За основу беремо визначення комп'ютеризованої форми навчання Тарнопольським О.Б., як «спрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим суб'єктом (студентом) сукупність виконуючих дій та діяльність, яка коригується ним в процесі та за результатом» з використанням навчальних мультимедійних матеріалів на основі опосередкованого управління з боку викладача [9].

Застосування нових організаційних форм навчання принципово змінює спосіб одержання і засвоєння знань, а також взаємодію між студентом та викладачем. Джерелом інформації в цій моделі є бази даних в освітньому просторі – доступний навчальний мультимедійний контент. Іншим стає статус викладача, який змінює свої функції і виступає в ролі інструктора навчання, координатора і консультанта, а інтерпретатором знань є студент [2].

Говорячи про інтеграцію мультимедійних технологій у процес навчання іноземних мов, ми маємо на увазі формування іншомовних комунікативних умінь через *мультимедійний контент*. На сьогоднішній день мультимедійні технології являють собою одне з напрямків інформаційних технологій, що найбільш динамічно розвиваються. Однак до цього часу підбір мультимедійних матеріалів залишається в компетенції викладача, оскільки не існує загальної інформаційної бази. Таким чином, результат використання мультимедійних засобів значною мірою залежить від мотивації і досвіду викладача. Застосування нових організаційних форм навчання принципово змінює спосіб одержання і засвоєння знань, а також взаємодію між студентом та викладачем. Джерелом інформації в цій моделі є бази даних в освітньому просторі – доступний навчальний мультимедійний контент

Вивчення науково-методичної літератури та досвід роботи вказує на важливість самостійної навчальної діяльності студента в умовах дистанційного навчання, а її ефективність забезпечується високою внутрішньою мотивацією. Зацікавленість, інтерес, що входять до мотиваційної сфери, значною мірою впливають на якість засвоєння іншомовного матеріалу [1]. Виводячи мотивацію в основні принципи організації дистанційного навчання у процесі навчання ІМ, його реалізацію у дистанційному режимі викладачі кафедри іноземних мов БДМУ, забезпечили розробкою методичного супроводу навчання англійської мови майбутніх медиків. На основі відібраних відеоматеріалів за темами модулів силабусу дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» було розроблено комплекс інтерактивних завдань з врахуванням особливостей реалізації комунікативного підходу, зокрема засвоєння мовного матеріалу як засобу спілкування. Викладачі кафедри користуються розробленими провайдерами інтернетресурсами з можливістю створення своїх власних завдань, зокрема <https://www.proprofs.com/quiz-school/> та <https://quizlet.com>.

Сайт <https://www.proprofs.com/quiz-school> здійснює статистичний аналіз результатів виконання завдань, що забезпечує уникнення суб'єктивізму оцінювання. Йому характерна оперативність обробки результатів засвоєння навчальної інформації у відсотковому відношенні та вказівка на правильність / неправильність відповіді. Завданням викладача при цьому є здійснення загального контролю за роботою студентів, розуміння того, що студент є активним чинником у навчальному процесі.

Сайт [www. https://quizlet.com](https://quizlet.com) стає в нагоді тим, хто хоче розширити свій словниковий запас. Користувачі можуть самостійно обирати запропоновану тематику, використовувати вже готові добірки слів з підручників або створювати власний словник за обраною тематикою. Для того, щоб ефективно засвоїти мовленнєвий матеріал розробники сайту пропонують використовувати флешкартки (flashcardmode). Матеріал з карток швидко відображається на екрані. Їх можна використовувати як для тренування, так і для контролю.

До основних принципів дистанційного навчання іноземним мовам відносимо *принцип комунікативності*, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов, а саме:

оволодіння іншомовним спілкуванням шляхом формування й розвитку *комунікативної компетенції* та її складових. Реалізація комунікативного підходу здійснювалася із врахуванням основних його положень, а саме: мовленнєва активність; індивідуалізація навчання; функціональність мовного та мовленнєвого матеріалу; ситуативність мовленнєвої діяльності; новизна змісту та форми мовленнєвого висловлювання, а також прийомів та умов навчання. Беручи до уваги особливості реалізації комунікативного підходу, викладачами кафедри Магійчук К. Д., Рак О. М., Іващук А. С. був укладений навчальний посібник відповідно до вимог програми з іноземних мов для медичних вузів. Посібник має на меті розвиток у студентів професійної комунікативної компетенції на основі відеоматеріалів за темами модулів силабусу дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» та розробленого до них комплексу інтерактивних завдань зі спеціалізованою медичною термінологією. Посібник включає в себе 27 тематичних розділів, завданнями до перегляду, під час перегляду та після перегляду; сценарії запису для кожного відео для додаткового самостійного використання. Базою для створення комплексу завдань навчального посібника стали відеоматеріали медичної сфери (*TEDEd lessons, Professor Dave Explains*) на відео порталі *You Tube*. Значною перевагою цього ресурсу є: їх автентичність; можливість підібрати відео за спеціалізацією студентів і в той же час відеоролики сприяють підвищенню мотивації у студентів. При відборі відеоматеріалів до уваги бралися тематична відповідність, відповідність рівню компетентності студентів, тривалість відео, враховувалися фонетичний аспект, якість звуку і зображення. Усі посилання представлені у розділі посібника «Links to videos». На прикладі теми «The digestive system» подаємо її структуру і види завдань до відео.

ACTIVE VOCABULARY

Pre-watching activities

Activity 1. Match the words in column A with their definitions in column B.

Activity 2. Match the words in column A with their translation in column B.

While-watching activities

Activity 3. Watch the video and complete the table. Name the organs and describe their function in the process of digestion.

After-watching activities

Activity 4. Watch the video again and answer the following questions.

Speaking

Activity 5. Work in pairs. Choose one organ and explain its role in the digestive process.

While giving the presentation make a mind map “THE DIGESTIVE SYSTEM” with the whole group so that everyone could make a contribution to it.

Висновки. Пошук способів оптимального застосування мультимедійного контенту в умовах дистанційного навчання дає підстави вважати, що результативність різних форм набуття знань буде залежати від ступеня керованості системи навчання. Узагальнюючи вище викладене, можна стверджувати, що методичний супровід формування у студентів професійної комунікативної компетенції у режимі дистанційної освіти на основі відеоматеріалів вимагає врахування параметрів, які уможливають опосередковане керування навчальною діяльністю студента та детермінацію ступеня управління навчальним процесом.

З метою реалізації цього завдання слід враховувати *змістово-структурний компонент* та *методичний компонент*. Визначені вимоги забезпечують теоретичне підґрунтя і дають підстави передбачати, що дана модель буде здатна інтенсифікувати процес формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. Ці узагальнення є основою для подальших досліджень оптимальних умов застосування навчальних мультимедійних матеріалів у процесі дистанційного навчання. Адже дистанційне навчання, яке уже вкоренилося у передачі знань і формуванні умінь і навичок студентів, стає трендом вищої освіти. Важливим при цьому є оптимальне застосування усіх можливих мультимедійних засобів, які характеризуються великим дидактичним потенціалом та різноманітністю форм і методів вивчення відповідної навчальної дисципліни.

Література

1. Байдацька С. С., Боровик К. Ю., Вінйчук О. М., Особливості формування позитивної мотивації студентів до вивчення польської мови в умовах дистанційної освіти. «Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов»: Збірник матеріалів міжвузівського науково-методичного семінару / За ред. А. Г. Латигіної, К. В. Богатирьової. Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2022. 98 с.
2. Бебих В.В., Котелевська Р.А. Методологічні та дидактичні засади формування іншомовної комунікативної компетенції в умовах дистанційного навчання «*Professional Education: Methodology*,

- Theory and Technologies. Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2020. Випуск 11. С.9-26.
3. Гришкова Р.О. Pedagogical problems of distance teaching professional English. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. 2021. № 4 (108).
 4. Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов»: Збірник матеріалів міжвузівського науково-методичного семінару / За ред. А. Г. Латигіної, К. В. Богатирьової. Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2022. – 98 с.
 5. Використання сучасних інформаційних технологій у освітньому процесі: міжнародні тенденції: Збірник інформаційних матеріалів [Овчарук О.В., Малицька І.Д., Іванюк І.В., Гриценчук О.О., Кравчина О.Є., Сороко Н.В.]. Київ: ІТЗН НАПН України, 2019. 40 с.
 6. Корж О.Ю., Романюк Л.В. Особливості дистанційного навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень*: Матеріали міжнар. наук. конференції. Т 2. 10.04.2020. Луцьк, 2020. С. 98-99. URL: <https://doi.org/10.36074/10.04.2020.v2.19>
 7. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія / За ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
 8. Методичні рекомендації із викладання іноземної мови в умовах дистанційного навчання. Асоціація вчителів іноземної мови. URL: <https://tkmcim.wordpress.com>.
 9. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

References

1. Baidatska S. S., Borovyk K. Yu., Viniichuk O. M., Osoblyvosti formuvannya pozytyvnoi motyvatsii studentiv do vuvchennia polskoi movy v umovakh dystantsiinoi osvity [Peculiarities of the formation of positive motivation of students to study the Polish language in distance education]. «Vykorystannia dystantsiinykh osvitnikh tekhnolohii u vykladanni inozemnykh mov»: Zbirnyk materialiv mizhvuzivskoho naukovo-metodychnoho seminaru / Za red. A. H. Latyhinoi, K. V. Bohatyrovoi. Kyiv: Derzh. torh.-ekon. un-t, 2022. 98 s.
2. Bebykh V.V., Kotelevska R.A. Metodolohichni ta dydaktychni zasady formuvannya inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Methodological and didactic principles of foreign language communicative competence formation in distance learning]. «Professional Education: Methodology, Theory and Technologies. Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii». 2020. Vypusk 11. С.9-26.
3. Hryshkova R.O. Pedagogical problems of distance teaching professional English. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. Sums'kyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni A.S. Makarenka. 2021. № 4 (108).
4. Vykorystannia dystantsiinykh osvitnikh tekhnolohii u vykladanni inozemnykh mov» [The use of distance educational technologies in teaching foreign languages]: Zbirnyk materialiv mizhvuzivskoho naukovo-metodychnoho seminaru / Za red. A.H.Latyhinoi, K.V.Bohatyrovoi. Kyiv: Derzh. torh.-ekon. un-t, 2022. 98 s.
5. Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u osvitnomu protsesi: mizhnarodni tendentsii [The use of modern information technologies in the educational process: international trends]: Zbirnyk informatsiinykh materialiv [Ovcharuk O.V., Malytska I.D., Ivaniuk I.V., Hrytsenchuk O.O., Kravchyna O.Ie., Soroko N.V.]. K.: IITZN NAPN Ukrainy, 2019. 40 s.
6. Korzh O.Iu., Romaniuk L.V. Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia inozemnykh mov studentiv nemovnykh spetsialnostei [Peculiarities of distance learning of foreign languages for students of non-linguistic majors]. Tradytiini ta innovatsiini pidkhody do naukovykh doslidzhen: Materialy mizhnar. nauk. konferentsii. T 2. 10.04.2020. Luts'k, 2020. S. 98-99. URL: <https://doi.org/10.36074/10.04.2020.v2.19>
7. Kukharenko V.M., Bondarenko V.V. Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]: Monohrafiia / Za red. V.M. Kukharenka, V.V. Bondarenka. Kharkiv: Vyd-vo KP «Miska drukarnia», 2020. 409 s.
8. Metodichni rekomendatsii iz vykladannia inozemnoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Methodological recommendations for teaching foreign language in distance learning]. Asotsiatsiia vchyteliv inozemnoi movy. URL: <https://tkmcim.wordpress.com>.
9. Tarnopolskyi O.B., Kabanova M.R. Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methodology of teaching foreign languages and their aspects in higher education]: pidruchnyk. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2019. 256 s.

УДК: 378.22:796:[57]

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-41-57

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

orcid.org/0000-0001-7223-3821

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор ВДПУ імені

Михайла Коцюбинського

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті представлено результати експериментальної перевірки авторської системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. Особистісно-професійна зрілість розглядається як складне інтегральне особистісне утворення, що визначає здатність учителя до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктних якостей і сформованої особистісно-професійної позиції. На основі обґрунтованих критеріїв і відібраних діагностичних методик визначено й проаналізовано динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи. Наприкінці педагогічного експерименту в експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні збільшилася кількість майбутніх учителів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості. Найбільше зростання відбулося за когнітивним, функціональним і ціннісно-мотиваційним критеріями. Найменша динаміка виявилася за особистісно-диспозиційним критерієм, який характеризується більшою інертністю і відображає сформованість таких професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів, як суб'єктність, рефлексивність, толерантність, емпатійність, інтернальність. Загалом результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Узагальнення одержаних результатів дало підстави для загального висновку, що реалізація в освітньому середовищі педагогічного університету обґрунтованої педагогічної системи активізує особистісно-професійне становлення майбутніх учителів і забезпечує більш суттєву позитивну динаміку розвитку їх особистісно-професійної зрілості, ніж традиційна практика підготовки вчителів у педагогічних закладах вищої освіти. Застосовані педагогічні форми, технології, методи, прийоми і навчально-методичні матеріали підтвердили свою дієвість щодо розвитку професійно важливих особистісних якостей студентів, формування їх професійної позиції, ідентичності, мотиваційно-ціннісної сфери, діалектичного професійного мислення, здатності до самоорганізації та самовдосконалення, що у кінцевому рахунку проявилось в позитивній динаміці рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутній учитель, особистісно-професійна зрілість, особистісно-професійне самовизначення, система розвитку особистісно-професійної зрілості, тренінг розвитку особистісно-професійної зрілості, педагогічна підтримка, освітнє середовище.

VASYL HALUZIAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical

University

Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE SYSTEM OF DEVELOPING OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF PROSPECTIVE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article presents the results of an experimental verification of the author's system of developing of the personal and professional maturity of prospective teachers in the educational environment of the pedagogical university. Personal and professional maturity is considered as a complex integral personal formation that determines the teacher's ability to self-regulate behavior and professional activity on the basis of subjective qualities and the prevailing personal and professional position. Based on the selected criteria and diagnostic methods, the dynamics of the development of personal and professional maturity of students in the experimental and control groups was determined and analyzed. It was established that at the final stage of the pedagogical experiment in the experimental group, in contrast to the control group, the number of future teachers with a subjective level of personal and professional maturity increased at a statistically significant level. The greatest growth occurred in terms of cognitive, functional and value-motivational criteria. Less pronounced is the dynamics according to the personal-dispositional criterion, which is characterized by inertia and reflects the development of such professionally important personal qualities of future teachers as subjectivity, reflexivity, tolerance, empathy, and internality. The results of the formative experiment generally confirmed the effectiveness of the system of developing the personal

and professional maturity of prospective teachers in the educational environment of the pedagogical university. The proposed system activates the personal and professional development of students and provides a more pronounced positive dynamics in the development of their personal and professional maturity than the traditional practice of professional training. The applied pedagogical technologies, methods, techniques and educational materials have confirmed their effectiveness in the development of professionally important personal qualities of students, the formation of their professional position, identity, motivational and value sphere, dialectical professional thinking, the ability to self-organize and self-improve. Ultimately, this manifested itself in the positive dynamics of the general levels of personal and professional maturity of prospective teachers.

Key words: *prospective teacher, personal and professional maturity, personal and professional self-determination, personal and professional maturity development system, personal and professional maturity development training, pedagogical support, educational environment.*

У сучасному освітньому просторі, який функціонує в умовах варіативності навчальних програм, різноманітності педагогічних технологій, спрямованих на реалізацію особистісної парадигми освіти, на перший план виступає проблема підготовки вчителів, спроможних до налагодження конструктивних міжособистісних стосунків у педагогічному процесі та творчої самореалізації в професії. Якими б педагогічними знаннями і методичними засобами не володів учитель, він не зможе стати професійно успішним, якщо не досягне певного рівня особистісної зрілості, необхідного для конструктивного ставлення до себе, інших людей та своєї діяльності. Саме низький рівень особистісної зрілості педагога зазвичай спричинює деструктивні для особистісного становлення вихованців форми взаємостосунків: недовіру, диктат, агресивність, відчуженість, дистантність, залякування, корисливе маніпулювання, загравання, потурання тощо. Незрілі в особистісному відношенні педагоги, яким властиві психологічні комплекси і непродуктивні внутрішні конфлікти, не можуть сприяти гармонійному особистісному становленню вихованців. Вони «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті впливають на їх викладацьку роботу» [1, с. 302]. Натомість особистісно зрілі педагоги характеризуються гуманістичною спрямованістю дій і вчинків, конструктивним ставленням до себе й інших людей, здатністю до творчої самореалізації в просторі соціального і професійного буття. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів їх особистісному розвитку повинна приділятися не менша увага, ніж формуванню загальнопедагогічної чи методичної компетентності. «Поряд з когнітивним розвитком учителя, – зазначає Р.Бернс, – важливою вимогою, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки, є його загальний психологічний тонус і адекватність особистісної регуляції» [1, с. 314].

Враховуючи важливість особистісного становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічної діяльності, розвиток їхньої особистісно-професійної зрілості набуває особливої актуальності і має стати одним із пріоритетних завдань професійної підготовки. Необхідно ще на етапі професійного навчання допомогти студентам самовизначитися в життєвих і професійних цінностях, виробити власну професійну позицію, сформувати цілісну професійну ідентичність, розвинути професійно важливі особистісні якості, оволодіти творчими способами вирішення професійних проблем, сформувати готовність до продуктивної рефлексії та саморегуляції педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, потребує обґрунтування відповідних педагогічних умов і пошуку методичних шляхів розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість її потрібно розглядати як результат особистісного зростання вчителя у своїй професії, вдосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [20, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка засобів педагогічної підтримки особистісного зростання студентів. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній практиці спостерігається тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів, спрямованих головним чином на вдосконалення їх методичної майстерності і предметної компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних засобів, які сприяють загальному особистісному становленню студентів (Л. Братченко, В. Вачков, О. Орлов, Л. Петровська, С. Сапожников, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.).

Педагогами і психологами обґрунтовано низку методичних підходів до застосування інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів: соціально-психологічний тренінг (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальні групи (Ю. Ємельянов), активне соціально-психологічне навчання (Т. Яценко), професійний учительський тренінг (А. Маркова), професійно-педагогічний тренінг (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнєцов), тренінг педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічний тренінг (О. Ситников), рефлексивний тренінг (В. Анікіна), тренінг професійної самосвідомості (В. Вачков) тощо. Розроблені тренінгові програми, спрямовані на розвиток різних аспектів професійної готовності майбутніх учителів: комунікативної компетентності, акторської майстерності, комунікативних якостей (емпатійності, сензитивності,

діалогічності, асертивності), мотиваційного потенціалу, професійної самосвідомості, професійної спрямованості, емоційної гнучкості, Я-концепції, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, соціально-перцептивних умінь, рефлексії тощо. Варто зазначити, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних диспозицій, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію вчителя. Поряд з розвитком окремих професійно важливих якостей (емпатії, толерантності, креативності, рефлексії, емоційної гнучкості тощо) або більш складних властивостей (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості тощо) необхідний цілісний підхід до забезпечення особистісного становлення вчителя, що набуває інтегрального вияву в феномені особистісно-професійної зрілості.

Поняття зрілості порівняно недавно почало використовуватися у контексті особистісно-професійної підготовки вчителя. Протягом останніх десятиліть вітчизняними і зарубіжними науковцями виконано низку досліджень, присвячених розвитку важливих аспектів зрілості майбутнього педагога: соціальної (Я. Галета [2]); громадянської (Т. Мироненко [18]); соціально-професійної (О. Ганжа [14], В. Радул [22], Т. Хмурина [25]); професійної (Т. Комар [16], О. Чуйко [29]); особистісної (Н. Дідик [15], С. Панченко [21], О. Темрук [24], О. Штепа [30]); особистісно-професійної (Т. Северіна [23], В. Цина [28]).

О. Темрук вивчала психологічні особливості розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [24]. На думку дослідниці, розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя потребує комплексного підходу, спрямованого на розвиток тих її компонентів, які мають першочергове значення для успішності педагогічної діяльності (ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми), і водночас на формування професійної спрямованості майбутнього вчителя, яка опосередковано впливає на становлення його особистісної зрілості. Реалізація такого підходу можлива за допомогою соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе та майбутньої професії, розвиток емпатії, формування довіри, розширення професійно-ціннісних орієнтацій, розвиток педагогічних здібностей, гуманістичної спрямованості, особистісне зростання.

Г. Кравець досліджувала педагогічні умови прояву й розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти [17]. Такими умовами, на думку дослідниці, є: організація навчально-виховного процесу як діалогічної взаємодії його суб'єктів, у ході якої збагачується їхній досвід рефлексії на основі формування ціннісного ставлення до себе, інших людей і світу загалом; розробка освітньої програми, реалізація якої дає змогу студентам розкривати сенс власного соціально-професійного розвитку; застосування спеціально розробленої системи методів і форм навчальної та позанавчальної виховної діяльності.

Погоджуючись з ідеями щодо важливості діалогізації педагогічного процесу та збагачення рефлексивного досвіду студентів, ми водночас вважаємо, що розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує формування у педагогічному закладі вищої освіти цілісного середовища, яке стимулює різні форми суб'єктної активності студентів і забезпечує можливості для їх особистісно-професійного самовизначення та актуалізації особистісного потенціалу.

Нами обґрунтована система розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що ґрунтується на особистісно зорієнтованому, акмеологічному, діалогічному, компетентнісному, середовищному підходах та забезпечує реалізацію в освітньому середовищі педагогічного університету комплексу педагогічних умов: формування творчо-автономного освітнього середовища, що створює широкі можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє особистість; активізація рефлексивних процесів, що забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного перетворювального ставлення до себе, власних професійних установок і способів діяльності; діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції учасників освітнього діалогу; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі шляхом організації їхньої смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення [13].

Мета статті полягає в презентації результатів експериментальної перевірки розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на перевірку ефективності розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів здійснювалася впродовж 2015-2018 років на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Для проведення формувального експерименту було сформовано дві групи – контрольну й експериментальну, між якими не було виявлено статистично значущих відмінностей за показниками особистісно-професійної зрілості студентів. Загалом експериментальною роботою було охоплено 462 студенти 2–4 курсів (235 в експериментальній групі і 227 – у контрольній)

факультетів математики, фізики, комп'ютерних наук і технологій, мистецтв і художньо-освітніх технологій, історії, етнології і права, філології і журналістики, природничо-географічного факультету. Під час проведення педагогічного експерименту в освітній процес впроваджувався розроблений у рамках обґрунтованої системи комплекс форм, технологій, методів і прийомів, які забезпечували реалізацію визначених педагогічних умов розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Експериментальна робота здійснювалася у процесі вивчення курсів «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки», керівництва педагогічною практикою і дослідницькою роботою студентів, організації їх позааудиторної діяльності.

Педагогічний експеримент передбачав такі основні напрями роботи:

1. Особистісно зорієнтоване викладання педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності») на основі принципів діалогізації, персоналізації, проблематизації та забезпечення рефлексивної спрямованості освітнього процесу [5].

2. Організація науково-дослідної діяльності студентів на основі вільного вибору тематики педагогічних досліджень, яка відповідає їхнім індивідуальним інтересам і запитам, потребам в особистісно-професійному саморозвитку і самовдосконаленні: виконання курсових і дипломних проєктів, написання рефератів, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт, виконання індивідуальних дослідницьких проєктів під час педагогічної практики.

3. Організація педагогічної практики студентів у відповідності з принципами особистісно зорієнтованої професійної підготовки. Під час проведення формувального експерименту забезпечувалося керівництво чотирма видами практик студентів освітнього ступеня «бакалавра», кожен з яких передбачав відповідні цілі, завдання, зміст і форми організації: пропедевтична практика, яка спрямовувалася на забезпечення мотиваційної готовності студентів до активної практики й активізацію їх особистісно-професійного самовизначення (4-7 семестри); навчальна інструктивно-методична практика (6 семестр); позашкільна педагогічна практика (6 семестр); педагогічна (виробнича) практика (8 семестр). Завдання кожного виду практики передбачали окрім формування фахових умінь і компетентностей студентів також здійснення їх особистісно орієнтованого супроводу, спрямованого на психологічну підтримку та розвиток професійно важливих особистісних якостей (суб'єктності, рефлексивності, толерантності, емпатійності, інтернальності тощо), зміцнення професійної спрямованості, розвиток професійної ідентичності, педагогічного мислення та стимулювання особистісно-професійного самовдосконалення.

Традиційно головний обов'язок керівників педагогічної практики вбачається в наданні студентам необхідної методичної допомоги. Ролі методиста як консультанта, готового обговорити емоційні проблеми студентів, що виникають в їх спілкуванні з учнями і вчителями, приділяється явно недостатня увага. Зрозуміло, що більшість керівників педагогічної практики завжди намагаються допомогти студентові-практикантові, коли він потрапляє в скрутне становище. Але найчастіше така допомога є недостатньо ефективною, оскільки для її надання замало однієї лише чуйності та доброзичливості, – потрібна спеціальна підготовка студентів до подолання критичних ситуацій, розвиток у них емоційної стійкості, суб'єктності, толерантності та інших складових особистісно-професійної зрілості. Студенти мають бути готові до розв'язання емоційних і комунікативних проблем ще до того, як зіткнуться з ними у класі. У зв'язку з цим до програми пропедевтичної практики студентів було включено завдання, спрямовані на розвиток їх емоційної зрілості та особистісної готовності до подолання кризових ситуацій. Ми намагалися реорганізувати педагогічну практику на засадах особистісного підходу, забезпечити постійний педагогічний супровід студентів-практикантів, надавати їм психологічну підтримку в складних ситуаціях, стимулювати їх особистісно-професійне самовдосконалення. Оскільки студенти часто недостатньо готові до особистісно-професійного саморозвитку, важливо допомогти їм у проєктуванні та реалізації плану особистісно-професійного самовдосконалення, який передбачає пошук, аналіз (самоаналіз) та оцінку (самооцінку) проблемних зон особистісно-професійного становлення, визначення рівня своєї особистісно-професійної зрілості, реалізацію обраних ціннісних орієнтирів у професійній діяльності та поведінці. Значна роль у цьому процесі відводилася формуванню рефлексивної культури студентів, освоєнню ними засобів особистісно-професійної самодіагностики, насамперед самоспостереження та самоаналізу. Важливе завдання полягало в розвитку у майбутніх педагогів внутрішнього локусу контролю – готовності брати на себе відповідальність за власне особистісно-професійне становлення, розробляти й реалізовувати власну стратегію саморозвитку і самовдосконалення, яка б враховувала їхні індивідуальні особливості, забезпечувала особистісне самопрогнозування і самопрограмування, вироблення системи життєвих поглядів і професійної позиції.

4. Проведення тренінгу особистісно-професійної зрілості з використанням бесід, групових дискусій, рольових і ділових ігор, аналізу професійних ситуацій, моделювання, кейс-методу, спеціальних психорозвивальних вправ, проведення діагностичних методик з наступним усним і

письмовим аналізом їх результатів [7]. Необхідність звернення до тренінгу як технології розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів зумовлена потребою у формуванні й корекції професійної Я-концепції студентів, їх професійної ідентичності. Тренінг створює умови для комплексного розвитку всіх компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у процесі полісуб'єктної взаємодії: мотиваційного-ціннісного (уточнення і корекція професійно-ціннісних орієнтацій і установок, конкретизація і розширення системи уявлень знань про себе, свій професійний Я-образ, формування особистісно-професійної позиції), когнітивного (розвиток діалектичного професійного мислення), особистісно-диспозиційного (формування позитивного ставлення до себе, адекватної самооцінки, розвиток міжособистісної толерантності, емпатії, інтернальності, суб'єктності) і функціонального (розвиток здатності до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку й особистісно-професійного самовдосконалення).

5. Організація позааудиторної виховної роботи з студентами: екскурсії у школи й позашкільні навчально-виховні заклади міста, зустрічі з кращими учителями міста і випускниками університету, проведення педагогічних конкурсів, перегляд і обговорення фільмів на педагогічну тематику, проведення індивідуальних бесід-консультацій.

6. Експериментальна робота, спрямована на розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів протягом їх навчання в педагогічному університеті супроводжувалася постійною педагогічною підтримкою їх особистісно-професійного становлення, яка полягала у сприянні самоактуалізації студентів, наданні їм допомоги в усвідомленні власних індивідуальних властивостей, професійно важливих якостей і шляхів їх актуалізації; розвитку їх здатності приймати рішення, мотивовані потребою особистісно-професійного зростання, та сприянні у виконанні цих рішень [4]. Важливе значення під час педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів надавалося таким аспектам: опора на суб'єктний досвід студентів, їх рефлексію, у тому числі групову; спільна з студентами інтерпретація результатів діагностики і самодіагностики сформованості професійно важливих особистісних якостей; забезпечення можливостей вільної комунікації для інформаційного і проблемного обміну зі студентами; фасилітація встановлення розривів між "Я" – реальним і "Я"-ідеальним студентів, їх "Я хочу" і "Я можу"; надання допомоги студентам у визначенні засобів і способів особистісно-професійного самовдосконалення; врахування індивідуальних особливостей і диференційована робота з студентами.

Педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів здійснювалася за такими напрямками:

- діагностичний – з'ясування індивідуальних особливостей студентів, проблем і деформацій в їх особистісно-професійному розвитку, рефлексивний аналіз уявлень про професійно важливі особистісні якості та самооцінку їх сформованості, оцінка адекватності професійних домагань;
- консультаційний – вироблення індивідуальних рекомендацій щодо корекції й розвитку особистісних якостей студентів, групове й індивідуальне консультування з проблем професійної самоідентифікації, допомога студентам у розробці індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку;
- корегувальний – вплив на особистісно-професійний розвиток студентів з метою ліквідації виявлених відхилень, уточнення професійної самооцінки, активізації засвоєння професійних цінностей, розвиток професійно важливих якостей, формування умінь особистісно-професійної рефлексії та самовдосконалення;
- орієнтаційний – формування суб'єктно-професійної позиції студентів, стимулювання їх прагнення до особистісно-професійного саморозвитку, самовдосконалення і самоактуалізації.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в процесі організації педагогічного експерименту відбувався поетапно.

На першому (діагностично-рефлексивному) етапі шляхом проведення діагностичних методик та аналізу їх результатів визначався вихідний рівень особистісно-професійної зрілості студентів, з'ясовувалися відхилення й проблеми у розвитку професійно важливих особистісних якостей, визначалися завдання щодо їх формування й корекції. Оскільки необхідною передумовою активізації особистісно-професійного саморозвитку студентів є усвідомлення й оцінка ними своїх якостей, перетворення їх на об'єкт цілеспрямованого аналізу, то одне з основних завдань цього етапу полягало в формуванні у студентів рефлексивного ставлення до себе та власної діяльності. Для вирішення цього завдання використовувався комплекс методичних прийомів, що активізують рефлексивні процеси студентів, стимулюють їх самопізнання та оцінку індивідуальних якостей, професійних установок, імпліцитних теорій професійної діяльності та спілкування. Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних особливостей у контексті професійної діяльності, сприяла така форма роботи, як усний і письмовий аналіз результатів особистісних тестів. Сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів створювалися в рамках тренінгу за рахунок забезпечення розгорнутої системи зворотного зв'язку,

застосування методів групової дискусії та рольової гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу.

На другому (розвивально-корекційному) етапі у процесі аудиторної й позааудиторної діяльності застосовувався комплекс педагогічних форм, технологій, методів і прийомів, спрямованих на розвиток професійно важливих особистісних якостей студентів (рефлексивності, емпатії, толерантності, інтернальності та ін.), діалектичного професійного мислення, формування їх мотиваційно-ціннісної сфери та професійної ідентичності, ціннісного ставлення до педагогічної професії як засобу самоактуалізації, готовності до самоорганізації та саморегуляції професійної діяльності. Реалізація завдань цього етапу здійснювалася шляхом:

- активізації особистісно-професійного самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін за допомогою інтерактивних форм (лекції-дискусії, лекції-полілоги, проблемні семінари), проблемних методів (проблемний виклад, евристична бесіда, дослідницький метод, аналіз ситуацій та ін.) і прийомів моделювання навчально-ігрових ситуацій на основі позиційної моделі взаємодії під час обговорення педагогічних текстів (фільмів) («Пошук позиції», «Щоденник», «Взаєморозуміння», «Переговори», «Мої професійні цінності», «Педагогічний прес-клуб» та ін.);
- застосування діалогічних методів навчання (методів, побудованих на внутрішньому діалозі: написання педагогічних есе, «відповідь авторові», письмове дослідження наукового, публіцистичного або художнього педагогічного тексту, фільму тощо; методів, побудованих на міжособистісному діалозі: евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота тощо; методів, побудованих на полілозі: дискусії, диспути, дебати, симпозиуми, «мозковий штурм» та ін.) [3; 6];
- проведення тренінгу особистісно-професійної зрілості (бесіди, групові дискусії, рольові ігри, ділові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, моделювання, розвивальні вправи, аналіз результатів діагностування сформованості професійно важливих якостей тощо);
- організації педагогічної практики та позааудиторної діяльності студентів: екскурсії в заклади загальної середньої освіти, зустрічі з кращими учителями і випускниками університету, професійні конкурси, індивідуальні бесіди-консультації, виконання курсових і дипломних робіт, написання рефератів, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт тощо.

Методична організація розвивально-корекційного етапу забезпечувала особистісну інтеграцію майбутніх учителів на більш високому рівні функціонування, розвиток і корекцію їх професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних якостей та професійної ідентичності.

На останньому (підсумково-рефлексивному) етапі аналізувалися результати формуального експерименту, оцінювалася динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів, фіксувалися зміни у розвитку професійно важливих особистісних якостей (суб'єктності, толерантності, емпатійності, рефлексивності, професійного мислення тощо), змісті й структурі професійних цінностей і установок, професійній самооцінці, ідентичності, ставленні студентів до себе як суб'єктів педагогічної діяльності.

Моніторинг розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, які брали участь в дослідженні, здійснювався шляхом проведення двох діагностичних зрізів (на констатувальному і завершальному етапі) відповідно до визначених критеріїв (ціннісно-мотиваційного, особистісно-диспозиційного, когнітивного, функціонального), які було конкретизовано у комплексі відповідних показників [8; 9; 10; 11].

Ціннісно-мотиваційний критерій особистісно-професійної зрілості студентів відображає структуру їх ціннісних орієнтацій, в якій виокремлено два аспекти: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності).

Особистісно-диспозиційний критерій конкретизовано в показниках, що відображають сформованість у студентів таких професійно важливих особистісних якостей, 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 та саморегуляції навчально-професійної діяльності на основі внутрішньої 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 особистісно-професійної зрілості студентів конкретизовано в показниках сформованості діалектичного професійного мислення [8]:

- процесуальність – здатність розглядати педагогічні факти, події і процеси як моменти, аспекти більш загального процесу, а не статичні стани, розуміння того, що взаємодія між елементами педагогічної системи є джерелом змін і розвитку;

- континуальність – здатність уникати категоричного «чорно-білого» мислення, усвідомлювати проміжні, перехідні ланки між крайніми педагогічними позиціями;

- збалансованість і поміркованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттями міри у ставленні до вихованців та виборі педагогічних засобів, розуміти амбівалентність педагогічних феноменів і неможливість їх однобічного сприйняття та оцінювання, усвідомлювати, що протилежності можуть доповнювати одна одну і сприяти кращому розумінню педагогічної проблеми, ніж категоричне дотримання однієї позиції і неприйняття іншої;

- толерантність до невизначеності – здатність терпимо ставитися до суперечностей і конкуруючих педагогічних підходів і концепцій, до певної невизначеності педагогічного знання, усвідомлення імовірного характеру педагогічних подій, здатність приймати рішення в ситуації невизначеності, сприймати нові педагогічні ідеї, змінювати власні пізнавальні стратегії;

- контекстність – усвідомлення важливості педагогічного контексту, сприйняття педагогічних явищ і об'єктів як частини чогось більшого, розуміння того, як працює педагогічна система в цілому, усвідомлення неможливості однозначної оцінки педагогічних засобів без урахування конкретного контексту, а також необхідності розглядати одну й ту ж педагогічну проблему з різних позицій.

Функціональний критерій конкретизовано в показниках, що стосуються поведінкових проявів особистісно-професійної зрілості студентів: самостійність, самодетермінація, самовладання, самоорганізація, відповідальність, навчально-пізнавальна активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

Вказані критерії і відповідні показниками послідовно застосовувалися впродовж дослідно-експериментальної роботи, що дало змогу діагностувати й проаналізувати вихідний рівень розвитку особистісно-професійної зрілості студентів та порівняти його з результатами підсумкового зрізу, проведеного після завершення педагогічного експерименту.

Рівень особистісно-професійної зрілості студентів визначався за допомогою комплексу взаємодоповнюваних методів: спостереження, самооцінювання, анкетування, бесіди, тестування, розв'язування педагогічних задач, метод експертних оцінок.

Діагностика особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за *ціннісно-мотиваційним критерієм* здійснювалася за допомогою адаптованої методики визначення мотиваційних типів цінностей Ш. Шварца і методики визначення спрямованості особистості Б. Басса. Методика Ш. Шварца побудована на основі опозиції інтегральних ціннісних факторів, що конкретизуються в узагальнених категоріях цінностей і типологічних ціннісних індексах. Нами застосовувалася модифікація портретного ціннісного опитувальника: студентам пропонувалося 20 тверджень, які відображають різні типи (портрети) ціннісної спрямованості. Кожен ціннісний тип (портрет) студенти оцінювали за шестибальною шкалою: «зовсім не схожий на мене»; «не схожий на мене»; «дещо схожий на мене»; «досить схожий на мене»; «схожий на мене»; «дуже схожий на мене». Показником зрілості мотиваційно-ціннісної майбутніх учителів виступало співвідношення між їхнім Я-актуальним і Я-ідеальним (ціннісно-раціональна ендосоціальна активність) і взаємодія Я-Інший (ціннісно-раціональна екзосоціальна активність). Перший параметр представлений категоріями методики Шварца «самозбереження – самовдосконалення»; другий – «самоствердження – універсалізм».

Методика діагностування спрямованості особистості Б. Басса дає змогу оцінити тип спрямованості особистості: 1) на себе – на самоствердження, престиж, кар'єрне зростання, визнання, високий соціальний статус; 2) на діяльність – на реалізацію поставлених завдань, здобуття високих результатів і успіхів у професійній діяльності; 3) на взаємодію – на формування позитивних стосунків, комфортне спілкування, формування позитивних стосунків у колективі, співробітництво і доброзичливі взаємини з іншими людьми. Вказані типи спрямованості зазвичай у тій чи іншій мірі властиві кожній особистості, однак один із них, як правило, є домінуючим.

Особистісно-професійна зрілість студентів за *особистісно-диспозиційним критерієм* визначалася при допомозі комплексу тестових методик, спрямованих на оцінку рівня сформованості професійно важливих особистісних якостей: ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності.

Оцінка сформованості ідентичності майбутніх учителів здійснювалася з використанням опитувальника «Професійна ідентичність», який ґрунтується на концепції Дж. Марсія й діагностує чотири статуси ідентичності: дифузна, передвизначена, мораторій, досягнута (зріла) ідентичність.

Відповідно до уявлень Дж. Марсія, статус ідентичності зумовлюється співвідношенням двох параметрів: 1) наявність або відсутність активних пошуків особистістю своєї ідентичності і 2) узгодженість і цілісність ідентичності – наявність або відсутність усвідомлюваної особистісною системою значущих цінностей і переконань [31]. Комбінуючи вказані два параметри Дж. Марсія виділив і описав чотири статуси ідентичності: дифузна ідентичність – відсутність пошуків ідентичності та її мінімальна цілісність і узгодженість; передвизначена ідентичність – цілісність і узгодженість ідентичності при відсутності самостійних її пошуків; мораторій – активні самостійні пошуки ідентичності при її фрагментарності і нестабільності; досягнута ідентичність – цілісність і узгодженість ідентичності після періоду її активних самостійних пошуків особистістю.

Опитувальник А. Озеріної «Професійна ідентичність» [19] містить сім субшкал, які відображають різні аспекти професійної ідентичності майбутніх учителів: 1) професійні плани: визначені – невизначені; власні – запозичені; 2) ставлення до майбутньої професії: емоційне прийняття – неприйняття; раціональне прийняття – неприйняття; 3) образ професії: глибинний – поверховий; цілісний – фрагментарний; 4) образ вчителя-фахівця: чіткий – розмитий; усвідомлений – стереотипний; 5) професійна позиція: активна – пасивна; автономна – залежна; 6) професійна самооцінка: адекватна – неадекватна; є результатом власної рефлексії – відображає оцінки інших людей; 7) професійна мотивація: позитивна – негативна; інтринсивна – екстринсивна. Кожен аспект професійної ідентичності студентів має певну характеристику. Наприклад, їхні професійні плани можуть бути визначеними і водночас власними або ж визначеними але запозиченими; невизначеними власними або невизначеними запозиченими. Образ вчителя-фахівця може бути чіткий і самостійно сформований або ж чіткий але стереотипний (сформований під впливом оточення); він може бути також розмитий усвідомлюваний або ж розмитий стереотипний. Кожне таке поєднання параметрів відповідає одному із статусів ідентичності: досягнутому, передвизначеному, мораторію або дифузному. Аналогічно, глибинний і цілісний образ майбутньої професії відповідає статусу досягнутої ідентичності; поверховий і фрагментарний – дифузному; поверховий і цілісний – передвизначеному; глибинний і фрагментарний – мораторію.

З метою діагностування рівня розвитку суб'єктності і толерантності студентів нами був використаний опитувальник самоактуалізації особистості – адаптований тест Е. Шострома «Personal Orientation Inventory». Опитувальник містить 11 шкал, що відображають сформованість якостей зрілої особистості. Для визначення рівня сформованості суб'єктності ми використали шкалу «Автономність», яка оцінює зрілість особистості з позиції її свободи та автономності свідомості, що дають змогу приймати самостійні рішення, спираючись на власні переконання і моральну позицію, а не на зовнішні впливи. Для визначення рівня розвитку толерантності студентів використовувалася шкала «Погляд на природу людини», що відображає міру довіри до інших людей, їхніх можливостей, терпимість до їхніх поглядів і позицій. Високий показник за цією шкалою інтерпретується як стійка основа для щирих і гармонійних міжособистісних стосунків, природна симпатія і довіра до людей, неупередженість і доброзичливість.

Для виявлення здатності студентів до емпатії застосовувався опитувальник емоційної емпатії А. Мехрабяна (Emotional Empathic Tendency Scale). Методика дає змогу оцінити сформованість емпатійної тенденції, завдяки якій особистість здатна виявляти дружелюбність, тепло і підтримку в стосунках з іншими людьми. З метою діагностування інтернальності студентів, які брали участь у дослідженні, застосовувався опитувальник рівня суб'єктивного контролю, розроблений Є. Бажиним, Є. Голинкіною і А. Еткіндом. Використовувався дослідницький варіант опитувальника – «Шкала загальної інтернальності», що дає змогу визначати рівень суб'єктивного контролю особистості над будь-якими значущими результатами. Високий показник за цією шкалою свідчить про те, що особистість усвідомлює себе суб'єктом діяльності і відчуває власну відповідальність за її результати та життя в цілому. Для діагностування рівня розвитку рефлексивності студентів використовувався тест рефлексії А. Карпова. Методика дає змогу оцінити рівень розвитку рефлексивності як здатності особистості виходити за межі власного "Я", осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого "Я" з певними подіями, особами. Рефлексивність, на противагу імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають усі гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються маловірогідними, приймають рішення обдуманно, зважено, враховуючи різні варіанти розв'язання «задачі».

Для визначення рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за *когнітивним критерієм* застосовувалися методики, спрямовані на оцінку характеристик їх професійного мислення: опитувальник Ж. Уойтітц «Пари тверджень», метод розв'язування педагогічних ситуацій і шкала діалектичності Дж. Спенсер-Роджерс. Опитувальник Ж. Уойтітц дає змогу виявити критичність професійного мислення майбутніх учителів, оцінити їх здатність діалектично сприймати педагогічну реальність, уникаючи категоричного «чорно-білого» мислення та впливу стереотипів і некритично засвоєних педагогічних міфологем. Студентам пропонувалися пари тверджень, що містять наукові і міфологізовані педагогічні уявлення або ж два міфологізовані буденні уявлення. Наприклад: «Хороший учитель може чесно визнати, що не знає відповіді на певне

питання» – «Хороший учитель відповідає на будь-яке питання»; «У більшості випадків учні повинні знати справжні почуття вчителя до них» – «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів»; «Учитель завжди правий» – «Учні завжди праві» тощо. У кожній парі тверджень студентам пропонувалося вибрати те, з яким вони погоджуються. Під час опрацювання результатів враховувався відсоток відповідей, які репрезентують науковий погляд і міфологічні педагогічні конструкти.

Діагностика сформованості педагогічного мислення майбутніх учителів здійснювалася також за допомогою методу розв'язування педагогічних ситуацій. Студентам пропонувалися педагогічні ситуації і декілька варіантів її розв'язання, включаючи дії та моделі поведінки, що не відповідають науково-педагогічним уявленням. У кожній ситуації студентам потрібно було обрати найбільш ефективне, на їхній погляд, рішення. Наприклад: «На уроці учень ставить питання, на яке Ви не знаєте відповіді. Якими будуть Ваші дії? а) Ви намагаєтеся відповісти загальними фразами, виправдовуючи свою відповідь обмеженістю часу уроку і необхідністю вивчення нової теми; б) Ви відкладаєте відповідь на кінець уроку з метою виграти час; в) Ви визнаєте, що не знаєте відповіді, пропонуєте відповісти наступного разу; г) Ви пропонуєте учневі разом пошукати відповідь на поставлене питання; д) Ви намагаєтеся відповісти, знаючи, що матеріал з цієї теми обмежений, і учень навряд чи знайде інформацію, що викриє неточність відповіді».

Для діагностики сформованості діалектичного мислення студентів використовувалася також шкала самооцінювання діалектичного мислення Ю. Спенсер-Роджерс «Dialectical Self Scale» [32]. Методика містить такі, наприклад, твердження, згоду з якими студенти оцінювали за семибальною шкалою: «Коли я чую дві сторони аргументації, я часто погоджуюся з обома»; «Я часто помічаю, що речі суперечать одна одній»; «Іноді я вірю в дві речі, які суперечать одна одній»; «Я часто помічаю, що мої переконання і ставлення змінюються залежно від контексту»; «Я вважаю за краще йти на компроміс, ніж дотримуватися власних переконань»; «Якщо в спорі є дві протилежні сторони, вони не можуть бути обидві праві»; «Вірити в дві речі, які суперечать одна одній, нелогічно»; «Коли дві сторони розходяться в думках, істина завжди десь посередині»; «В усього є дві сторони, залежно від того, як на це дивитися».

Діагностування сформованості особистісно-професійної зрілості студентів за *функціональним критерієм* здійснювалося за допомогою методики К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях», «Шкали соціального самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера, а також методу експертних оцінок.

На основі виокремлених критеріїв, показників і використаних діагностичних методик було визначено три рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: досуб'єктний, перехідний або суб'єктний.

Досуб'єктний рівень було діагностовано у 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.

До *перехідного рівня* були віднесені студенти, 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 особистісно-професійної зрілості виявлено у студентів, які самовизначилися у просторі професійних цінностей, сформували 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.

Використання комплексу відібраних діагностичних методик дало змогу оцінити рівень особистісно-професійної зрілості студентів на початку і наприкінці експериментальної роботи, здійснити порівняльний аналіз результатів і обґрунтувати ефективність розробленої системи активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Розглянемо зміни, які відбулися у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм (рис. 1). Як бачимо, на початку формувального експерименту між обома групами не було суттєвих відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм. Зазначимо, що переважали перехідний (41,8 – 44,3% студентів) і досуб'єктний (28,1 – 30,0 %) рівні. Значно меншою

(27,6–28,2%) виявилася кількість студентів з суб'єктивним рівнем особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм.

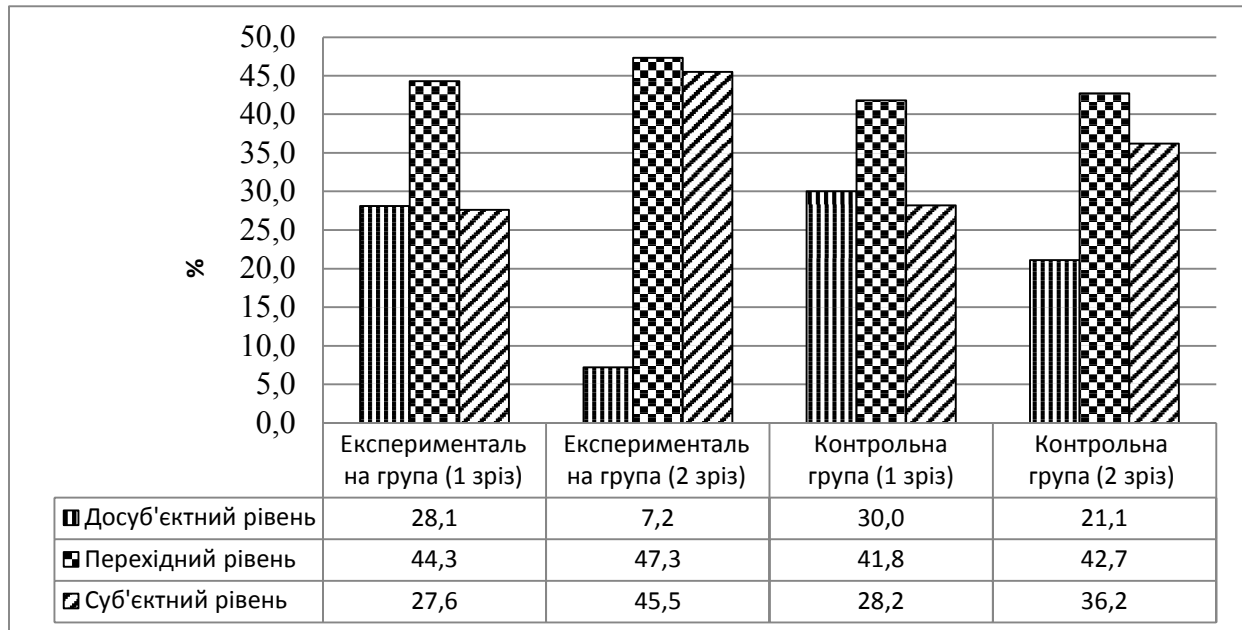


Рис. 1. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм (у%)

Після завершення формувального етапу дослідження внаслідок застосування розробленої системи, обґрунтованих педагогічних умов і методики педагогічної підтримки 45,5 % студентів експериментальної групи досягли суб'єктивного рівня особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм, 47,3 % – перехідного та лише 7,2 % – залишилися на досуб'єктивному рівні. У контрольній групі також відбулися певні позитивні зміни у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за ціннісно-мотиваційним критерієм. Проте на підсумковому етапі зафіксовано лише 36,2 % студентів з суб'єктивним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм, а 21,1 % – залишились на досуб'єктивному рівні, дещо зріс відсоток студентів з перехідним рівнем (з 41,8% до 42,7%). Перевірка статистичної достовірності зазначених змін відбувалася за допомогою критерію узгодженості Пірсона χ^2 .

Зміни, які відбулися у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за особистісно-диспозиційним критерієм, представлені на рис. 2.

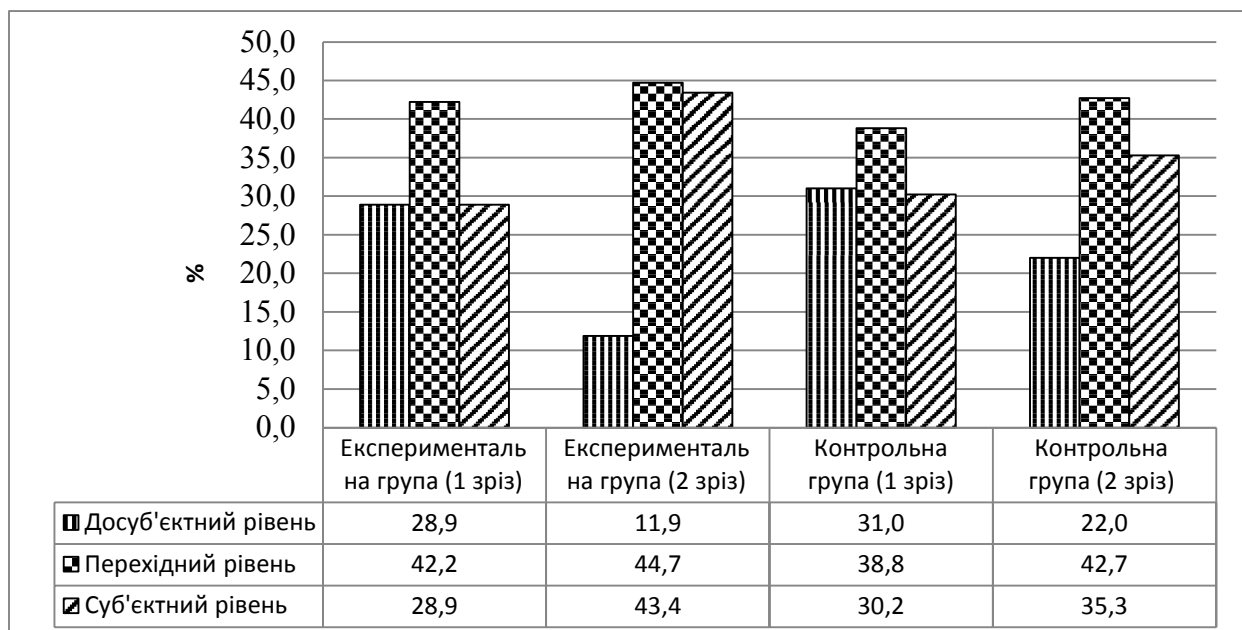


Рис. 2. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за особистісно-диспозиційним критерієм (у%)

На початку формувального експерименту між обома групами не виявлено суттєвих відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним

критерієм. Перехідний рівень за цим критерієм було зафіксовано у 42,2 % студентів експериментальної і 38,8% студентів контрольної групи, досуб'єктний – відповідно у 28,9 % і 31 %) студентів, суб'єктний – відповідно у 28,9 % і 20,2 %. Після завершення формувального експерименту внаслідок застосування розробленої педагогічної системи, обґрунтованих педагогічних умов і методики педагогічної підтримки 43,4 % студентів експериментальної групи досягли суб'єктного рівня особистісно-професійної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм, 44,7 % – перехідного та лише 11,9 % – залишилися на досуб'єктному рівні. У контрольній групі також відбулися позитивні зміни у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм. Проте на підсумковому етапі зафіксовано лише 35,3 % студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм, а 22 % – залишилися на досуб'єктному рівні, дещо зріс відсоток студентів з перехідним рівнем (з 38,8% до 42,7%).

Динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм представлена на рис. 3.

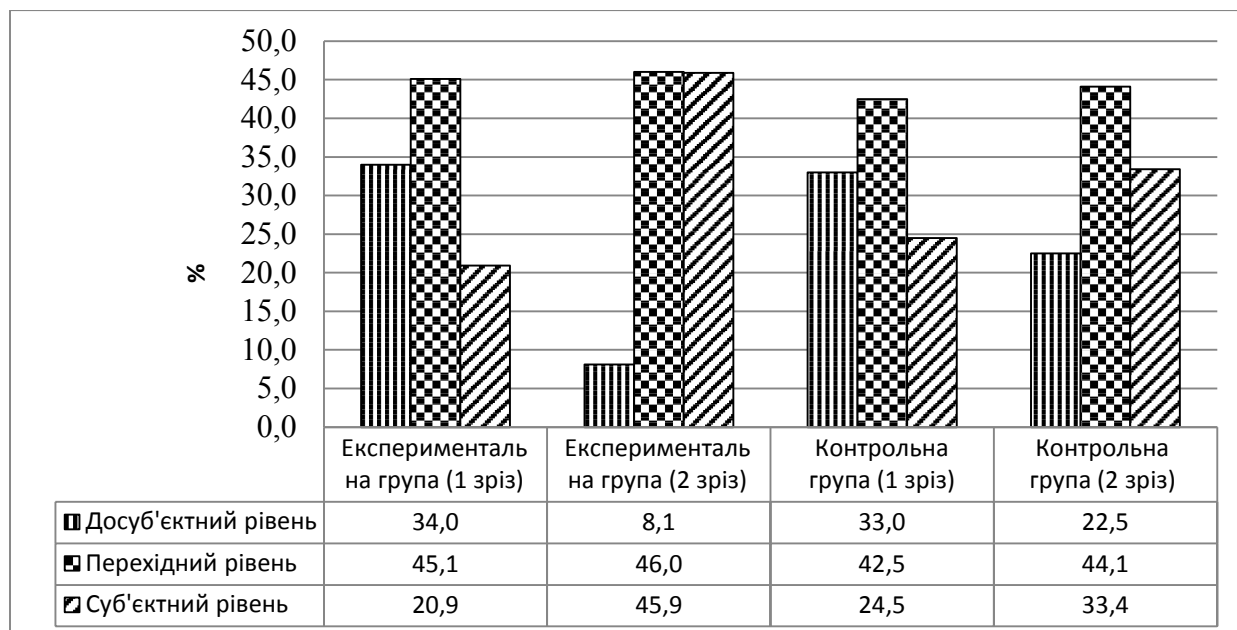


Рис. 3. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм (у%)

На початку формувального експерименту між обома групами не було виявлено суттєвих відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм. Перехідний рівень за цим критерієм було зафіксовано у 45,1 % студентів експериментальної і 42,5% студентів контрольної групи, досуб'єктний – відповідно у 34,0 % і 33,0 %) студентів, суб'єктний – відповідно у 20,9 % і 24,5 %. Після завершення формувального експерименту завдяки впровадженню розробленої педагогічної системи, обґрунтованих педагогічних умов і методики педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення 45,9 % студентів експериментальної групи досягли суб'єктного рівня особистісно-професійної зрілості за когнітивним критерієм, 46 % – перехідного та лише 8,1 % – залишилися на досуб'єктному рівні. У контрольній групі також відбулися позитивні зміни у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за ціннісно-мотиваційним критерієм. Проте на підсумковому етапі зафіксовано лише 33,4 % студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм, а 22,5 % – залишилися на досуб'єктному рівні, дещо зріс відсоток студентів з перехідним рівнем (з 42,5% до 44,1%).

Розглянемо динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за функціональним критерієм (рис. 4). На початку формувального експерименту між обома групами не виявлено істотних розбіжностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за функціональним критерієм. Перехідний рівень за цим критерієм було діагностовано у 43,8 % студентів експериментальної і 41,0 % студентів контрольної групи, досуб'єктний – відповідно у 33,2 % і 34,3 %) студентів, суб'єктний – відповідно у 23,0 % і 24,7 %. Після завершення формувального експерименту в експериментальній групі відбулися суттєві зміни у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм: відсоток студентів з суб'єктним рівнем збільшився з 23 % до 42,9 %, з перехідним – з 43,8 % до 46 %. Водночас кількість студентів з досуб'єктним рівнем зменшилася з 33,2 % до 8,5%. У контрольній групі відсоток студентів з суб'єктним рівнем збільшився з 24,7 % до 35,8 %, з перехідним – з 41,0 % до 43,2 %. Одночасно зменшилася кількість студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм: з 34,3 % до 21,0 %.

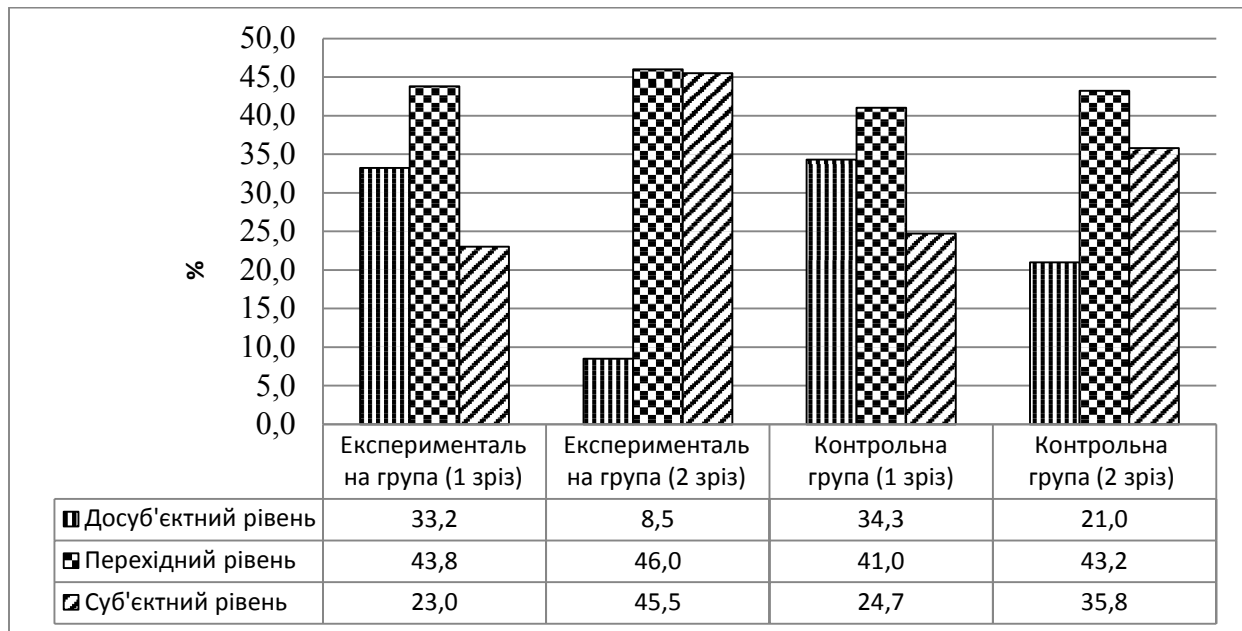


Рис. 4. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за функціональним критерієм (у%)

Таким чином, реалізована програма формуального експерименту забезпечила більш суттєві зміни у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів, ніж традиційна методика підготовки, в якій основна увага зосереджується на формуванні фахової та методичної компетентності майбутніх учителів.

Аналіз експериментальних даних свідчить про значний відсоток на початковому етапі формуального експерименту студентів з перехідним і досуб'єктним рівнями особистісно-професійної зрілості. Зокрема, за ціннісно-мотиваційним критерієм було виявлено 29,1 % студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості, за особистісно-диспозиційним – 30,0%, за когнітивним – 33,5 %, за функціональним – 33,8 %. Наприкінці дослідження в експериментальній групі, порівняно з контрольною, виявлено значно більше студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за всіма критеріями. Найбільше зростання кількості майбутніх учителів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості відбулося за когнітивним (на 25 %), а також функціональним (на 22,5 %) і ціннісно-мотиваційним (на 17,9 %) критеріями. При цьому найменша динаміка (всього на 14,5 %) виявилася за особистісно-диспозиційним критерієм, який відображає сформованість професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності. Це свідчить про те, що диспозиційний компонент особистісно-професійної зрілості є більш інертним (ймовірно, у зв'язку зі значною його залежністю від задатків) і потребує, на наш погляд, додаткового аналізу та корегування розроблених методичних засобів, які стосуються цього аспекту особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Позитивній динаміці рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи за когнітивним критерієм сприяла активізація їх рефлексивних процесів і широке використання під час занять з педагогічних дисциплін розроблених методів і прийомів формування діалектичного мислення. На розвиток ціннісно-мотиваційного та особистісно-диспозиційного компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, на наш погляд, суттєвий вплив справила діалогізація і персоналізація педагогічних стосунків, а також участь у тренінгу особистісно-професійної зрілості, який сприяв ціннісному самовизначенню студентів, розвитку професійно важливих особистісних якостей та інтеріоризації гуманістичних цінностей і моральних норм діалогічного міжособистісного спілкування. Виявлена на основі експертного оцінювання позитивна динаміка особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи за функціональним критерієм значною мірою зумовлена створенням творчо-автономного освітнього середовища, яке відкривало студентам можливості для вияву суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість: ініціативної, творчої, надситуативної, самоуправління, рефлексивної тощо. Сприяло цьому також забезпечення суб'єктної позиції студентів під час вивчення педагогічних дисциплін, організація їх активності, спрямованої на пошук, вибір, творчу інтерпретацію й актуалізацію аксіологічного, світоглядного і культурологічного змісту педагогічної теорії у процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Звісно, позитивна динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи за всіма критеріями зумовлена комплексним впливом розробленої і впровадженої педагогічної системи в єдності всіх її

компонентів: цільового, концептуально-теоретичного, змістово-технологічного і оцінно-результативного.

У таблиці 1 представлені результати статистичної перевірки достовірності одержаних експериментальних результатів за допомогою критерію χ^2 – узгодженості емпіричних розподілів студентів експериментальної і контрольної груп за всіма критеріями на початку та наприкінці формувального експерименту.

Таблиця 1

Емпіричні значення χ^2 , визначені у процесі порівняння експериментальної і контрольної груп за критеріями особистісно-професійної зрілості студентів

№	Критерії особистісно-професійної зрілості	Значення χ^2		
		Емпіричні		Критичне $\chi^2_{0,05}$
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	
1.	Ціннісно-мотиваційний	0,3062	18,9009	5,991
2.	Особистісно-диспозиційний	0,5450	9,0455	
3.	Когнітивний	0,1410	20,3691	
4.	Функціональний	0,4082	15,4767	

Як бачимо, всі емпіричні значення статистики χ^2 , отримані під час першого зрізу, менші від критичного значення $\chi^2_{0,05}$. Отже, за всіма критеріями характеристики порівнюваних вибірок на початку формувального експерименту не відрізнялися на статистично значущому рівні. Наприкінці експерименту розбіжності в розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за всіма критеріями виявилися статистично достовірними на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Тобто, початковий розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості студентів в обох групах збігається з достовірністю 95 %, а підсумковий відрізняється зі статистичною достовірністю 95 %. Це дає підстави для обґрунтованого висновку, що виявлені відмінності мають не випадковий характер і зумовлені застосуванням у процесі професійної підготовки майбутніх учителів розробленої системи розвитку їхньої особистісно-професійної зрілості.

У поданій нижче діаграмі (рис. 5) представлено динаміку визначених на основі врахування всіх критеріїв загальних рівнів особистісного-професійного розвитку студентів експериментальної і контрольної групи на початку та наприкінці дослідно-експериментальної роботи.

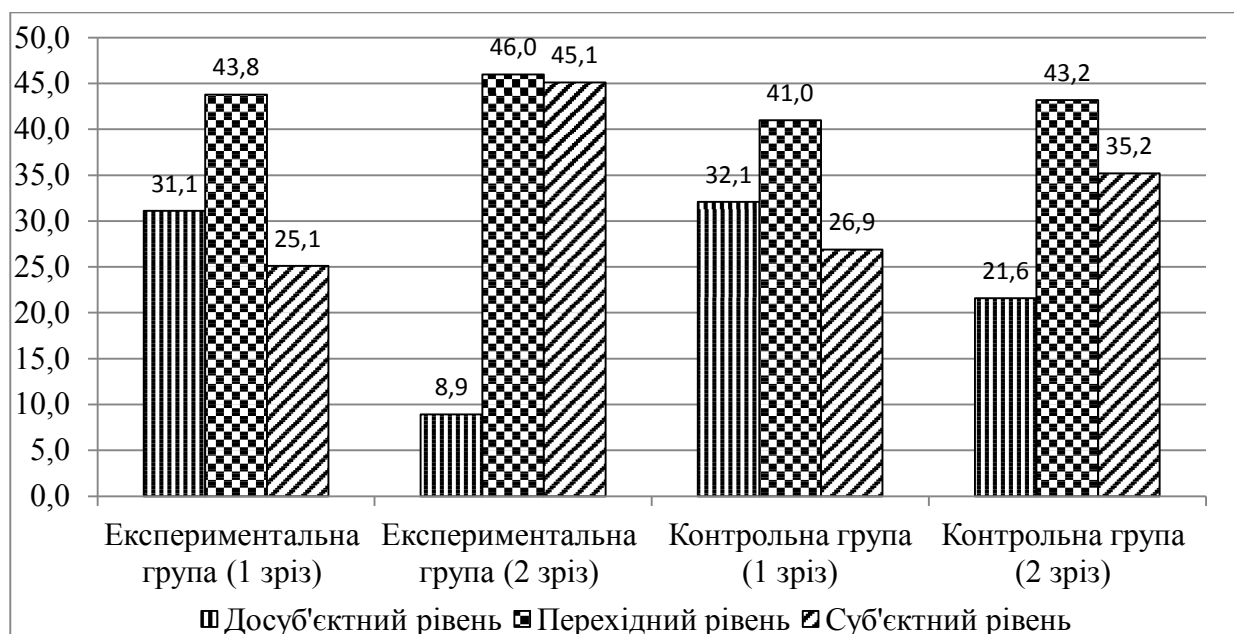


Рис. 5. Динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної та контрольної груп (у %)

За період проведення дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості (з 31,1% до 8,9%), натомість зріс відсоток студентів із суб'єктним рівнем (з 25,1% до 45,1%). Привертає увагу те, що практично не змінилася кількість студентів з перехідним рівнем особистісно-професійної зрілості. Це пояснюється тим, що певна кількість студентів з цим рівнем досягла вищого –

суб'єктного, водночас зменшення їх кількості компенсувалось позитивною динамікою розвитку студентів з досуб'єктним рівнем, які досягли перехідного рівня особистісно-професійної зрілості. У контрольній групі також спостерігається загальна позитивна динаміка в розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, однак вона має менш виражений характер: кількість студентів з суб'єктним рівнем збільшилася з 26,9% до 35,2%, з досуб'єктним – зменшилася з 32,1% до 21,6%, з перехідним – залишилася практично незмінною (1-й зріз – 41%, 2-й зріз – 43,2%). В обох групах у процесі професійної підготовки збільшилася кількість студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості, проте завдяки впровадженню розробленої педагогічної системи в експериментальній групі це зростання суттєво вище і становить 45,1 % проти 35,2 % у контрольній групі. Натомість студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості в експериментальній групі (8,9 %) виявилося істотно менше, ніж у контрольній (21,6 %).

Щоб перевірити статистичну достовірність змін у загальних рівнях особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи, виявлених під час підсумкового діагностичного зрізу, ми застосували критерій узгодженості Пірсона χ^2 . Під час початкового зрізу між експериментальною і контрольною групою не було виявлено статистично значущих відмінностей у розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів. Емпіричне значення χ_e^2 (0,4051) виявилося меншим за критичне значення $\chi_{0,05}^2$ (5,991), що не дало змоги відхилити нульову гіпотезу стосовно випадковості відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп, виявленими під час початкового діагностичного зрізу.

Під час підсумкового діагностичного зрізу в експериментальній групі, на відміну від контрольної, були виявлені суттєві зміни у розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів. Числові показники кількості студентів експериментальної і контрольної груп з різними рівнями особистісно-професійної зрілості, виявлені під час підсумкового діагностичного зрізу, представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи на підсумковому етапі педагогічного експерименту

	Досуб'єктний	Перехідний	Суб'єктний	Всього
Експериментальна група	21 (8,9%)	108 (46%)	106 (45,1%)	235
Контрольна група	49 (21,6%)	98 (43,2%)	80 (35,2%)	227
Всього	70	206	186	462

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи, виявленими під час підсумкового діагностичного зрізу, також використовувався критерій χ^2 . Нульова (H_0) гіпотеза: відмінності в рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної групи, виявлені під час другого діагностичного зрізу, є випадковими. Обираємо рівень значущості $\alpha = 0,05$. Емпіричне значення критерію χ^2 : становить 15,1858. Оскільки $\chi_e^2 > \chi_{0,05}^2$ (5,991), то можемо відхилити нульову гіпотезу і стверджувати, що відмінності в рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп, виявлені під час підсумкового діагностичного зрізу, є статистично значущими на рівні $\alpha = 0,05$. Оскільки на початку педагогічного експерименту обидві групи не відрізнялися за рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, то це дає підстави стверджувати, що виявлені на підсумковому етапі відмінності зумовлені впливом упровадженої в експериментальній групі педагогічної системи забезпечення особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

Отже, результати проведеного формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Узагальнення одержаних результатів дає підстави для загального висновку, що реалізація в освітньому середовищі педагогічного університету обґрунтованої системи активізує особистісно-професійне становлення майбутніх учителів і забезпечує більш суттєву позитивну динаміку розвитку їх особистісно-професійної зрілості, ніж традиційна практика підготовки вчителів у педагогічних ЗВО. Застосовані педагогічні форми, технології, методи, прийоми і навчально-методичні матеріали підтвердили свою дієвість щодо розвитку професійно важливих особистісних якостей студентів, їх професійної позиції, ідентичності, мотиваційно-ціннісної сфери, діалектичного професійного мислення, здатності до самоорганізації, саморозвитку та самовдосконалення, що у кінцевому рахунку проявилось у позитивній динаміці рівнів особистісно-професійної зрілості.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
2. Галета Я. В. Розвиток соціальної зрілості майбутнього вчителя в умовах оновлення інформаційної культури суспільства: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Черкаси, 2018. 39 с.
3. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 56. Вінниця, 2018. С. 224-234.
4. 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.
5. Галузяк В.М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 134-141.
6. Галузяк В.М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2019. Випуск 58. С. 55-63.
7. Галузяк В.М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 35. Вінниця, 2011. С. 203-210.
8. 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.
9. Галузяк В.М. Компоненти, критерії та рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 67. С. 146-156.
10. 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: Нілан, 2016. С. 86 – 106.
11. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія*. Харків: НТУ «ХП». 2008. №4. С. 17 – 25.
12. Галузяк В.М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 192 – 197.
13. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічні умови розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 63. С. 86 – 95.
14. Ганжа О. Критерії формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2011. № 6. С. 65-68.
15. Дідик Н.М. Особистісна зрілість як акме особистості психолога-професіонала. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2009. Випуск 3. С. 112-122.
16. Комар Т. В. Психологічна структура професійної зрілості фахівця освітньої галузі. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 108-117.
17. 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.
18. Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2001. 20 с.
19. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2011. №2. С. 15-22.
20. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
21. Панченко С. М. Особистісна зрілість педагогів як умова їх професійного зростання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 177-185.
22. Радул В. Взаємозалежність соціально-професійної зрілості та професійно-педагогічної майстерності майбутнього педагога. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 17. С. 137-142.
23. Северіна Т. М. Особистісно-професійна корекція як метод формування особистісної зрілості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 284-288.
24. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 20 с.
25. Хмурина Т. О. Особливості формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2012. № 6. С. 169-172.

26. Холковська І. Л. Соціокультурне середовище педагогічного університету як чинник особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2019. Випуск 60. С. 98-104.
27. Холковська І.Л. Шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2018. Випуск 56. С. 185-192.
28. Цина В. І. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності.* 2014. Випуск 14. С. 305-310.
29. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* 2011. Вип. 13. С. 184-190.
30. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія.* 2005. №1. С.62-77.
31. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology.* N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
32. Spencer-Rodgers J. Dialectical Self Scale URL: https://www.researchgate.net/publication/295548666_Dialectical_Self_Scale

References

1. Berns R. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie [Self-concept development and education]. Moskva: Progress, 1986. 423 s.
2. Haleta Ya. V. Rozvytok sotsialnoi zrilosti maibutnoho vchytelia v umovakh onovlennia informatsiinoi kultury suspilstva [The development of the social maturity of the future teacher in the conditions of updating the information culture of society]: avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. d-ra ped. nauk : 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Cherkasy, 2018. 39 s.
3. Haluziak V. M. Dialoh yak zasib osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnikh uchyteliv [Dialog as a means of personal and professional development of future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* Vypusk 56. Vinnytsia, 2018. S. 224-234.
4. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Pedagogical support for the development of personal maturity of future teachers]. *Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.].* Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. S. 40-80.
5. Haluziak V.M. Aktyvizatsiia refleksyvnnykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Activation of reflexive processes as a condition for the development of personal maturity of future teachers]. *Naukovi zapysky VDPU imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2013. Vyp. 39. S. 134-141.
6. Haluziak V.M. Vykorystannia navchalnoho dialohu v suchasni praktytsi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Use of educational dialogue in the modern practice of training future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2019. Vypusk 58. S. 55-63.
7. Haluziak V.M. Hrupovyi treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Group training as a means of developing personal maturity of future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* Vypusk 35. Vinnytsia, 2011. S. 203-210.
8. 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. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* Vypusk 52. Vinnytsia, 2017. S. 48-56.
9. Haluziak V.M. Komponenty, kryterii ta rivni osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia [Components, criteria and levels of personal and professional maturity of the future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2021. Vypusk 67. S. 146-156.
10. Haluziak V.M. Kryterii osobystisnoi zrilosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Criteria of personal maturity of future specialists of Socionomic professions]. *Rozvytok osobystosti maibutnoho psykholoha v umovakh transformatsii suspilstva: monohrafiia / V.I. Shakhov, O.M. Palamarchuk [ta in.].* Vinnytsia: Nilan, 2016. С. 86 – 106.
11. Haluziak V.M. Refleksii u strukturi osobystisno-profesiinoi zrilosti vchytelia [Reflection in the structure of personal and professional maturity of teachers]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika. Sotsiolohiia.* Kharkiv: NTU «KhPI». 2008. #4. S. 17 – 25.
12. Haluziak V.M. Strukturno-funktsionalni osoblyvosti profesiinoi samosvidomosti vchytelia [Structural and functional features of professional self-consciousness of teachers]. *Naukovi zapysky VDPU imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2015. Vyp. 43. S. 192 – 197.
13. Haluziak V.M., Kholkovska I.L. Pedahohichni umovy rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Pedagogical conditions for the development of personal maturity of future teachers]. *Naukovi zapysky VDPU imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2020. Vyp. 63. S. 86 – 95.
14. Hanzha O. Kryterii formuvannia sotsialno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia [Criteria for the formation of social and professional maturity of the future teacher]. *Ridna shkola.* 2011. # 6. S. 65-68.

15. Didyk N.M. Osobystisna zrilist yak akme osobystosti psykhologa-profesionala [Personal maturity as the acme of the personality of a professional psychologist]. *Problemy suchasnoi psykhologii. Zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykhologii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy*. 2009. Vypusk 3. S. 112-122.
16. Komar T. V. Psykhologichna struktura profesiinoi zrilosti fakhivtsia osvitiianskoi haluzi [Psychological structure of professional maturity of an educational specialist]. *Problemy suchasnoi psykhologii*. 2016. Vyp. 31. S. 108-117.
17. Kravec G.Yu. Pedagogicheskie usloviya proyavleniya lichnostnoj 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.
18. Myronenko T.P. Formuvannia hromadianskoi zrilosti v maibutnikh uchyteliv [Formation of civic maturity in future teachers]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» .Odesa, 2001. 20 s.
19. Ozerina A. A. Razrabotka oprosnika diagnostiki professional'noj identichnosti studentov [Development of a questionnaire for diagnosing the professional identity of students]. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2011. №2. S. 15-22.
20. Orlov A.B. Psihologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki [Psychology of personality and human essence: Paradigms, projections, practices]. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002. 272 s.
21. Panchenko S. M. Osobystisna zrilist pedahohiv yak umova yikh profesiinoho zrostannia [Personal maturity of teachers as a condition for their professional growth]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 12 : Psykhologichni nauky*. 2016. Vyp. 4. S. 177-185.
22. Radul V. Vzaiemozalezhnist sotsialno-profesiinoi zrilosti ta profesiino-pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha [Interdependence of socio-professional maturity and professional-pedagogical skill of the future teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii : Pedahohichni nauky*. 2016. Vyp. 17. S. 137-142.
23. Severina T. M. Osobystisno-profesiina korektsiia yak metod formuvannia osobystisnoi zrilosti maibutnoho pedahoha [Personal and professional correction as a method of forming the personal maturity of the future teacher]. *Pedahohichniy diskurs*. 2012. Vyp. 12. S. 284-288.
24. Temruk O.V. Rozvytok osobystisnoi zrilosti maibutnoho vchytelia u protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of personal maturity of the future teacher in the process of professional training]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykhologiiia». Kyiv, 2006. 20 s.
25. Khmurynska T. O. Osoblyvosti formuvannia sotsialno-profesiinoi zrilosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Peculiarities of formation of social and professional maturity of future social pedagogues]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu "Ukraina"*. 2012. # 6. S. 169-172.
26. Kholkovska I. L. Sotsiokulturne seredovyshche pedahohichnoho universytetu yak chynnyk osobystisno-profesiinoho stanovlennia maibutnikh uchyteliv [Sociocultural environment of a pedagogical university as a factor in the personal and professional development of future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhologiiia*. 2019. Vypusk 60. S. 98-104.
27. Kholkovska I.L. Shliakhy formuvannia partnerskykh vidnosyn mizh vykladachem i studentamy v osvitnomu protsesi [Ways of forming partnerships between the teacher and students in the educational process]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhologiiia*. 2018. Vypusk 56. S. 185-192.
28. Tsyna V. I. Sutnist, struktura, osoblyvosti osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia [The essence, structure, features of the personal and professional maturity of the future teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. 2014. Vypusk 14. S. 305-310.
29. Chuiko O. V. Osobystisna i profesiina zrilist: spivvidnoshennia poniat [Personal and professional maturity: correlation of concepts]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykhologii, pedahohiky*. 2011. Vyp. 13. S. 184-190.
30. Shtepa O. Fenomen osobystisnoi zrilosti [The phenomenon of personal maturity]. *Sotsialna psykhologiiia*. 2005. #1. S.62-77.
31. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
32. Spencer-Rodgers J. Dialectical Self Scale URL: https://www.researchgate.net/publication/295548666_Dialectical_Self_Scale

УДК: 378.018.8:316.476-057.86]:[37.013:574]

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-58-67

БОГДАН ЗДОЛЬНИК

orcid.org/0000-0002-1043-1272

bogdan.zdolnyk96@gmail.com

викладач кафедри міжнародних відносин та туризму

ПЗВО «Київський міжнародний університет»

вул. Львівська 49, м. Київ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В ЗВО УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проведено всебічний аналіз підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в ЗВО України в контексті функціонування системи вищої освіти. Визначено заклади освіти України, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців сфери туризму, та їх кількість. Проаналізовано історичний шлях виникнення та впровадження спеціальності «Туризм» в українських ЗВО. Досліджено ЗВО України, які входять до світових загальноуніверситетських рейтингів, та представлено їх позиції. З'ясовано специфіку підготовки менеджерів з туризму в університетах і коледжах України відповідно до освітніх стандартів (вищої та фахової передвищої освіти).

Ключові слова: фахівець з туризму, ЗВО, система вищої освіти, Болонський процес, туризм, університет, академія, коледж, світові рейтинги університетів, стандарти вищої та фахової передвищої освіти України за спеціальністю «Туризм».

BOHDAN ZDOLNYK

lecturer at the Department of International Relations and Tourism

PHEE «Kyiv International University»

Lvivska str. 49, Kyiv

TRAINING OF FUTURE TOURISM PROFESSIONALS IN THE UNIVERSITIES OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF FUNCTIONING OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

A comprehensive analysis of the training of future specialists in the field of tourism in the higher education institutions of Ukraine in the context of the functioning of the higher education system was conducted. According to the results of a study of the peculiarities of the training of future specialists in the field of tourism in higher education institutions of Ukraine in the context of the functioning of the higher education system, in particular with regard to the quantitative dimension, the following was determined: there are 242 universities and 338 colleges in Ukraine, but according to the data of the National Institute of Education and Research for 2022 – 652 higher education institutions in total, with among them, 185 are registered in the UniRank system, and the specialty «Tourism» is in 118 universities and 42 colleges. It was found that the main counter-arguments regarding the excessive number of higher education institutions in Ukraine are the lack of purposefulness of the budget, increasing the demand for studying tourism by reducing the number of universities with this specialty, increasing the quality characteristics of the scientific and pedagogical staff, etc. It has been established that the training of tourism specialists began in independent Ukraine at Taras Shevchenko National University of Kyiv, where the first department was created that began to train specialists in the tourism industry, which became the starting point for the spread of the «Tourism» specialty in other higher education institutions of Ukraine. It has been proven that as of 2021, only six higher education institutions are included in the world general university rankings with the specialty «Tourism»: Kharkiv National University of Karazin, Lviv Polytechnic National University, Taras Shevchenko Kyiv National University, Ivan Franko Lviv National University, Odesa National University of Mechnikov and Chernivtsi National University of Yury Fedkovich, of which only the first three occupy the highest positions. It was determined that the peculiarities of the training of the students of the ECL bachelor and junior professional bachelor are fairly identical competencies that form multi-disciplinary knowledge from a significant range of disciplines.

Key words: tourism specialist, HEE, system of higher education, Bologna process, tourism, university, academy, college, world rankings of universities, standards of higher and professional higher education of Ukraine in the specialty «Tourism».

Успішна інтеграція системи вищої освіти України до норм та стандартів країн Болонського процесу, а також ЄПВО дала змогу докорінно реорганізувати та реформувати забезпечення освітнього процесу в українських ЗВО, зокрема підвищити рівень професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Запроваджуючи базові положення вищої освіти відповідно вимог Болонського процесу, Україна все ж зберегла свої відмінні риси підготовки здобувачів вищої освіти. Ураховуючи затребуваність України на світовому туристичному ринку (майже 4,3 млн туристів у 2021 р. [34]), передусім серед східноєвропейських країн, простежується логічна кореляція щодо чисельності туристів та якості надання туристичних послуг, що безпосередньо залежить від рівня підготовки фахівців. Саме тому постала нагальна необхідність з'ясувати ключові чинники

упровадження освітньої підготовки менеджерів з туризму відповідно до складників і рівнів вищої освіти та типів закладів вищої освіти України.

У ході здійснення аналізу особливостей підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в ЗВО України в контексті функціонування системи вищої освіти передусім досліджено законодавчі (Закон України «Про вищу освіту») та нормативно-правові акти, зокрема Стандарти вищої та фахової передвищої освіти України зі спеціальності «Туризм»; бази даних ЄДЕБО, інституційні документи ЗВО та коледжів України, а також провідних українських університетів, що увійшли до світових загальноуніверситетських рейтингів. Крім того, важливими є ключові аспекти оптимізації мережі ЗВО в Україні (Ю. Федорченко [11]) та особливості мережі державних ЗВО України щодо їхньої конкурентоспроможності (В.Г. Кремень, В.І. Луговий, П.Ю. Саух, Ж.В. Таланова [32]) тощо.

Мета статті – з'ясувати особливості підготовки фахівців з туризму в ЗВО України шляхом проведення комплексного аналізу законодавчих, історичних, кількісно-якісних та фахових векторів у рамках складників і рівнів вищої освіти та типів закладів вищої освіти України.

Циклічність та рівні вищої освіти в Україні дають змогу студентам отримувати освітні послуги відповідно до їхньої кваліфікації тощо. В українській системі вищої освіти з моменту інтеграції до ЄПВО активно запроваджуються необхідні нововведення та все ж є певні відмінності від держав-підписантів Болонського процесу та Італії зокрема. Це стосується закладів вищої освіти, що надають відповідні послуги в сфері туризму [1]: університетів, академій; інститутів та коледжів, які можуть виступати, як структурні підрозділи університетів, так і окремі самостійні заклади освіти. Ці заклади вищої освіти формують кістяк функціонування системи вищої освіти України в сфері туризму за допомогою злагодженого розмежування освітніх функцій і координації трьох складових (рис. 1) [1].



Рис. 1. Складові системи вищої освіти України в сфері туризму

Джерело: складено автором на основі: ЗАКОН УКРАЇНИ «Про вищу освіту» [1].

Таке розмежування складових системи вищої освіти України дає змогу чітко та націлено використовувати існуючі їх переваги крізь призму кадрового персоналу, матеріальної бази тощо для якіснішого рівня надання освітніх послуг та відповідного розмежування напрямів підготовки. Здебільшого підготовка майбутніх фахівців у сфері туризму в Україні здійснюється в університетах та коледжах. На кінець 2021 року кількість закладів вищої освіти України всіх форм і видів власності становила 242 ЗВО (університети, академії та інститути) [2], коледжів (структурних підрозділів університетів і самостійних закладів освіти) в Україні у 2020 році налічувалося 338 [3]. Натомість кількість ЗВО (університетів, академій, інститутів, коледжів) в Україні у травні ц.р., відповідно до даних Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО), сягає 652 заклади [33].

Утім потрібно зауважити, що дані інформаційної бази UniRank є іншими, оскільки в ній вказуються тільки ті ЗВО України, що зареєстровані в ній, зокрема в Україні зареєстровано 185 університетів, за даними рейтингу «ТОП-200 УКРАЇНА 2021» – 242 заклади вищої освіти (табл. 1) [4; 5].

Дані таблиці 1 показують, що ще з XVI століття в Україні розбудовувалася система ЗВО, яка підтверджується різною кількістю університетів упродовж історичного таймлайну. Також зазначимо, що в таблиці 1 демонструються дані інформаційних порталів Oldest Universities in Ukraine by Foundation Year та "ТОП-200 УКРАЇНА 2021", які не вказують наявності всіх без винятку ЗВО України. Водночас такий нестабільний процес заснування нових університетів є свідченням недосконалості системи забезпечення вищої освіти, що матеріалізувалося у відносній доступності вищої освіти широким верствам населення, зокрема в радянські часи, проте, певним чином погіршувало саму якість надання освітніх послуг.

Кількість ЗВО України в історичній площині (по роках)

Роки створення	Кількість ЗВО України	Роки створення	Кількість ЗВО України
1576	1	1929	3
1615	1	1930	23
1661	1	1932	2
1784	2	1933	1
1804	2	1937	1
1805	4	1939	1
1816	2	1940	6
1817	1	1944	3
1818	1	1945	2
1834	2	1946	4
1841	1	1947	1
1844	2	1948	1
1851	1	1951	1
1854	1	1956	1
1856	1	1957	3
1865	1	1958	1
1874	2	1959	2
1875	1	1960	6
1884	1	1962	1
1885	1	1966	4
1898	2	1967	2
1899	2	1968	1
1900	1	1970	1
1902	1	1977	1
1904	1	1982	1
1906	1	1984	1
1909	1	1986	1
1912	1	1991	2
1913	3	1992	6
1914	1	1993	5
1915	1	1994	1
1916	2	1995	2
1917	3	1996	1
1918	6	1997	1
1919	3	2001	1
1920	8	2002	2
1921	9	2006	1
1922	3	2011	1
1923	2	2013	1
1924	2	2014	1
1926	1		

Джерело: складено автором на основі: Oldest Universities in Ukraine by Foundation Year [4]. РЕЙТИНГ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ "ТОП-200 УКРАЇНА 2021" [5].

Тенденція стагнаційної якості надання освітніх послуг у ЗВО України продовжувалася і в роки незалежності та все ж, із проведенням ревізійних заходів, переорієнтації системи вищої освіти, запровадження норм Болонського процесу тощо кількість університетів скоротилася. Зокрема, за пропозицією Спільки ректорів України запроваджено ініціативу про скорочення кількості ЗВО України до 115, що відображено у законопроекті «Про забезпечення конкурентоспроможності університетів України», який має дискусійний характер та величезну кількість аргументів та контраргументів [35].

Наймасовішими закладами вищої освіти в Україні є університети, які характеризуються перш за все багатопрофільністю та здійснюють підготовку майбутніх фахівців в різних сферах, зокрема і зі

спеціальності «Туризм» [6]. Крім того, підготовкою майбутніх фахівців сфери туризму займаються коледжі, яких в загальній кількості нараховується в Україні 42 (без урахування АРК), та університети – 118 (без урахування АРК) (табл. 2) [7; 8].

Таблиця 2

Кількісне вираження університетів та коледжів України зі спеціальності «Туризм» (за областями)

№	Область	ЗВО		
		Університети	Коледжі	Усього
1	Вінницька	3	1	4
2	Волинська	4	1	5
3	Дніпропетровська	10	2	12
4	Донецька	4	1	5
5	Житомирська	2	1	3
6	Закарпатська	3	4	7
7	Запорізька	7	3	10
8	Івано-Франківська	4	5	9
9	Київська	23	6	29
10	Кіровоградська	3	-	3
11	Луганська	1	2	3
12	Львівська	7	3	10
13	Миколаївська	6	-	6
14	Одеська	5	1	6
15	Полтавська	5	-	5
16	Рівненська	2	1	3
17	Сумська	2	-	2
18	Тернопільська	2	3	5
19	Харківська	9	1	10
20	Херсонська	1	-	1
21	Хмельницька	5	2	7
22	Черкаська	5	-	5
23	Чернівецька	3	2	5
24	Чернігівська	2	3	5
Загальна кількість ЗВО/коледжів		118	42	160

Джерело: складено автором на основі: Довідник ВНЗ [7]; Коледжі України [8].

За даними таблиці 2 вбачаємо, що кількісне вираження університетів України, в яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців сфери туризму, демонструє суттєвий рівень попиту на цю спеціальність, хоча кількість університетів (118 закладів) не є свідченням високої якості надання освітніх послуг. Водночас простежуються аспекти наступності в підготовці за спеціальністю туризм, що підтверджується наявністю коледжів, в яких здійснюється підготовка фахового молодшого бакалавра, у кількості 42 закладів. Першість з-поміж областей і міст за кількістю закладів вищої освіти зі спеціальності «Туризм» посідає Київ, що є підтвердженням найрозвиненішої інфраструктури, системи забезпечення функціонування вищої освіти тощо.

Для порівняння, в Італії налічується 86 університетів, що здійснюють освітню діяльність (зокрема і підготовку менеджерів з туризму) [9; 10], натомість в Україні лише зі спеціальності «Туризм» функціонує 118 ЗВО, що на 32 більше, і це без урахування загальної кількості університетів України (242). Логічним підсумком такого спостереження є доцільність такої великої кількості університетів в Україні, що цілком підтверджує твердження: кількість не дорівнює якості. Контраргументами щодо завеликого кількісного вираження ЗВО в Україні необхідно навести такі [11]:

- упорядкування системи фінансування, що за меншої кількості університетів дасть змогу формувати більш цілеспрямований бюджет на існуючі ЗВО;
- створення більшого попиту на отримання освітніх послуг саме за спеціальністю «Туризм» за наявності меншої кількості університетів з таким профілем;
- покращення адміністративного потенціалу університету шляхом зосередження якісніших науково-педагогічних працівників в одному закладі, матеріально-технічної бази тощо.

В історичній ретроспективі першим університетом, що почав здійснювати підготовку фахівців сфери туризму, став Київський національний університет імені Тараса Шевченка, в якому в 1990 році засновано першу в Україні кафедру, яка почала опікуватися підготовкою фахівців з туризму [12]. Фактично Київський національний університет імені Тараса Шевченка є основоположним для створення нових ЗВО зі спеціальності «Туризм» та відкриття цього напрямку в уже існуючих університетах, що матеріалізувалося в 118 закладах.

Нині Україна має 12 ЗВО, які здійснюють підготовку зі спеціальності «Туризм» та входять до найавторитетніших світових університетських рейтингів станом на 2021 р., а також до рейтингу «ТОП-200 Україна 2021», що привертає увагу до їхньої діяльності в розрізі історичної спадщини цих університетів та відповідної якості надання освітніх послуг (табл. 3) [5; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29].

Наведені у таблиці 3 дані свідчать, що 12 університетів України, які є одними із найстаріших, посідають досить стримані позиції в загальноуніверситетських рейтингах 2021 року. Зокрема, жоден український університет не увійшов до рейтингу Shanghai Academic Ranking of World Universities 2021, що дає підстави для серйозного занепокоєння та активізації розвитку освітньої та наукової діяльності за відповідними напрямками вітчизняних ЗВО, оскільки цей університетський рейтинг має найвагомішу репутацію.

У рейтингу QS World Rankings 2021 наведено шість ЗВО України: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (477), Національний університет «Львівська політехніка» (801-1000), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (601-650), Національний технічний університет «Харківський політехнічний університет» (651-700), Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (701-750) та Сумський державний університет (701-750); у рейтингу Times University Ranking 2021 тільки три ЗВО – Національний університет «Львівська політехніка» (501-600), Харківський національний університет радіоелектроніки (801-1000) та Сумський державний університет (501-600).

У рейтингу «ТОП-200 Україна 2021» найвищу позицію посідає Київський національний університет імені Тараса Шевченка, другу – Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», третю – Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Найдавніший університет України Острозька академія в перелік іноземних рейтингів не входить, а в Україні посіла в 2021 році 89 позицію.

Серед наведених ЗВО України лише Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, відповідно рейтингу QS World Rankings 2021, знаходиться в перших 500 університетах світу, натомість інші одинадцять вже в другій половині з 1000. Також серед зазначених університетів України тільки в шести здійснюється підготовка майбутніх фахівців сфери туризму, зокрема: Львівський національний університет імені Івана Франка, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Національний університет «Львівська політехніка», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова та Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Специфіка університетської підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в ЗВО України полягає у формуванні компетентностей, що відповідно до Стандарту вищої освіти України від 2018 року за ОКР бакалавр виокремлює «14 загальних та 16 фахових компетентностей» [30].

Таблиця 3

Університети України, які входять до світових університетських рейтингів у 2021 р.

№ з/п	Рік заснування	Назва ЗВО	Shanghai Academic Ranking of World Universities 2021	QS World Rankings 2021	Times University Ranking 2021	ТОП-200 Україна 2021	Спеціальність «Туризм»
1	1576	Національний університет «Острозька академія»	-	-	-	89	-
2	1615	Національний університет «Києво-Могилянська академія»	-	-	-	11	-
3	1661	Львівський національний університет імені Івана Франка	-	-	-	6	+
4	1805	Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	-	477	-	3	+
5	1816	Національний університет «Львівська політехніка»	-	801-1000	501-600	4	+
6	1834	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	-	601-650	-	1	+
7	1865	Одеський національний університет імені І. І. Мечникова	-	-	-	14	+
8	1875	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	-	-	-	10	+
9	1885	Національний технічний університет «Харківський політехнічний університет»	-	651-700	-	7	-
10	1898	Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»	-	701-750	-	2	-
11	1930	Харківський національний університет радіоелектроніки	-	-	801-1000	12	-
12	1948	Сумський державний університет	-	701-750	501-600	11	-

Джерело: складено автором на основі: РЕЙТИНГ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ "ТОП-200 УКРАЇНА 2021" [5]. Найстаріші університети України: в минулому і сьогодні (ФОТО) [14]. Shanghai Academic Ranking of World Universities 2021 [15]. QS World Rankings 2021 [16]. Times University Ranking 2021 [17]. Національний університет «Острозька академія» [18]. Національний університет «Києво-Могилянська академія» [19]. Львівський національний університет імені Івана Франка [20]. Харківський національний університет імені Василя Назаровича Каразіна [21]. Національний університет «Львівська політехніка» [22]. Київський національний університет імені Тараса Шевченка [23]. Одеський національний університет імені І.І. Мечникова [24]. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича [25]. Національний технічний університет «Харківський політехнічний університет» [26]. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» [27]. Харківський національний університет радіоелектроніки [28]. Сумський державний університет [29].

Освітня діяльність українських університетів передбачає наявність широкого спектру навичок у фахівців з туризму у різних аспектах цієї галузі. Зокрема, підготовку фахівців сфери туризму «закцентовано на засвоєнні таких знань та вмінь» [30]:

- аналізувати рекреаційно-туристичний потенціал території;
- аналізувати діяльність суб'єктів індустрії туризму на всіх рівнях управління;
- визначати і розуміти сучасні тенденції та регіональні пріоритети розвитку туризму загалом й окремих його форм і видів;
- забезпечувати організацію туристичних подорожей і комплексного туристичного обслуговування (готельного, ресторанного, транспортного, екскурсійного, рекреаційного);

- розробляти, просувати, реалізовувати та організовувати споживання туристичного продукту;
- визначати і розробляти принципи, процеси і технології організації роботи суб'єкта туристичної індустрії та її підсистем;
- здійснювати моніторинг, інтерпретувати, аналізувати та систематизувати туристичну інформацію, демонструвати уміння презентувати туристичний інформаційний матеріал;
- професійно співпрацювати з діловими партнерами і клієнтами, забезпечувати з ними ефективні комунікації;
- діяти у правовому полі, керуватися нормами законодавства;
- працювати з документацією та здійснювати розрахункові операції суб'єктом туристичного бізнесу тощо.

Водночас простежуються й важливі аспекти наступності у провадженні такої підготовки, що підтверджується наявністю коледжів (42 заклади), де здійснюється підготовка фахового молодшого бакалавра. Першість за кількістю закладів освіти зі спеціальності «Туризм», як університетів, так і коледжів, посідає Київ, що засвідчує найрозвиненішу інфраструктуру системи забезпечення вищої освіти в галузі тощо. Специфіка підготовки випускників коледжів України полягає в набутті тотожних до бакалавра знань та вмінь, проте в менш деталізованому вигляді [31]:

- застосовувати на практиці знання з правового регулювання сфери туризму в Україні;
- застосовувати знання теорії і практики туристичного бізнесу у професійній діяльності фахівця туристичного супроводу;
- ідентифікувати туристичний ресурсний потенціал країн, регіонів щодо стану і перспектив розвитку туризму;
- проводити моніторинг ринку туристичних послуг;
- створювати туристичний продукт, надавати туристичну послугу (перевезення, тимчасове розміщення, харчування; екскурсійне, курортне, спортивне, розважальне та інше обслуговування);
- забезпечувати доступність туризму та екскурсійних відвідувань для туристів різних категорій;
- документально забезпечувати технологічні процеси туристичної діяльності та проводити їх економічні розрахунки;
- застосовувати принципи психології у професійній діяльності.

Висновки. За результатами проведеного дослідження особливостей підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в ЗВО України в контексті функціонування системи вищої освіти, зокрема щодо кількісного виміру, визначено таке. В Україні налічуються 242 університети, 338 коледжів, проте за даними ЄДЕБО за 2022 рік – 652 ЗВО загалом, з-поміж них 185 зареєстровані в системі UniRank, а спеціальність «Туризм» є в 118 університетах і 42 коледжах. З'ясовано, що головними контраргументами щодо завеликої кількості ЗВО в Україні є відсутність цілеспрямованості бюджету, підвищення попиту на вивчення туризму шляхом зменшення кількості університетів з цією спеціальністю, підвищення якісних характеристик наукового-педагогічного складу тощо. Встановлено, що підготовка фахівців туризму розпочалася в незалежній Україні в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, де створено першу кафедру, яка почала займатися підготовкою фахівців туристичної галузі, що стало вихідною точкою для розповсюдження спеціальності «Туризм» в інших ЗВО України. Доведено, що станом на 2021 рік тільки шість ЗВО входять до світових загальноуніверситетських рейтингів зі спеціальністю «Туризм»: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Національний університет «Львівська політехніка», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова та Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, з яких найвищі позиції посідають лише перші три.

Визначено, що особливостями підготовки здобувачів освіти ОКР бакалавр та молодший фаховий бакалавр є досить тотожні компетентності, які формують мультипрофільні знання зі значного спектру дисциплін. Ураховуючи це, в довгостроковій перспективі потрібно запровадити низку заходів, які будуть спрямовані на: консолідоване урівноваження кількості ЗВО, що займатимуться підготовкою фахівців сфери туризму; тяжіння до істотного покращення освітньої діяльності ЗВО з метою зростання рейтингування, що підвищить попит на здобуття освіти в сфері туризму; перегляд освітніх компетентностей освітніх стандартів ОКР фаховий молодший бакалавр, бакалавр тощо з метою унеможливлення високої частки тотожності цих компетентностей, що ставитиме під сумнів наступність в здобутті вищої освіти зі спеціальності «Туризм».

Література

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://kpi.ua/files/law-he-full-text.html> (дата звернення: 07.04.2022).
2. Опублікований консолідований рейтинг вишів України – 2021. URL: <https://iee.kpi.ua/опублікований-консолідований-рейтинг/> (дата звернення: 07.04.2022).

3. Заклади вищої освіти. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html (дата звернення: 07.04.2022).
4. Oldest Universities in Ukraine by Foundation Year. URL: <https://www.4icu.org/ua/oldest/> (дата звернення: 07.04.2022).
5. Рейтинг університетів України "ТОП-200 Україна 2021". URL: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6868> (дата звернення: 07.04.2022).
6. Чим відрізняється інститут університету, академії, Внз: що краще, вище, престижніше, крутіше? Що спільного у університету та інституту: порівняння. URL: <http://goodhouse.com.ua/poradi/14531-chim-vidriznyayetsya-institut-universitetu-akademii-vnz-shho-krashhe-vishhe-prestizhnishe-krutishe-shho-spilnogo-u-universitetu-ta-institutu-porivnyannya.html> (дата звернення: 08.04.2022).
7. Довідник ВНЗ. URL: <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-182-0.html> (дата звернення: 08.04.2022).
8. Коледжі України. URL: <https://osvita.ua/vnz/college/search-41-0-0-1157-0.html> (дата звернення: 08.04.2022).
9. Oldest Universities in Italy by Foundation Year. URL: <https://www.4icu.org/it/oldest/> (дата звернення: 08.04.2022).
10. Indice delle università. URL: <https://www.cestor.it/atenei/indice.htm> (дата звернення: 08.04.2022).
11. Про оптимізацію мережі вищих навчальних закладів в Україні. URL: <http://vnz.org.ua/statti/8825-pro-optimizatsiju-merezhi-vyschih-navchalnyh-zakladiv-v-ukrayini> (дата звернення: 08.04.2022).
12. Кафедра країнознавства та туризму. URL: <https://geo.knu.ua/fakultet/pidrozdily/kafedry/kafedra-krajinoznavstva-ta-turyzmu/> (дата звернення: 08.04.2022).
13. Академія. URL: <http://sum.in.ua/s/akademija> (дата звернення: 08.04.2022).
14. Найстаріші університети України: в минулому і сьогодні (ФОТО). URL: <https://pravda.volyn.ua/najstarishi-universytety-ukrainy-v-mynulomu-i-sohodni-foto/> (дата звернення: 09.04.2022).
15. Shanghai Academic Ranking of World Universities 2021. URL: <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021> (дата звернення: 09.04.2022).
16. QS World Rankings 2021. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (дата звернення: 09.04.2022).
17. Times University Ranking 2021. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/ITA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (дата звернення: 09.04.2022).
18. Національний університет «Острозька академія». URL: <https://www.oa.edu.ua/> (дата звернення: 09.04.2022).
19. Національний університет «Києво-Могилянська академія». URL: <https://www.ukma.edu.ua/> (дата звернення: 09.04.2022).
20. Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: <https://lnu.edu.ua/> (дата звернення: 09.04.2022).
21. Харківський національний університет імені Василя Назаровича Каразіна. URL: <https://www.univer.kharkov.ua/> (дата звернення: 09.04.2022).
22. Національний університет «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/> (дата звернення: 09.04.2022).
23. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. URL: <http://knu.ua/> (дата звернення: 09.04.2022).
24. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. URL: <http://onu.edu.ua/uk/> (дата звернення: 09.04.2022).
25. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. URL: <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua> (дата звернення: 09.04.2022).
26. Національний технічний університет «Харківський політехнічний університет». URL: <https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/> (дата звернення: 09.04.2022).
27. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». URL: <https://kpi.ua/> (дата звернення: 09.04.2022).
28. Харківський національний університет радіоелектроніки. URL: <https://nure.ua/> (дата звернення: 09.04.2022).
29. Сумський державний університет. URL: <https://sumdu.edu.ua/uk/> (дата звернення: 09.04.2022).
30. Стандарт вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/242-Turizm-bakalavr.21.01.22.pdf> (дата звернення: 10.04.2022).
31. Стандарт фахової передвищої освіти України ОПС Фаховий молодший бакалавр. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2021/07/13/242.Turiz.13.07.docx> (дата звернення: 10.04.2022).
32. Кремень В.Г., Луговий В.І., Саух П.Ю., Таланова Ж.В. Мережа державних закладів вищої освіти України: аналітичний огляд конкурентоспроможності. Вісник НАПН України, 2022, 4(1). С. 1-8.
33. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. Заклади вищої освіти. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/> (дата звернення: 10.04.2022).
34. Скільки іноземців побувало в Україні за 2021 рік. URL: <https://www.the-village.com.ua/village/city/city-news/321701-skilki-inozemtsiv-pobuvalo-v-ukrayini-za-2021-rik/> (дата звернення: 10.04.2022).
35. Ректори запропонували зменшити кількість вишів в Україні – Шкарлет відмовився. URL: <https://life.prawda.com.ua/society/2022/03/27/247992/> (дата звернення: 10.04.2022).

References

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». [LAW OF UKRAINE «On Higher Education»]. Retrieved from: <https://kpi.ua/files/law-he-full-text.html> (Last accessed: 07.04.2022) [in Ukrainian].
2. Opublikovani konsolidovani reitynh vyshiv Ukrainy – 2021. [The consolidated rating of Ukrainian universities – 2021 has been published]. (2021). Retrieved from: <https://iee.kpi.ua/опублікований-консолідований-рейтинг/> (Last accessed: 07.04.2022) [in Ukrainian].
3. Zaklady vyshchoi osvity. [Institutions of higher education]. Retrieved from: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html (Last accessed: 07.04.2022) [in Ukrainian].
4. Oldest Universities in Ukraine by Foundation Year. Retrieved from: <https://www.4icu.org/ua/oldest/> (Last accessed: 07.04.2022) [in English].
5. Reitynh universytetiv Ukrainy "TOP-200 Ukraina 2021". [Rating of Ukrainian universities "TOP-200 Ukraine 2021"]. (2021). Retrieved from: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6868> (Last accessed: 07.04.2022) [in Ukrainian].
6. Chym vidrizniaetsia instytut universytetu, akademii, Vnz: shcho krashche, vyshche, prestyzhnishe, krutishe? Shcho spilnoho u universytetu ta instytutu: porivniannia. [What is the difference between the institute of the university, academy, university: what is better, higher, more prestigious, steeper? What do the university and the institute have in common: a comparison]. Retrieved from: <http://goodhouse.com.ua/poradi/14531-chim-vidriznyayetsia-institut-universitetu-akademii-vnz-shho-krashhe-vishhe-prestyzhnishe-krutishe-shho-spilnogo-u-universitetu-ta-institutu-porivnyannya.html> (Last accessed: 08.04.2022) [in Ukrainian].
7. Dovidnyk VNZ. [Directory of universities]. Retrieved from: <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-182-0.html> (Last accessed: 08.04.2022) [in Ukrainian].
8. Koledzhi Ukrainy. [Colleges of Ukraine]. Retrieved from: <https://osvita.ua/vnz/college/search-41-0-0-1157-0.html> (Last accessed: 08.04.2022) [in Ukrainian].
9. Oldest Universities in Italy by Foundation Year. Retrieved from: <https://www.4icu.org/it/oldest/> (Last accessed: 08.04.2022) [in English].
10. Indice delle università. Retrieved from: <https://www.cestor.it/atenei/indice.htm> (Last accessed: 08.04.2022) [in Italian].
11. Pro optymizatsiiu merezhi vyshchych navchalnykh zakladiv v Ukraini. [On the optimization of the network of higher education institutions in Ukraine]. Retrieved from: <http://vnz.org.ua/statti/8825-pro-optimizatsiiu-merezhi-vyschych-navchalnyh-zakladiv-v-ukrayini> (Last accessed: 08.04.2022) [in Ukrainian].
12. Kafedra krainoznavstva ta turyzmu. [Department of Country Studies and Tourism]. Retrieved from: <https://geo.knu.ua/fakultet/pidrozdily/kafedry/kafedra-krayinoznavstva-ta-turyzmu/> (Last accessed: 08.04.2022) [in Ukrainian].
13. Akademiia. [Academy]. Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/akademija> (Last accessed: 08.04.2022) [in Ukrainian].
14. Naistarishi universytety Ukrainy: v mynulomu i sohodni (foto). [The oldest universities of Ukraine: in the past and today (photos)]. Retrieved from: <https://pravda.volyn.ua/najstarishi-universytety-ukrainy-v-mynulomu-i-sohodni-foto/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
15. Shanghai Academic Ranking of World Universities 2021. (2021). Retrieved from: <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021> (Last accessed: 09.04.2022) [in English].
16. QS World Rankings 2021. (2021). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (Last accessed: 09.04.2022) [in English].
17. Times University Ranking 2021. (2021). Retrieved from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/ITA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (Last accessed: 09.04.2022) [in English].
18. Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia». [The National University of Ostroh Academy]. Retrieved from: <https://www.ou.edu.ua/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
19. Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia». [National University of Kyiv-Mohyla Academy]. Retrieved from: <https://www.ukma.edu.ua/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
20. Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. [Ivan Franko National University of Lviv]. Retrieved from: <https://lnu.edu.ua/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
21. Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni Vasylia Nazarovycha Karazina. [V.N. Karazin Kharkiv National University]. Retrieved from: <https://www.univer.kharkov.ua/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
22. Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnik». [Lviv Polytechnic National University]. Retrieved from: <https://lpnu.ua/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
23. Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. [Taras Shevchenko National University of Kyiv]. Retrieved from: <http://knu.ua/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
24. Odeskyy natsionalnyi universytet imeni I. I. Mechnykova. [Odessa I.I.Mechnikov National University]. Retrieved from: <http://onu.edu.ua/uk/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
25. Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriiia Fedkovycha. [Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University]. Retrieved from: <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
26. Natsionalnyi tekhnichnyi universytet «Kharkivskiy politekhnichnyi universytet». [National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»]. Retrieved from: <https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].

27. Natsionalnyi tekhnichniy universytet Ukrainy «Kyivskiy politekhnichniy instytut imeni Ihoria Sikorskoho». [National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»]. Retrieved from: <https://kpi.ua/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
28. Kharkivskiy natsionalnyi universytet radioelektroniky. [Kharkiv National University of Radio Electronics]. Retrieved from: <https://nure.ua/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
29. Sumskiy derzhavnyi universytet. [Sumy State University]. Retrieved from: <https://sumdu.edu.ua/uk/> (Last accessed: 09.04.2022) [in Ukrainian].
30. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. [Standard of higher education of Ukraine]. (2018). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/242-Turizm-bakalavr.21.01.22.pdf> (Last accessed: 10.04.2022) [in Ukrainian].
31. Standart fakhovoi peredvyshchoi osvity Ukrainy OPS Fakhovi molodshyi bakalavr. [Standard of professional preliminary education of Ukraine EPD Professional junior bachelor]. (2021). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2021/07/13/242.Turiz.13.07.docx> (Last accessed: 10.04.2022) [in Ukrainian].
32. Kremen V.H., Luhovyi V.I., Saukh P.Iu., Talanova Zh.V. (2022). Merezha derzhavnykh zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy: analitichnyi ohliad konkurentospromozhnosti. [Network of state institutions of higher education in Ukraine: an analytical review of competitiveness.]. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2022, part (1). P. 1-8 [in Ukrainian].
33. Reiestr subiektiv osvitnoi diialnosti. Zaklady vyshchoi osvity. [Register of subjects of educational activity. Institutions of higher education]. Retrieved from: <https://registry.edbo.gov.ua/> (Last accessed: 10.04.2022) [in Ukrainian].
34. Skilky inozemtsiv pobuvalo v Ukraini za 2021 rik. [How many foreigners visited Ukraine in 2021]. (2021). Retrieved from: <https://www.the-village.com.ua/village/city/city-news/321701-skilki-inozemtsiv-pobuvalo-v-ukrayini-za-2021-rik/> (Last accessed: 10.04.2022) [in Ukrainian].
35. Rektory zaproponuvaly zmenshyty kilkist vyshiv v Ukraini – Shkarlet vidmovovysia. [Rectors proposed to reduce the number of graduates in Ukraine – Shkarlet refused]. Retrieved from: <https://life.prawda.com.ua/society/2022/03/27/247992/> (Last accessed: 10.04.2022) [in Ukrainian].

УДК 37.013:316.77

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-67-73

ВАСИЛЬ КАПЛІНСЬКИЙ

orcid.org/0000-0003-0829-1079

vasuliukaplinskiy@gmail.com

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

ЗБАГАЧЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ АНАЛІЗУ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ

Стаття відображає збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя шляхом розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій, оскільки професійне становлення педагога передбачає обов'язкове оволодіння досвідом пошуково-творчої діяльності.

На основі узагальнення підходів поетапного аналізу проблемно-педагогічної ситуації розроблено власну технологію її розв'язання, за якою досягнення очікуваного результату передбачає осмислення й усвідомлення проблеми, цілепокладання, актуалізацію педагогічних знань як теоретичних позицій для розв'язання ситуації; вибір оптимального способу впливу на ситуацію; проектування зворотної реакції та подальшого розвитку подій; реалізацію оптимального способу впливу та його комунікативне забезпечення.

Ключові слова: *проблемно-педагогічна ситуація, педагогічна задача, алгоритм розв'язання педагогічних ситуацій, творчий потенціал майбутнього вчителя.*

VASYL KAPLINSKYI

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Vocational Education

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University

Ostrozhskego str. 32, Vinnitsia

ENRICHMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE TEACHER BY MEANS OF ANALYSIS AND SOLVING OF PEDAGOGICAL PROBLEMS

The article reflects the enrichment of the creative potential of the future teacher by solving problem-pedagogical situations, since the professional development of a teacher involves the mandatory mastery of the experience of research and creative activity. On the basis of the generalization of the approaches of step-by-step analysis of the problem-pedagogical situation, a technology for its solution has been developed, according to which the achievement

of the expected result involves the understanding and awareness of the problem, goal setting, and the actualization of pedagogical knowledge as theoretical positions for solving the situation; choosing the optimal way to influence the situation; design of backlash and further development of events; implementation of the optimal method of influence and its communicative support. The content of the article is based on the use of the author's manual "100 difficult situations in lessons and outside of lessons: looking for solutions" with various pedagogical situations proposed for analysis and solution: with ready-made solution options that require critical thinking and evaluation in terms of compliance or inconsistency with the circumstances; with the task of predicting the consequences of the proposed options and supplementing them with their own considerations; situations, the continuation of which (optimal solutions) are presented at the end of the collection, and the student turns to them after his own attempts to predict the development of events and compares his predictions with real solutions; unfinished situations that offer to independently model one's own options for further behavior; situations with specific tasks for each, aimed at realizing the student's creative potential; with the construction of creative models of the teacher's self-presentation when meeting the students for the first time; situations that combine several problems and require special attention to the content of events, etc. Thus, solving them, the future teacher gradually masters the experience of creative activity.

Key words: *problem-pedagogical situation, pedagogical task, algorithm for solving pedagogical situations, creative potential of the future teacher.*

Сучасна вітчизняна освіта потребує творчих педагогів, здатних не тільки репродукувати вже напрацьоване, а й створювати креативне освітнє середовище. Збагачення творчого потенціалу студентів – одна з умов процесу професійного становлення, оскільки його ефективність, насамперед, пов'язана саме з творчою діяльністю, з напруженою інтелектуальних та волевих зусиль.

У цьому контексті цікавими є думки британського журналіста Джорджа Монбіо про цінність у постіндустріальному суспільстві творчих здібностей і вмінь критично мислити. Він зауважує, що постіндустріальна епоха ставить нові вимоги, а підхід до освіти залишається незмінним, вона підлаштовує суб'єктів освітньої діяльності під жорсткі стандарти та змушує їх діяти, як машини, заганняючи в певні рамки і знижуючи шанси на успіх в майбутньому. Студенти отримують навички, які журналіст вважає контрпродуктивними. Рутинна робота, яку легко можуть виконувати роботи, не забезпечує успішне майбутнє людини, якщо в процесі навчання вона не орієнтована на діяльність, що потребує гнучкості, винахідливості та комунікабельності. Найбільш цінними, на його думку, для успіху в майбутньому є вміння швидко розв'язувати задачі і підходити до них творчо. З цією метою необхідно орієнтуватись на ті освітні програми, які пропонують у процесі здобуття освіти розв'язувати конкретні кейси та створювати власні творчі проекти [9].

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

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних позицій авторської технології збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя засобами аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій.

Важливою теоретичною позицією для нашого дослідження є теза С. Сисоєвої про те, що педагогічна творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога, центральною ланкою якого є особистісно орієнтована розвивальна взаємодія її суб'єктів, сприяє їх внутрішньому руху та саморуху [7].

На думку психологів, творчий потенціал майбутнього педагога є його особистісним дериватом і не може успішно реалізуватись без задіяння інтелектуальної сфери, розвитку розумових здібностей та творчої уяви. С. Максименко зазначає, що творчість передбачає наявність у особистості здібностей, знань і вмінь, мотивів, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється унікальністю, оригінальністю та новизною [5].

Процес творчості, стверджував В. Сухомлинський, розмірковуючи над її значенням, характеризується тим, що творець справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним, самою своєю працею та її наслідками; одухотворенням і натхненням однієї особистості породжуються одухотворення й натхнення в душах інших людей. На його думку, «Творчість, проявляє себе в незримих ниточках, які об'єднують серця» [8, с. 307]. Ця теза В. Сухомлинського про особливості впливу самого процесу творчості, що зумовлює самозбагачення особистості, є суттєвою щодо професійного становлення майбутнього вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, багаторічний досвід роботи у закладі вищої педагогічної освіти переконують у тому, що збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як складової його професійного становлення в значній мірі здійснюється засобами аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій.

Розвиток творчого потенціалу студента не може бути успішним без творчої активності, яка є відносно сталим утворенням у структурі особистості і може розглядатись як інтегративна якість, комплекс якої включає інтелектуальні, характерологічні, емоційні риси, що надають можливість творчо працювати у будь-якому виді людської діяльності.

На думку багатьох учених (О. Акімова, Г. Балл, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, В. Максименко, І. Мельникова, В. Рибалко, С. Сисоєва, В. Шевченко та ін.) творча активність найбільше проявляється в процесі розв'язання педагогічних задач, що постійно виникають у професійній діяльності вчителя, а здатність знаходити оптимальні варіанти їх розв'язання є важливим критерієм наявності у нього творчого потенціалу. Ми погоджуємось з ними в тому, що педагогічна задача уособлює собою важливу ділянку творчого процесу, оскільки складає змістову і технологічну основу творчості, виступаючи як важливий засіб і (одночасно) як суттєва умова збагачення творчого потенціалу особистості. «Якщо навколишнє життя, – стверджував Л. Виготський, – не ставить перед людиною задачі, тоді немає ніякої основи для виникнення творчості» [1, с. 23-24].

Узагальнення наукових позицій названих учених дозволяє визначити суттєві характеристики творчої активності вчителя, що охоплюють пізнавальну і перетворюючу діяльність як цілісний процес і як його окремі компоненти, а саме: стали спрямованість на творчий пошук, власні відкриття, матеріальне втілення задумів.

У сучасній психолого-педагогічній літературі педагогічна творчість трактується як процес розв'язання вчителем у змінюваних обставинах нескінченного ряду освітніх задач. Такий діалектичний зв'язок між творчістю і задачами дозволяє вважати одним із провідних засобів збагачення творчого потенціалу студентів цілеспрямоване розв'язання педагогічних ситуацій. Обґрунтування обраного нами засобу – проблемно-педагогічних ситуацій – потребує розкриття сутності цього поняття у співставленні з поняттям «педагогічна задача». Ці категорії привертали до себе увагу багатьох дослідників (О. Акімова, Г. Балл, О. Дубасенюк, С. Рубінштейн та ін.). Ми поділяємо точку зору названих учених, що педагогічна ситуація містить у собі педагогічну проблему, на основі якої формулюється педагогічна задача. З однієї й тієї ж педагогічної ситуації різні педагоги можуть вивести для себе власні задачі, які будуть відрізнятися одна від одної. Тому формулювання педагогічної задачі (не кажучи вже про її розв'язання) як результат творчої діяльності вчителя може бути водночас показником його професійно-творчої активності.

О. Дубасенюк вбачає роль педагогічної задачі в тому, що її розв'язання «сприяє переходу із вихідного рівня на якісно новий рівень розвитку, що стимулює педагога до самостановлення, саморозвитку» [2, с. 122-123]. Педагогічна ситуація виступає основним засобом формування і розвитку аналітико-рефлексивних умінь майбутнього вчителя, оскільки вона дозволяє занурити студента в середовище майбутньої професійної діяльності шляхом розгляду широкого спектру можливих педагогічних проблем.

Це підтверджує наш вибір проблемно-педагогічних ситуацій як засобу збагачення творчого потенціалу майбутнього педагога у його професійному становленні, оскільки вони, розвиваючи творчі здібності і педагогічне мислення, одночасно підсилюють і зміцнюють мотивацію, забезпечують практичне застосування педагогічної теорії, сприяють професійному самовихованню студента, формують рефлексивні вміння.

Педагогічною ситуацією ми вважаємо виникнення напруження в освітньо-виховному процесі у взаємовідносинах педагога і вихованців, цілеспрямоване усунення якого може бути забезпечено вибором оптимального способу впливу, що відображає рівень загальнопедагогічної компетентності та професійної культури вчителя. Педагогічна ситуація містить проблему, яка потребує пошуку оптимального варіанту її розв'язання, інформації для планування педагогічно доцільних дій та прийняття правильних рішень.

Таким чином здатність успішно орієнтуватись у нових педагогічних ситуаціях і знаходити оптимальні варіанти їх розв'язання можна вважати важливим результатом педагогічної творчості. Проблемні педагогічні ситуації активізують процес творчого пошуку, оскільки вони, з одного боку, вимагають від майбутнього вчителя високого рівня загальнопедагогічної компетентності, з іншого, сприяють її формуванню, впливаючи на ефективність процесу професійного становлення.

Окрім того, включаючись в пошук варіантів розв'язання проблемно-педагогічної ситуації, студенти збагачуються відповідними знаннями і вміннями, розширюють загальний світогляд, поповнюючи гностичну складову професійного становлення. Це суттєво впливає на розвиток проєктувального, конструктивного, комунікативного і організаторського компонентів педагогічної діяльності.

Серед найбільш важливих вмінь, пов'язаних з розв'язанням педагогічної ситуації, є *вміння побачити в ній проблему і та сформулювати її у вигляді педагогічного завдання*. Саме ця важлива дія є першим кроком активізації творчого потенціалу майбутнього вчителя в процесі його становлення.

Дослідниками встановлено, що педагогічна ситуація вирішує не окремо взятую мету або завдання, зокрема збагачення творчого потенціалу, а дозволяє реалізувати різні функції, одна з яких – спонукання до професійного самовиховання, самореалізації та самоствердження через рефлексію. Сам по собі процес розв'язання проблемних педагогічних ситуацій вже має творчий характер, оскільки вони не передбачають готових схем вирішення.

За наявності у психолого-педагогічній літературі численних збірників педагогічних задач та ситуацій недостатня увага приділяється саме технології їх спрямування в русло розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога в процесі його професійного становлення на основі тісної взаємодії теорії з практикою. Пошук оптимальних варіантів розв'язання педагогічних ситуацій, на думку окремих дослідників, пов'язаний із знаходженням відповідних алгоритмів, схем і таких способів впливу, які б забезпечували поетапність роботи над ними.

Більшість науковців у розв'язанні педагогічних задач пропонують застосовувати принцип поетапних дій. Зокрема, логічною є схема розв'язання виховних задач, запропонована О. Дубасенюк, яка визначає наступні етапи цього процесу: 1) підготовчий, або орієнтовний, сутність якого в накопиченні знань, умінь, навичок для розв'язання проблеми; 2) діагностичний або аналітичний, що проявляється в діагностиці рівня розвитку і особливостей особистості; 3) проектувальний – бачення і формулювання проблеми, проектування предметного змісту і форми виховної діяльності; 4) здійснення евристичної програми, спрямованої на визначення засобів, форм та методів розв'язання виховної задачі; 5) вироблення гіпотези, пошук рішення, його реалізація; 6) узагальнення і оцінка наслідків рішення виховної задачі (аналіз результатів, відхилень; проектування нових проблем, виховних задач) [2, с. 153-154].

Вивчення і співставлення підходів поетапного аналізу педагогічних задач дозволило нам розробити власну технологію розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій, спрямовану на розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя у його професійному становленні, за якою досягнення очікуваного результату передбачає наступні етапи: 1) осмислення, усвідомлення проблеми (педагогічної задачі, що підлягає розв'язанню) та її формулювання; 2) чітке визначення мети, якої прагне досягти педагог; 3) активізація теоретичних знань, що потрібні для педагогічно доцільних дій; 4) вибір оптимального способу впливу, проектування дій вчителя, 5) прогноз зворотної реакції та розвитку подій, наслідків того чи іншого кроку, подумки перевірка проєктів розв'язання ситуації; 6) реалізація оптимального способу впливу та його комунікативне забезпечення [4, с. 5]. Визначені етапи розв'язання ситуацій мають умовний характер, оскільки даному процесу притаманні динамічність, гострий дефіцит часу, інтелектуальне напруження. Саме тому набувають виключної важливості такі якості та властивості особистості вчителя, як педагогічна інтуїція, проникливість, емоційна врівноваженість, передбачливість, кмітливість та ін.

Розв'язуючи під керівництвом викладача складні педагогічні ситуації, студенти збагачують свій творчий потенціал, розвиваючи педагогічне мислення, аналітичні та комунікативні здібності; оволодівають досвідом пошукової та творчої діяльності; поглиблюють знання з теорії педагогіки, творчо застосовуючи їх на практиці; знайомляться із різноманітними способами педагогічного впливу; розвивають винахідливість, необхідну в складних умовах шкільної дійсності.

Зауважимо, що в процесі вирішення педагогічної ситуації важлива й репродуктивна діяльність, що проявляється на кожному з етапів. Це цілком природно, оскільки творча діяльність передбачає і репродуктивну складову.

Провідну ціль, яку ми ставимо, використовуючи проблемні педагогічні ситуації, образно формулюємо студентам словами педагога із художнього фільму про американську школу «Небезпечні думки» (режисерів Дона Сімсона і Джері Брукхаймера), фрагменти якого часто використовуються в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. На наш погляд, цей фільм можна вважати практичною хрестоматією з педагогіки. Образні слова вчительки англійської мови викладач адресує студентам, цитуючи їх напам'ять: «Головна моя мета – навчити вас думати, адже мозок – це також м'яз. Щоб бути сильним, могутнім, треба постійно його тренувати. Кожна нова ситуація, кожна нова ідея допомагає вам розвивати новий м'яз. І ці м'язи роблять вас по-справжньому сильними. Це ваша зброя! Якщо до кінця року ви не станете кмітливішими, розумнішими, спритнішими, ви нічого не втратите. А якщо ви такими станете, ви матимете в своїх руках цінну зброю» [4, с. 3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, власного досвіду, спостереження за діяльністю викладачів та вивчення результатів опитування студентів показали, що метод, пов'язаний з аналізом педагогічних ситуацій, широко застосовується в процесі вивчення педагогічних дисциплін, однак ця робота часто носить епізодичний, ситуативний та безсистемний характер. У зв'язку з тим, що вміння правильно орієнтуватись у складних педагогічних ситуаціях і знаходити оптимальні варіанти їх розв'язання може формуватися лише в діяльності, важливо систематично залучати до неї студентів. Це, в свою чергу, вимагає такої організації практичних та лабораторних занять з педагогічних дисциплін, на яких би майбутній учитель розв'язував складні педагогічні ситуації, наближені до реальної шкільної практики. Розв'язання педагогічних ситуацій, пов'язане з формуванням творчих умінь, передбачає пошук та конструювання оптимальних шляхів їх успішного вирішення, а відтак постійного інтелектуального напруження.

Проблемна ситуація, яка являє собою конфлікт між тим, що відомо, і тим, що необхідно з'ясувати, за С. Рубінштейном, є початковим моментом розумового процесу, поштовхом до інтелектуальної та творчої активності [6, с. 85]. Отже, збагачення творчого потенціалу, за нашим переконанням, можливе на

основі розв'язання педагогічних ситуацій *проблемного* характеру, які включають студентів у активну розумову діяльність, створюють сприятливі умови для того, щоб перевести в реально діючі ті потенційні здібності, які без створення подібних умов так і залишаються «дрімаючими потенціями».

Цікавими та корисними щодо розвитку творчих здібностей майбутніх учителів є ситуації з готовими варіантами розв'язку, над якими вони працюють індивідуально. Кожен студент отримує текст ситуації з перерахованими варіантами її розв'язання. Оптимальний варіант помічає знаком оклику (!), напроти припустимих варіантів ставить «+», неприпустимих – «-». Така робота дає можливість, по-перше, ознайомитись з різними способами розв'язання проблемної ситуації; по-друге, на основі їх аналізу здійснити вибір оптимального способу; по-третє, виключити неприпустимі варіанти, передбачивши їх низький коефіцієнт корисної дії або негативні наслідки. Також студент може доповнити запропоновані варіанти своєю версією, що реалізує творчий потенціал.

Багатоваріантність, передбачаючи аналіз різних способів розв'язання однієї і тієї ж ситуації, забезпечує всю широту бачення проблеми, створює сприятливі умови для самостійного усвідомленого вибору на основі зіставлення, роздумів, прогнозування результатів і сприяє, таким чином, розвитку творчого аналітичного мислення.

Досвід роботи свідчить, що творчу активність студентів викликають ситуації, що виникають стихійно в процесі взаємодії «викладач – студенти» і під керівництвом педагога спрямовуються в конструктивне русло.

Вважаючи однією з умов ефективності пізнавальної діяльності студентів позитивні емоції, які, за даними психологів, підвищують продуктивність праці на 18-20%, ми часто звертаємось до ситуацій іронічного характеру, які маючи глибокий педагогічний смисл, містять здоровий доречний гумор. Вони піднімають емоційний тонус, одночасно формуючи почуття гумору, роль якого у професійній діяльності вчителя цілком очевидна. Доречний гумор (лат. *humor* – «волога») як особливий вид комічного, у якому поєднується зовні комічне трактування предмета або зображення з внутрішньою серйозністю, не протирічить, а навпаки, підсилює серйозність, науковість, методичність навчального процесу.

Досить цікавими для студентів є численні ситуації з власного досвіду роботи автора в школі та ЗВО. Особливу увагу приділяємо ситуаціям, які, збагачуючи творчий потенціал, одночасно озброюють майбутніх учителів тими чи іншими методами та прийомами педагогічного впливу, важливими для їх професійного становлення. Так, розглядаючи тему «Прийоми педагогічної взаємодії», викладач звертається до ситуацій з власного досвіду роботи з успішного застосування саме тих прийомів, які аналізуються на занятті.

Застосування педагогічних ситуацій різних видів щоразу вносить в кожне заняття щось нове, одночасно вводять в творчу лабораторію викладача, збагачуючи студентів у методичному плані.

Значну роль у збагаченні творчого потенціалу особистості майбутніх учителів відіграє авторський посібник «100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення» [4], рекомендований МОН України, який є своєрідним задачником з практичної педагогіки, спрямованим на розвиток творчого мислення студентів. Він містить педагогічні ситуації проблемного характеру з варіантами розв'язання, пропонуючи їх оцінити, віднайти оптимальні та доповнити власними. Посібник використовується на заняттях з усіх дисциплін педагогічного циклу, а також під час педагогічної практики. Наведені в ньому педагогічні ситуації наближені до реалій шкільного життя, оскільки здебільшого сталися під час педагогічної практики студентів, у професійній діяльності автора або випускників університету.

Серед цих педагогічних ситуацій є нетипові, які вимагають нестандартного вирішення, що відображає динаміку професійної діяльності вчителя з її непередбачуваним характером. Найчастіше ці рішення неможливо перенести в інші ситуації, але вони активізують інтелектуальні та творчі здібності студентів і стають важливою умовою їх подальшого розвитку.

Використання проблемних педагогічних ситуацій сприяє професійному становленню майбутніх учителів, розвиваючи не тільки їх творчі здібності, а й паралельно формуючи виховну компетентність. Ефективне розв'язання цих ситуацій передбачає здійснення *виховного впливу*, спрямованого на відмову від негативної моделі поведінки учня, її перебудову; блокування її негативних проявів; зміну установок, мотивів, ставлень; на спонукання до правильних висновків; забезпечення взаємного контакту; попередження конфлікту, що назріває; з'ясування стосунків після нього. Інакше кажучи, при розв'язанні запропонованих у збірнику складних педагогічних ситуацій, необхідно змоделювати такий спосіб виховного впливу, який би викликав післядію та сприяв позитивним змінам у структурі особистості вихованця [4, с. 4].

З метою збагачення творчого потенціалу особистості майбутнього педагога як важливої умови успішності його професійного становлення у збірнику пропонуються для аналізу та розв'язання складні педагогічні ситуації таких видів: 1) з готовими варіантами розв'язання, кожен з яких необхідно критично осмислити, «приміряти» до змісту ситуації та оцінити з на відповідність або невідповідність обставинам; 2) ситуації, у завданнях до пропонується спрогнозувати наслідки

поданих варіантів і доповнити їх власними; 3) ситуації, продовження яких (оптимальні варіанти розв'язання) подаються в кінці збірника, і студент звертається до них після власних спроб вирішення, маючи можливість порівняти свої прогнози з реальними рішеннями; 4) незакінчені ситуації, що вимагають від майбутнього педагога самостійно змодельовати власні варіанти подальшої поведінки; 5) ситуації з конкретними запитаннями до кожної, спрямованими на реалізацію творчого потенціалу студента; 6) ситуації першого знайомства з учнями на конструювання моделей конструктивної самопрезентації вчителя; 7) ситуації, які містять комплекс проблем, що відображають різні аспекти діяльності вчителя [9, с. 5-6]. Цікавими для студентів є педагогічні ситуації, які *перериваються завданнями*. Їх необхідно осмислити і виконати, перш ніж читати далі, а після порівняти власні варіанти розв'язання з тими, які подаються після завдань [4, с. 57]. Кожний різновид ситуацій супроводжується окремим алгоритмом їх розв'язання.

Наведемо приклад алгоритму до ситуацій з *готовими варіантами вирішення*, які потрібно критично осмислити, оцінити на відповідність або невідповідність обставинам, обрати оптимальний та обґрунтувати його: 1) уважно прочитайте. спробуйте з'ясувати, в чому полягає проблема; 2) спершу продумайте власний педагогічно доцільний варіант, спрямований на вирішення проблеми; 3) познайомтесь із варіантами розв'язання ситуації, запропонованими в посібнику та спробуйте спрогнозувати результат кожного з них; 4) неприпустимі, на вашу думку, варіанти позначте мінусом (-); 5) варіанти, які ви вважаєте припустимими, позначте плюсом (+); 6) уважно перечитайте кожен «плюсовий» варіант і визначте найкращий, поставивши навпроти ще один плюс. обґрунтуйте свій вибір; 7) поясніть, які, на ваш погляд, помилки допущені в «мінусових» варіантах. чому ви вважаєте їх неприпустимими?; 8) якщо серед запропонованих варіантів ви не знаходите оптимального, запропонуйте і обґрунтуйте власний [4, с. 7].

Висновки. Ключові моменти технології розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя шляхом аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій, що узагальнюють викладене вище, схематично подано на рис. 1.



Рис. 1. Збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя засобами розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій

Наведемо кілька відгуків, що свідчать про оцінку пропонованої технології: «Я й не думав, що педагогіка може бути такою цікавою. Виявляється, їй сміливо можна присвятити своє життя»; «Розв'язуючи ситуації, я помітив, що став більше задумуватись над своїми вчинками, в мене на краще змінились стосунки з батьками та друзями»; «Я завжди чекав цих занять, тому що на кожному

з них було щось нове (ситуація, педагогічний жарт, фрагмент фільму, цікавий прийом, інтрига і т. ін.)»; «Під час розв'язання ситуацій думаю про себе, про свої власні можливості, недоліки, ставлячи себе на місце того чи іншого вчителя!»; «На жаль, на заняттях з методики викладання ми моделюємо лише «ідеальні ситуації», коли всі діти слухняні, розумні, готові до занять і розуміють матеріал з першого слова. Але так не буває. На заняттях з педагогіки ми вчили розв'язувати складні ситуації, які чекають на нас. Я щиро вдячна Вам за це»; «Мене в першу чергу цікавили методичні аспекти занять. На кожній парі був ефект новизни. Запозичила багато методичних прийомів розв'язання складних ситуацій, які вже застосовувала і залишилась задоволена результатом. Щиро дякую!».

Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: книга для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение. 1991. 93 с.
2. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. Житомирський державний педагогічний інститут ім. І. Франка, 1994. 163 с.
3. Каплінський В. В. Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки. Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. Вінниця, 2002. С. 142–146.
4. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: навчальний посібник для майбутніх учителів. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2022. 80 с.
5. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування: Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування: посібн. К.: Главник, 2005. 112 с.
6. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 147 с.
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 1. К.: Рад. школа, 1976. 654 с.
9. George Monbiot. Out of the wreckage: a new politics for an age of crisis. London: Verso, 2017. 214 p.

References

1. Vyhotskyi L. S. Voobrazhenye y tvorchestvo v detskom vozraste: psykhol. ocherk: knyha dlia uchytelia [Imagination and creativity in childhood: psychol. feature article]. 3-e yzd. M.: Prosveshchenye. 1991. 93 s.
2. Dubaseniuk O. A. Osnovy teorii i praktyky profesiinoi vykhovnoi diialnosti pedahoha [Basics of the theory and practice of the teacher's professional educational activity]. Zhytomyrskyi derzhavnyi pedahohichnyi instytut im. I. Franka, 1994. 163 s.
3. Kaplinskyi V. V. Vykorystannia videosytuatsii u protsesi vyvchennia pedahohiky [The use of video situations in the process of studying pedagogy]. Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia. Vinnytsia, 2002. S. 142-146.
4. Kaplinskyi V. V. 100 skladnykh sytuatsii na urokakh ta poza urokamy: shukaiemo rishennia [100 difficult situations in the classroom and outside the classroom: looking for solutions]: navchalnyi posibnyk dlia maibutnykh uchyteliv. Vinnytsia: TOV «Niland LTD», 2022. 80 s.
5. Maksymenko S. D., Zabrotskyi M. M. Tekhnolohiia spilkuvannia: Komunikatyvna kompetentnist uchytelia : sutnist i shliakhy formuvannia [Communication technology: Communicative competence of the teacher: essence and ways of formation]: posibn. K.: Hlavnyk, 2005. 112 s.
6. Rubynshtein S. L. O myshleny y putiakh eho yssledovanyia [About thinking and ways of its research]. M.: Yzd-vo AN SSSR, 1958. 147 s.
7. Sysoieva S. O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Basics of pedagogical creativity]: pidruchnyk. K.: Milenium, 2006. 344 s.
8. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory [Selected works] : v 5-ty t. T. 1. K.: Rad. shkola, 1976. 654 s.
9. George Monbiot. Out of the wreckage: a new politics for an age of crisis. London: Verso, 2017. 214 p.

УДК 811.111

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-73-77

ЯНА НЕЧЕПОРУК

orcid.org/0000-0003-1152-8030

yananecheporuk83@gmail.com

кандидат педагогічних наук,

докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка,

вул. Шевченка 1, м. Кропивницький

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЯК ОСНОВА ЛЬОТНОЇ ОСВІТНОЇ ГАЛУЗІ: ІСТОРІЯ ТА РЕАЛЬНІСТЬ

Дана стаття розглядає професійну іншомовну підготовку, як основу вітчизняної льотної освіти. Здійснивши низку історичних досліджень, було визначено, що з певного часу професійна іншомовна підготовка стала принциповою вимогою та основним критерієм професіоналізму у вітчизняній льотній

освіті. Розглядається проблема визначення поняття «іншомовної професійної підготовки» в льотній освіті. Статтю присвячено вивченню професійної іншомовної підготовки як невід'ємної складової сучасної авіаційної освіти. Автор звертає увагу на визначення загального поняття «професійна освіта» і подає його інтерпретації різними науковцями. Зазначено певні педагогічні умови, які позитивно впливають на формування ключових навичок у майбутніх авіаційних фахівців.

Ключові слова: іншомовна підготовка, авіаційний фахівець, цивільна авіація, льотний заклад освіти.

YANA NECHPORUK

Candidate of Pedagogical Sciences,
Doctoral student of Pedagogy and Management of Education department of Volodymyr Vynnychenko Central
Ukrainian State Pedagogical University,
Shevchenko Str. 1, Kropyvnytskyi

PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS THE BASIS OF THE FLIGHT EDUCATION INDUSTRY

The effective functioning of the modern aviation industry is possible only if international rules and requirements relating to global civil aviation are met. One of these requirements is the mandatory knowledge of aviation English by an aviation specialist at the level of Operational Level 4. This article considers professional foreign language training as a basis for domestic flight education. After conducting some historical research, it was determined that for some time professional foreign language training has become a fundamental requirement and educational criterion in domestic flight education. The article also considers the problem of defining the concept of «foreign language training» in flight education. The article is devoted to the study of professional foreign language training as an integral part of modern aviation education. The author also draws attention to the definitions of the general concept of «vocational education» and presents its interpretations by various scholars. The article also identifies certain pedagogical conditions that have a positive impact on the formation of key skills of future aviation professionals. The article also defines the place of learning a foreign language in the general system of training a future aviation specialist. The article also notes that professional foreign language training is the key to a successful graduate of aviation education. Such young professionals must be prepared for professional activities in the mobile, highly competitive and technological-digital world. In the context of globalization, integration of Ukraine into the European and world space, no one doubts that for successful cooperation and interaction in the world political, economic, cultural, educational space requires knowledge of foreign languages, not only for everyday needs but also for effective professional communication. The study of the concept of "training" has led to the conclusion that it is in itself quite broad and able to combine a large number of factors. «Professional foreign language training» involves the formation of knowledge of skills and abilities needed by future aviation professionals to perform their professional activities.

Key words: foreign language training, aviation specialist, civil aviation, flight school.

Аналізуючи різні методи навчання в процесі «професійної іншомовної підготовки», слід визнати, що необхідним є створення певної моделі навчання, яка б враховувала не лише традиційні методики вивчення професійної авіаційної лексики, а й сучасні вимоги до фахівців зазначеної галузі. Професійна іншомовна підготовка має застосовувати горизонтальні та вертикальні міждисциплінарні зв'язки мовних і технічних дисциплін. Поряд із зазначеними взаємозв'язками іноземної мови і більшості спеціалізованих дисциплін, слід також згадати паралельне застосування інформаційно-комунікативних технологій, різноманітних цифрових платформ тощо. Проблема професійної підготовки авіаційного персоналу була і залишається провідною у загальній професійній та безпосередньо авіаційній освіті. Наразі перед педагогами авіаційних навчальних закладів постає проблема не лише підготувати висококваліфікованого фахівця, але й зробити цей процес білінгвальним. Мається на увазі, що всі ті знання і навички, які курсант має засвоїти в процесі навчання в льотному навчальному закладі, він повинен відтворити іноземною мовою. Такі реалії авіаційного навчання ставлять перед нами завдання розібратись, що саме означає поняття «професійна підготовка» в льотній професійній освіті аби успішно трансформувати його в іншомовне.

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців розглядалися в працях багатьох науковців. Серед них слід назвати Н. Ничкало, В. Семиченко. Зазначимо, що проблема іншомовної підготовки фахівців авіаційної сфери стали об'єктом досліджень провідних українських науковців: у доробках Б. Алякринського, В. Колосова, А. Пчелінова та інших представлено питання мовлення авіаційних операторів; О. Васякович дослідила проблему формування професійної готовності майбутніх авіадиспетчерів до ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях. Особливим доробком у питанні формування мовної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі (пілоти та авіадиспетчери) визначаються дослідження О. Ковтун, в якому представлено теоретичні та методичні аспекти процесу професійної підготовки майбутніх працівників авіакомпаній.

Мета статті – дослідити поняття та роль професійної іншомовної підготовки майбутніх авіаційних фахівців в системі льотної освіти. Іншомовна підготовка в світлі льотної професійної освіти є чинником, що забезпечує успішну та безпечну роботу авіаційної галузі. Отже, аналізуючи

вплив минулих та сучасних педагогічних умов на освіту загалом та на її іншомовний сегмент зокрема, ми визначаємо поняття «іншомовна підготовка» та розкриваємо роль процесуальних аспектів іншомовної підготовки у формуванні особистості майбутнього авіаційного фахівця.

Авіація належить до галузей з особливими умовами реалізації виробничої діяльності, які визначають специфіку професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців [8]. Ці умови породжуються такими обставинами, як: підвищена відповідальність за результати праці фахівців, суворі вимоги до професійних знань, умінь і навичок, висока відповідальність під час прийняття рішень в умовах дефіциту часу та стресових факторів. Як свідчать дослідження О. Ковальова, на деяких типах літаків пілот уже сьогодні розв'язує цілий комплекс функцій: як пілота, так і штурмана, бортінженера, бортрадиста тощо [2].

Практика вітчизняних авіаційних навчальних закладів пропонують різні форми організації іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Зазначимо, що (окрім класичних лекцій, семінарів та практичних занять широко практикуються практика і навчання у центрах професійної підготовки, відвідування яких передбачає своєрідне «занурення» майбутніх фахівців авіації у безпосередню професійну практику на летовищах, де створюється ситуації іншомовної комунікації. Отже, в методичному блоці у процесі організації взаємодії студентів з викладачем та між собою важливо здійснювати таку постановку завдань, які передбачають формування конкретних іншомовних комунікативних навичок, таких як: сповіщення та інформування пілота (чи авіадиспетчера) іноземною мовою (найчастіше англійською), повідомлення команди (вказівок), розуміння та правильна інтерпретація отриманих команд чи вказівок, які формують мінімум іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі. Це означає, що в переліку освітніх результатів кожної форми організації (семінар, лекція, практичне заняття), окрім суто навчальних завдань, мають бути сформульовані ще й такі, що спрямовані на: – залучення студента до активної іншомовної комунікативної діяльності, що супроводжується внутрішньою розумовою активністю; – з пасивного споживача знань студент повинен стати активним суб'єктом освітньої діяльності, що забезпечує послідовну та ефективну реалізація комунікативного підходу тощо.

Система підготовки авіаційного персоналу була побудована на накопичуваному десятиліттями досвіді викладання та міцній льотно-методичній базі. На той час теоретичний матеріал був тісно пов'язаний із практикою. У радянських курсантів виховувались відчуття високої відповідальності та дисциплінованості, що були необхідні для їх подальшої кар'єри. В наказі Міністра цивільної авіації СРСР від 31 грудня 1982 р. №221 «Про проведення робіт зі створення та запровадження у закладах льотної освіти системи інтенсивного навчання авіаційних фахівців» зазначено, що інтенсифікація навчання у навчальних закладах цивільної авіації зумовлена високими темпами науково-технічного прогресу в даній галузі та пов'язаний з ним зростаючий об'єм і складність навчальної інформації, збільшенням вимог до якості підготовки льотного персоналу.

Що стосується іншомовної підготовки авіаційних фахівців до професійної діяльності, то вона переживала різноманітні трансформації у різні історичні періоди. 50-ті роки характеризувались певною байдужістю до вивчення іноземних мов, особливо у сфері підготовки авіаційних фахівців цивільної авіації СРСР. Керівництво країни, в особі І. Сталіна, всіляко перешкоджало якісному вивченню іноземних мов. Його наукова робота «Марксизм та питання мовознавства» доводила, що словниковий склад і граматики складають основу мови. Цей науковий доробок, що висвітлював важливість граматики-перекладного методу, визначив основу викладання іноземної мови у середній і вищій школах СРСР на довгі роки. Не були винятком і авіаційні заклади освіти. Головним принципом цього методу є самосвідомість, що передбачає визнання провідної ролі мислення в процесі оволодіння мовою. Спираючись на рідну мову, цей метод забезпечував мотивацію курсантів, в процесі навчання формувались елементарні мовленнєві навички і вміння. Відносна простота методу вважається одночасно і його одним із основних недоліків. Відсутність задач формування розмовних навичок, відсутність можливостей використання мови в ситуаціях реального спілкування зводили вивчення іноземної мови в авіаційних закладах освіти до звичайного заучування термінології та основних граматичних конструкцій.

Метою сучасної іншомовної підготовки у льотних закладах освіти є підвищення знань майбутніх та діючих авіаційних фахівців до рівня вище середнього (Upper-Intermediate), що відповідає рівням ICAO-4 та ICAO-5 кваліфікаційної шкали мовних компетенцій – Language Proficiency Rating Scale (LPRS) Міжнародної організації цивільної авіації [1].

Сучасні випускники вищих навчальних закладів мають бути готові до професійної діяльності у мобільному, висококонкурентному та технологічно-цифровому світі. В умовах глобалізації, інтеграції України у європейський та світовий простір ні в кого не виникає сумнівів, що для успішного співробітництва та взаємодії у світовому політичному, економічному, культурному, освітньому просторі необхідне знання іноземних мов, не лише для побутових потреб, але й для ефективного професійного спілкування. Коли процес формування інформаційного суспільства можна вважати завершеним, особливого значення набуває не сама інформація з тієї чи іншої галузі знань, а вміння зберігати і передавати цю інформацію, налагодити, за О. Ковтун, діалог двох мовних

систем, забезпечуючи тим самим стабільний контакт різних знань, культур і національних традицій [5]. Це зумовлює нове бачення цілей іншомовної підготовки, зміну її статусу, посилення її ролі у системі авіаційної професійної освіти.

Слід звернути увагу на одне із визначень «професійної підготовки» – це цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійним знанням та вмінням з метою набуття навичок, необхідних для виконання професійних функцій. Цьому сприяють різні форми здобуття професійної освіти – навчання у вищих і спеціалізованих навчальних закладах освіти, стажування на курсах підвищення кваліфікації, удосконалення професійної майстерності на виробництві. Потреби інноваційної вітчизняної економіки вимагають змін в освіті і професійній підготовці. Для того, щоб людина могла оновлювати знання і підвищувати рівень своєї освіти, необхідний для майбутньої професійної діяльності, потрібно створити систему, за якої випускники мали б можливість періодично повертатись у систему вищої освіти. Концепція «безперервної освіти», яку прийняли в 1996 р. міністри освіти країн Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), враховує нове бачення політики у сфері освіти та професійної підготовки як опори для розвитку на основі знань, умінь та навичок [8].

У словнику С. Гончаренко подає три визначення поняття професійна освіта: 1) сукупність знань, навичок і умінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації; 2) підготовка в навчальних закладах фахівців для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури; 3) складова частина системи освіти [4]. Друге значення професійної освіти, з наведених вище, передбачає існування системи навчальних закладів з професійної підготовки фахівців, певною ланкою якої є коледжі, «які здійснюють підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами молодшого фахівця та бакалавра з одного або кількох споріднених напрямів підготовки або спеціальностей, мають необхідний кадровий потенціал, матеріально-технічну базу. Для набуття людиною певної професійної кваліфікації, яка буде визначати її місце у суспільстві, основним компонентом професійної освіти, на це вказують наведені вище визначення, є професійна підготовка і визначається як «сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії». Інше визначення професійної підготовки розглядає її як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаного з оволодінням певним родом занять, професією [4].

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення сутності професійної підготовки. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей. Аналіз професійної підготовки, проведений В. Семиченко, розглядає її у трьох аспектах: як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету і результат діяльності навчального закладу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність [6].

Наявність добре організованої системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації авіаційних фахівців, що відповідає сучасним вимогам науково-технічного прогресу, є необхідною умовою досягнення високих результатів фахівцями авіаційної сфери. Добре налагоджені зв'язки та професійна комунікація між авіаційними навчальними закладами та безпосередніми авіакомпаніями дає можливість стабілізувати трудові відносини, задовольняти потреби особистості в самореалізації і розвитку.

Україна має виконувати зобов'язання, що покладені на неї Конвенцією №142 «Конвенція про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів» (1975 р.). У відповідності до неї Україна розробляє та удосконалює системи загальної та професійно-технічної освіти, шкільної та професійної орієнтації. Однією із найважливіших національних задач в сфері професійної підготовки авіаційних фахівців є забезпечення безперервної професійної підготовки на всіх рівнях кваліфікації, використовуючи іноземну мову, як обов'язкову умову реалізації набутих навичок і умінь авіаційними фахівцями. Іншомовна професійна підготовка – це глобальний процес професійного навчання, що спрямований на вивчення, набуття, засвоєння та реалізація усіх необхідних професійних знань та навичок, але іноземною мовою.

Жорстка централізація не створює сприятливих умов для іншомовної підготовки авіаційних фахівців. Конкретні цілі та точні моделі підготовки на різних навчальних рівнях обмежують креативність викладацького складу кафедри, факультету чи навчального закладу в цілому. Такий принцип професійної іншомовної підготовки не спонукає до ініціативи у вирішенні зазначеної проблеми на конкретних рівнях системи вищої освіти. Аналіз програми з англійської мови для професійного спілкування засвідчив, що ставляться узагальнені, але доволі високі вимоги з підготовки студента до спілкування іноземною мовою в усній і писемній формах, що передбачає

наявність у нього таких умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, які після закінчення курсу дадуть йому можливість ефективно застосовувати їх у професійній діяльності.

Висновки Професійна іншомовна підготовка є доволі багатогранним явищем, що вимагає як урахування традиційних, історично-доведених практик так і застосування новітніх освітніх технологій. Сучасна іншомовна підготовка авіаційного персоналу вимагає сприятливого іншомовного освітньо-мовленнєвого простору, яке повністю враховує специфіку набуття авіаційними фахівцями іншомовних (українсько- та англомовних) навичок та умінь для забезпечення ефективного процесу постійної самоосвіти та безпеки польотів.

Отже, здійснюючи історичний та сучасний аналіз поняття «професійна підготовка», можна зробити висновок, що воно є досить широким і поєднує наявність знань умінь і навичок, необхідних для виконання певного виду роботи. Професійна іншомовна підготовка виявилась базою для авіаційного фахівця, за допомогою якої він реалізовує себе як професіонал, засвідчує достатню обізнаність, умілість, вправність у спеціалізованому колі питань, проявляє свої ділові та психологічні якості авіаційного фахівця у професійному іншомовному середовищі.

Література

1. Міжнародна організація цивільної авіації (2004). Керівництво із провадження вимог ІКАО щодо володіння мовою (Doc 9835).
2. Ковальова О.С. Результати дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності моделі формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден. *Класичний приватний університет «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. 2020. № 72, Т. 2.
3. Про затвердження Правил ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України. Наказ Міністерства транспорту України № 486 від 10.06.2004. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0844-04>
4. Гончаренко С.У. Професійна освіта: словник. Київ: Вища школа, 2000. 273 с.
5. Ковтун О. В. Технологія формування професійних умінь у майбутніх перекладачів авіаційної галузі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 5. С. 43-47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp_2017_5_10.
6. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): дис... д-ра психол.наук. КГПИ им. М.П. Драгоманова. Киев, 1992. 432 с.
7. Тарнавская Т.В. Методы обучения будущих авиадиспетчеров профессиональному английскому языку. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. 2007. № 2(20). Ч. 1. С. 134-138.
8. Пухальська Г.А. Педагогічні аспекти продуктивного навчання майбутніх інженерів при формуванні умінь комунікативної взаємодії. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка*. 2019. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnapped_2019_2_18

References

1. International Civil Aviation Organization (2004). Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (Doc 9835).
2. Kovalova, O.S. Rezul'taty doslidno-eksperymental'noyi roboty z perevirky efektyvnosti modeli formuvannya innovatsiyanoi kompetentnosti maybutnikh aviatsiynykh fakhivtsiv u protsesi vyvchennya bezpilotnykh povitryanykh suden. [The results of research and experimental work to test the effectiveness of the model of formation of innovative competence of future aviation professionals in the study of unmanned aerial vehicles]. *Classic Private University «Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools»*. 2020. № 72. Т. 2.
3. Pro zatverdzhennia Pravyl vedennia radiotelefonnoho zviazku ta frazeolohii radioobminu v povitriianomu prostori Ukrainy. Nakaz Ministerstva transportu Ukrainy [Order of the Ministry of Transport of Ukraine. On approval of the Rules for conducting radiotelephone communication and phraseology of radio exchange in the airspace of Ukraine]. # 486 vid 10.06.2004. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0844-04>
4. Goncharenko S.U. Profesiina osvita: slovnyk [Professional Education: dictionary]. Kyiv, 2000.
5. Kovtun O. V. Tekhnolohiia formuvannia profesiinykh umin u maibutnikh perekkladachiv aviatsiinoi haluzi. [Formation of professional speech in future specialists in the aviation industry]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukraiïnskoho natsionalnoho pedahohichnoho univertsytetu im. K.D. Ushynskoho. Pedahohichni nauky*. 2017. # 5. S. 43-47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp_2017_5_10.
6. Semychenko V.A. Konceptiya celostnosti i ee realizaciya v profesional'noj podgotovke budushchikh uchitelej [The concept of integrity and its implementation in the professional training of future teachers]. Kyiv, 1992.
7. Tarnavskaya T.V. Metody obucheniya budushchih aviadispetcherov professional'nomu anglijskomu yazyku. [Methods of Teaching Professional English to Future ATCs]. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. 2007. № 2(20). Ч. 1. Pp. 134-138.
8. Pukhalska H.A. Pedahohichni aspekty produktyvnoho navchannia maibutnikh inzheneriv pry formuvanni umin komunikativnoi vzaïemodii [Pedagogical aspects of productive training of future engineers in the formation of communicative skills]. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогіка*. 2019. Ed. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnapped_2019_2_18

УДК 378.046-021.64:629

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-78-83

ДМИТРО ХРАПАЧ

0000-0001-8379-5918

hrapachdima@ukr.net

здобувач

Хмельницький національний університет

вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ТРАНСПОРТ»

В статті схарактеризована модель формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» та її структурні елементи: мотиваційно-цільовий, методологічний, організаційно-діяльнісний, контроль-результативний блоки. Доведено, що для успішної реалізації розробленої моделі мають виконуватися такі педагогічні умови: забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти до фахових дисциплін автотранспортного профілю шляхом застосування активних методів та інтерактивних технологій навчання; формування та розвиток технічних та технологічних умінь здобувачів вищої освіти під час перервної практичної підготовки на підприємствах технічного сервісу автомобільного транспорту; удосконалення змісту фахової підготовки бакалаврів професійної освіти за рахунок розроблення методичного забезпечення на основі модульно-компетентнісного підходу.

Ключові слова: *техніко-технологічна компетентність, модель формування техніко-технологічної компетентності, бакалавр професійної освіти, спеціалізація «Транспорт».*

DMYTRO KHRAPACH

0000-0001-8379-5918

hrapachdima@ukr.net

PhD candidate

Khmelnitskyi National University

Instytut's'ka Str., 11, Khmelnytskyi

MODEL OF FORMATION OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF BACHELORS VOCATIONAL EDUCATION OF SPECIALIZATION «TRANSPORT»

The article characterizes the model of formation of technical and technological competence of bachelors of vocational education of specialization «Transport» and its structural elements: motivational-targeted, methodological, organizational-activity, control-resultative blocks. It has been proven that for the successful implementation of the developed model, the following pedagogical conditions must be met: ensuring the motivational and value attitude of students to the professional subjects of the motor transport profile through the use of active methods and interactive learning technologies; formation and development of technical and technological skills of students during intermittent practical training at motor transport companies; improvement of the content of professional training of bachelors of vocational education due to the development of methodical support based on the modular-competency approach. It was determined that an effective solution to the problem of forming the technical and technological competence of bachelors of vocational education of specialization «Transport» during their professional training is possible if the following stages are followed: motivational-diagnostic, formative, systematizing. It was concluded that the developed model is a method for the formation of technical and technological competence of bachelors of professional education of specialization «Transport», it has a holistic character, since all its structural components are interconnected and function to achieve the main goal.

Key words: *technical and technological competence, model of formation of technical and technological competence, bachelor of vocational education, specialization «Transport».*

Складні соціально-економічні умови, в яких опинилася Україна у зв'язку з повномасштабною російською війною, обумовлюють здійснення навчання здобувачів вищої освіти в дистанційному режимі [6]. Водночас, перед закладами вищої освіти постає завдання забезпечити високий фаховий рівень майбутніх фахівців, у т.ч. такої педагогічної спеціальності, як «Професійна освіта», в межах якої здійснюється підготовка педагогів професійного навчання за стратегічно важливою спеціалізацією «Транспорт».

Структурно-функціональний аналіз технологічної складової трудової діяльності майбутніх бакалаврів професійної освіти автотранспортного профілю засвідчив, що ключовою компетентністю цих фахівців є техніко-технологічна, яка передбачає на основі розуміння принципів функціонування спеціального обладнання та устаткування в галузі автотранспорту, уміння застосовувати необхідні інструменти, оснащення та методи для вирішення типових складних завдань (проведення комплексу технологічних операцій технічного обслуговування та ремонту автомобільного транспорту, вузлів, агрегатів та систем) [10]. Відтак, актуальним є розроблення моделі формування техніко-технологічної

компетентності як ядра трудової діяльності майбутніх бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт».

Теоретичні та методичні засади розвитку професійної освіти висвітлені в роботах Батишева С., Гончаренка С., Лук'янової Л., Ничкало Н., Радкевич В., Шевчук Л. та ін.; проблемам підготовки педагогів професійного навчання присвячені дослідження Артюха С., Брюханової Н., Каньковського І., Коваленко О., Щербак О. тощо; питання формування компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти досліджені авторами: Масичем В.В. – продуктивна творча компетентність, Керекеша-Поповою О. В. – управлінська компетентність, Пукалом М.І., Семеновим Є.К. – професійна компетентності, Данилишиною К.О. – інформаційна компетентність; специфіка професійної підготовки фахівців спеціальності «Професійна освіта» за різними профілями відображена у розвідках науковців: Мозгового В. – аграрний, Кудунова М., Хоменко В. – комп'ютерний, Каньковського І., Пукало М. – автотранспортний. Водночас проблема формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» донині не поставала предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – теоретичне обґрунтування моделі формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт».

Розроблення моделі формування техніко-технологічної компетентності бакалавра професійної освіти доречно почати з аналізу сутності понять «модель» і «моделювання». Дефініція «модель» (франц. *modèle*, від *modulus* – міра, мірило, зразок) потлумачена в літературі [2, с. 213] як умовний образ (зображення, схеми, опис, тощо) об'єкта або системи об'єктів, чи відтворення, імітації будови і дії будь-якого об'єкта, а, відтак, використовується для отримання нових знань про об'єкт [1, с. 683]. Побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його, що сприяє упорядкуванню й систематизації інформації про об'єкт вивчення. Метод дослідження об'єкта шляхом створення моделі – моделювання дає змогу наочно уявити об'єкт, проникнути в його глибину, розпізнати складові елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми.

Розроблена модель формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» представлена на рис. 1. Вона складається із таких блоків: мотиваційно-цільового, методологічного, організаційно-технологічного та контрольного-результативного. Мотиваційно-цільовий блок передбачає формулювання мети, що обумовлена такими чинниками: 1) соціально-економічне замовлення на підготовку компетентних фахівців та потреби освітньої галузі «Професійна освіта» у підготовці педагогів професійного навчання, які володіють теорією та методикою формування в учнів закладів професійної освіти знань у сфері сучасного автомобільного транспорту; 2) потреби та інтереси особистості в оволодінні техніко-технологічною компетентністю як ядром професійної компетентності спеціальності «Професійна освіта» за спеціалізацією «Транспорт»; 3) вимоги нормативних документів у сфері професійної освіти.

Підґрунтям підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти є соціально-економічне замовлення: потреби суспільства та запити стейкхолдерів, у т.ч. задоволення їх інтересів та академічних потреб, що впливає на формування мети та завдань підготовки майбутніх фахівців. Ринкові перетворення, розвиток підприємств галузі транспорту, науково-технічний прогрес, швидке накопичення й постійне оновлення інформації ведуть до ускладнення змісту праці й потребують підготовки бакалаврів професійної освіти з високим рівнем сформованості техніко-технологічної компетентності як основи їх успішної професійної діяльності, здатних орієнтуватися і приймати оптимальні рішення в складних ситуаціях, володіти новітніми технологіями в галузі.

Нормативно-правове забезпечення, а саме вимоги законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Професійного стандарту «Педагог професійного навчання», Стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [3, 7, 8], нормативних документів МОН України тощо впливають на формулювання мети підготовки бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт».

У методологічному блоці відображені методологічні підходи та загально дидактичні і специфічні принципи, що сприяють успішному та ефективному формуванню техніко-технологічної компетентності майбутніх бакалаврів за спеціалізацією «Транспорт». До основних підходів, на нашу думку, слід віднести системний, діяльнісний, модульно-компетентнісний, контекстний, особистісний, аксіологічний, середовищний, які у поєднанні із загально дидактичними (системності, науковості, доступності, послідовності, наочності) та специфічними принципами (студентоцентризму, практичної спрямованості, дуальності, моделювання майбутньої професійної діяльності, технологічної послідовності, мобільності, різноманітності, регіоналізації) утворюють базис нашого дослідження.

Організаційно-технологічний блок охоплює освітні компоненти (ОК) обов'язкової та вибіркової частини підготовки бакалаврів професійної освіти. До обов'язкової частини входять дисципліни загальної підготовки (блок гуманітарних, природничо-наукових та професійно-орієнтованих ОК), дисципліни професійної підготовки, у т.ч. блок фахових ОК за спеціалізацією «Транспорт». Базовими у формуванні техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» є обов'язкові освітні компоненти: «Матеріалознавство», «Технологія конструкційних матеріалів»,

«Автомобілі», «Теорія автомобіля», «Технічна експлуатація автомобілів», «Ремонт автомобілів», «Обладнання авторемонтного виробництва».

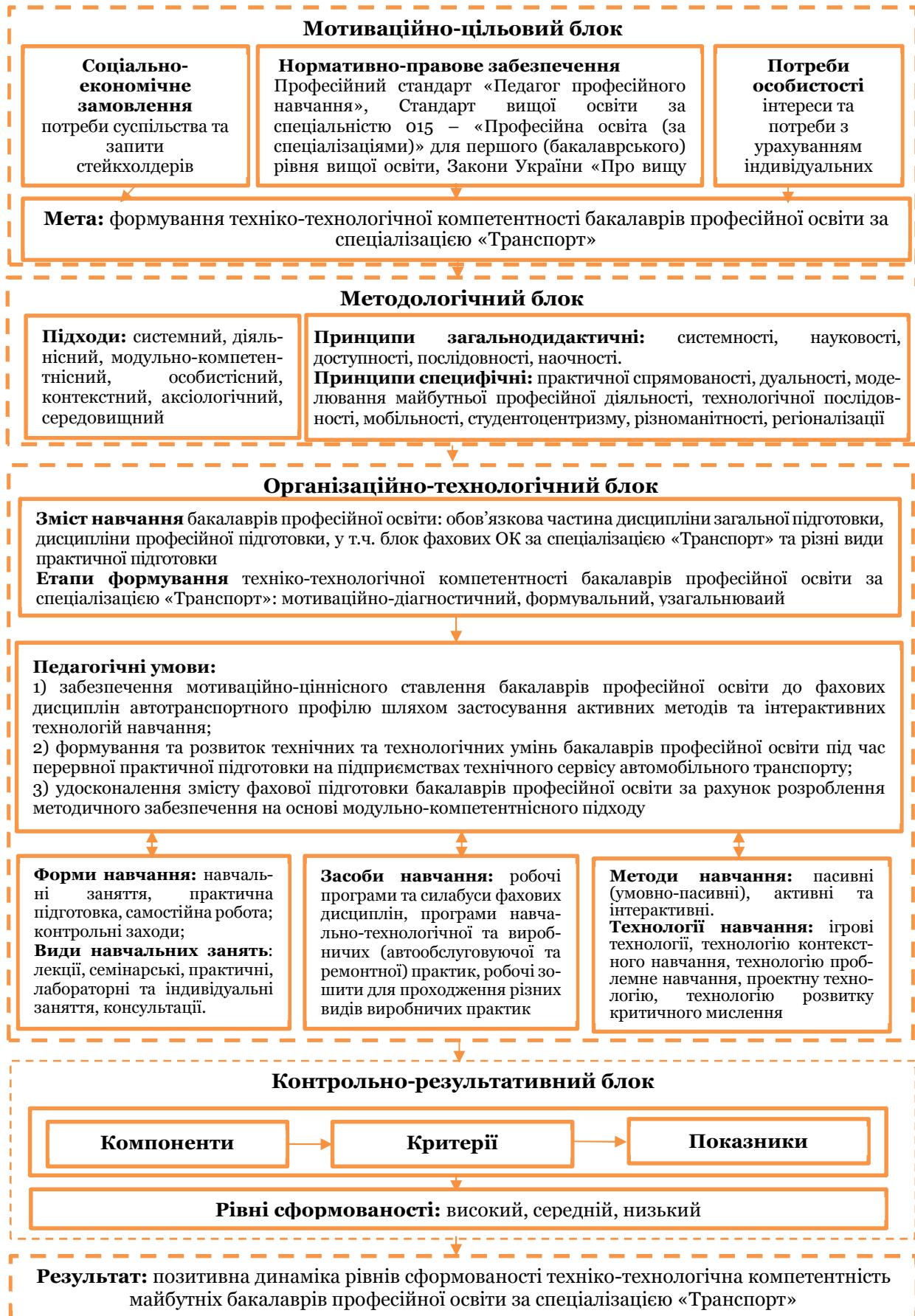


Рис. 1. Модель формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт»

Ключовим чинником формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» є різноманітна практична підготовка, що передбачає такі види практик: навчально-технологічну, виробничу (автообслуговуючу), виробничу (ремонтну), що організовуються на підприємствах сервісу автомобільного транспорту і тривають впродовж усього періоду підготовки фахівців. При цьому, вибіркові ОК фахової підготовки («Автомобільні експлуатаційні матеріали», «Автомобільні перевезення», «Виробниче навчання», «Історія автомобіля», «Експертиза дорожньо-транспортних пригод», «Правила дорожнього руху» та ін.) націлені як на поглиблення фахових знань та умінь майбутніх фахівців у сфері автомобільного транспорту, так і розширення їх знань із суміжних галузей, інженерних наук, екології, економіки тощо.

Технологічна компонента цього блоку охоплює форми організації освітнього процесу, методи, засоби та технології навчання, яких необхідно дотримуватися науково-педагогічним працівникам (НПП) під час формування техніко-технологічної компетентності майбутніх бакалаврів професійної освіти. Вона містить основні форми здобуття вищої освіти – денна та заочна, форми організації освітнього процесу – навчальні заняття, практична підготовка, самостійна робота; контрольні заходи; види навчальних занять – лекції, семінарські, практичні, лабораторні та індивідуальні заняття, консультації. Єдиної класифікації методів навчання в педагогіці не існує, відтак, віддаємо перевагу сучасним поглядам дидактів на сутність поняття «методи навчання» та їх диференціацію на базі критерія «характер взаємодії учителя і учнів» [5, с.109]. Згідно з класифікацією Пометун О.І., Фреймана Г.О. (з урахуванням класифікації Голанта Є.Я.), усі методи навчання поділяються на пасивні (умовно-пасивні), активні та інтерактивні. Отже, поєднання пасивних, як правило, пояснювально-ілюстративних (репродуктивних) методів навчання з активними (частково-пошуковий чи евристичний, проблемний і дослідницький) та інтерактивними (групові, колективні, колективно-групові) методами дозволяє НПП налагоджувати ефективну педагогічну взаємодію між учасниками освітнього процесу, спрямовану на досягнення цілей і завдань навчання. Уміле комбінування активних методів і форм навчання дозволяє НПП використовувати у процесі формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» різноманітні сучасні технології навчання [4], а саме, ігрові, технологію контекстного навчання, технологію проблемне навчання, проектну технологію, технологію розвитку критичного мислення та ін.

Засоби навчання, як носії навчальної інформації та інструмент діяльності педагога і досягнення цілей навчання, будуть використовуватися при формуванні техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» шляхом розроблення методичного забезпечення, а саме робочих програм та силабусів фахових навчальних дисциплін, програм навчально-технологічної та виробничих практик (автообслуговуючої та ремонтної), робочих зошитів для проходження різних видів виробничої практики.

Ефективне вирішення проблеми формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» під час їх професійної підготовки можливе при дотриманні таких етапів: мотиваційно-діагностичного, формувального, узагальнювального. На першому – мотиваційно-діагностичному етапі з'ясовуються рівень базових знань здобувачів освіти з автотранспортної галузі, наявність здібностей особистості, необхідних для навчання за фахом (технічний інтелект, логічне мислення, нестандартне мислення, довготривала й оперативна пам'ять, розвинена уява, висока концентрація уваги та ін.), професійно важливих якостей майбутніх бакалаврів професійної освіти (відповідальність, організованість, креативність, акуратність, ретельність, наполегливість, точність, систематичність в роботі тощо) [12]; формується позитивне ставлення здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності.

Другий етап пов'язаний із засвоєнням поняттєво-термінологічного апарату галузі знань спеціалізації «Транспорт» та її теоретичних основ, формування базових умінь і навичок технічного обслуговування та ремонту автомобільного транспорту, опануванням способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей як інструментальної основи професійної діяльності, формуванням самоздатності до оптимальних дій та успішного виконання низки трудових функцій у професійній сфері. На цьому етапі реалізується компетентнісний підхід, спрямований на формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, особистих якостей майбутнього фахівця.

Третій – узагальнювальний етап формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти відбувається на випусковому курсі підготовки шляхом поглиблення фахових знань бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» за рахунок вибірових дисциплін, проходження виробничої (ремонтної) практики та інтеграції набутих базових знань зі змістом вибірових дисциплін суміжних галузей знань, наприклад, екології, економіки тощо.

Вирішення проблеми формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» неможливе без приведення системи професійної підготовки фахівців у відповідність до потреб виробництва та створення педагогічних умов, що будуть сприяти ефективності функціонування такої підготовки. При цьому, під педагогічними умовами ми розуміємо

«обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [9].

Отже, для успішної реалізації розробленої моделі сформульовані педагогічні умови формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт»: 1) забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти до фахових дисциплін автотранспортного профілю шляхом застосування активних методів та інтерактивних технологій навчання; 2) формування та розвиток технічних та технологічних умінь здобувачів вищої освіти під час перервної практичної підготовки на підприємствах технічного сервісу автомобільного транспорту; 3) удосконалення змісту фахової підготовки бакалаврів професійної освіти за рахунок розроблення методичного забезпечення на основі модульного та компетентнісного підходів.

Щодо першої педагогічної умови – забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення бакалаврів професійної освіти до фахових дисциплін автотранспортного профілю шляхом застосування активних методів та інтерактивних технологій навчання, вона передбачає заохочення здобувачів вищої освіти до опанування фахових знань з галузі «Транспорт» шляхом активного використання методів стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу та сучасних технологій навчання, що базуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також послідовного моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівців, що отримало назву «контекстного навчання».

Друга педагогічна умова – формування та розвиток технічних та технологічних умінь бакалаврів професійної освіти під час неперервної практичної підготовки на підприємствах технічного сервісу автомобільного транспорту, обумовлена необхідністю ґрунтовної практичної підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти ще під час їх навчання в закладі вищої освіти, що сприятиме підвищенню рівня конкурентоспроможності випускників ЗВО, адаптації до швидкоплинних вимог ринку праці і подальшому працевлаштуванню. Підтвердженням актуальності цієї педагогічної умови може виступати багаторічний досвід підготовки фахівців різних спеціальностей в європейських країнах, зокрема у Німеччині, за дуальними освітніми програмами, які базуються на інтеграції теоретичного навчання в закладі освіти та практичної підготовки на виробництві [11].

Третя педагогічна умова – удосконалення змісту фахової підготовки бакалаврів професійної освіти за рахунок розроблення методичного забезпечення на основі модульного та компетентнісного підходу, націлена на оновлення змісту фахових дисциплін та їх робочих програм і силабусів з урахуванням новітніх досягнень в галузі технічного обслуговування та ремонту автомобільного транспорту та розроблення програм навчально-технологічної та виробничих (автообслуговуючої та ремонтної) практик і робочих зошитів для їх проходження.

Контрольно-результативний блок розробленої моделі формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» містить: компоненти (мотиваційний, гностичний, праксіологічний, особистісний); критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний), систему показників та рівні сформованості техніко-технологічної компетентності (високий, середній, низький), які сприяють встановленню досягнення кінцевого результату дослідження – позитивної динаміки рівнів сформованості техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт».

Розроблена модель є інструментарієм для формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт», вона має цілісний характер, оскільки усі її структурні компоненти взаємопов'язані і функціонують для досягнення основної мети. Модель є відкритою системою, відтак може коригуватися і доповнюватися новими компонентами за необхідності.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 21, ст.81). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 01.06.2022).
4. Інноваційні педагогічні технології : посібник / За ред. О.І.Огієнко; Авт. кол.: О.І.Огієнко, Т.Г. Калужна, Ю.С. Красильник, Л.О. Мільо, Ю.Л. Радченко, К.В. Годлевська, Ю.М. Кобюк. Київ, 2015. 314 с.
5. Пометун О. П., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
6. Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану: Наказ МОН України від 17.03.2022 №235. URL: https://www.kklp.kiev.ua/docs/voennyi_stan_oficialni_documentu/235%20%D0%B2%D1%96%D0%B4%2007.03.2022.pdf (дата звернення 01.06.2022).
7. Про затвердження професійного стандарту «Педагог професійного навчання» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 20.06.2020 № 1182. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ME200568.html (дата звернення 01.06.2022).
8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) : Наказ Міністерства освіти і

- науки України від 21.11.2019 №1460. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf> (дата звернення 01.06.2022).
9. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
 10. Храпач Д.М. Технічна та технологічна функції в професійній діяльності фахівців автотранспортної галузі: Матеріали Всеукраїнська науково-практичної конференція: Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій (м. Глухів, 2 квітня 2021 року) / Глухівський НПУ ім. О. Довженка м. Глухів, 2021. С. 207-209.
 11. Khrapach, D., Krasylnykova H. Content and Structure of Bachelor's Training within the Dual Education System: Ukrainian and German Experience. *Intellectual Archive*. Canada. 2020. Vol. 9. № 2. P. 105–122.
 12. Khrapach, D., Krasylnykova, H. Structure of technical and technological competence of bachelors majoring in automotive technology. *Slovak international scientific journal*. 2020. Vol.2. Is. 48. P. 13-20.

References

1. Busel V. T. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv, 2001. 1440 p. [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 1997. 376 p. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Information of the Verkhovna Rada (VVR), 2019, No. 21, Article 81. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Accessed 1 Jun 2022). [in Ukrainian].
4. Ohienko O. I. Ohiienko Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv, 2015. 314 p. [in Ukrainian].
5. Pometun O. P. Metodyka navchannia istorii v shkoli [Methods of teaching history at school]. Kyiv, 2006. 328 p. [in Ukrainian].
6. Pro deiaki pytannia orhanizatsii roboty zakladiv fakhovoi peredvyshchoi, vyshchoi osvity na chas voiennoho stanu [On some issues of organizing the work of professional pre-university and higher education institutions during martial law]. Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated March 17, 2022 No. 235. URL: https://www.kkdp.kiev.ua/docs/voennyi_stan_oficialni_documentu/235%20%Do%B2%D1%96%Do%B4%2007.03.2022.pdf (Accessed 1 Jun 2022). [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia professional standard «Pedaheh profesional navchannia» [On the approval of the professional standard «Vocational Education Teacher»]. Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated June 20, 2020 No. 1182. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ME200568.html (Accessed 1 Jun 2022). [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 015 «Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy)» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [On the approval of the standard of higher education in specialty 015 «Professional education (by specializations)» for the first (bachelor) level of higher education]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated November 21, 2019 No. 1460. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf> (Accessed 1 Jun 2022). [in Ukrainian].
9. Semenova A.V. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-handbook on professional pedagogy]. Odessa, 2006. 221 p. [in Ukrainian].
10. Khrapach D.M. Tekhnichna ta tekhnolohichna funktsii v profesiinii diialnosti fakhivtsiv avtotransportnoi haluzi [Technical and technological functions in the professional activity of specialists in the motor transport industry]. Materialy Vseukrainska naukovo-praktychnoi konferentsiia: Rozvytok pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha v umovakh osvitenikh transformatsii. Hlukhiv, 2021. Pp. 207-209. [in Ukrainian].
11. Khrapach D., Krasylnykova H. Content and Structure of Bachelor's Training within the Dual Education System: Ukrainian and German Experience. *Intellectual Archive*. 2020. Vol. 9(2), pp. 105–122. [in Canada].
12. Khrapach D., Krasylnykova H. Structure of technical and technological competence of bachelors majoring in automotive technology. *Slovak international scientific journal*. 2020. Vol.2(48), pp. 13-20. [in Slovak].

УДК 374-057.874]:37.013

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-84-91

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

ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ – НОВА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА, СТВОРЕНА НА БАЗІ ПОЗАШКІЛЬНИХ УСТАНОВ

У статті обґрунтовано структурно-функціональні аспекти створення та функціонування системи позашкільної освіти учнівської молоді. З'ясовано та доведено, що притаманна позашкільній освіті логіка неформальної та інформальної освіти перешкоджає підпорядкуванню позашкільної освіти учнівської молоді законодавчо закріпленим актам формальної освіти. Виявлено, що позашкільна освіта дозволяє реалізувати стійку потребу учнівської молоді в пізнанні та творчості, максимально розкрити себе, самовизначитися предметно, соціально, професійно.

Установлено, що позашкільна освіта учнівської молоді за своїм змістом охоплює всі сфери життєдіяльності людини й реалізується в необмеженому освітніми стандартами просторі, саме тому її розглядають як поле розширення можливостей розвитку особистості, вона є абсолютно добровільною, не пов'язаною з віковим цензом, з обов'язковістю програмних вимог, з освітніми стандартами.

Ключові слова: учнівська молодь, соціально-педагогічна система, неформальна освіта, позашкільне виховання, позашкільна освіта, якість, доступність, ефективність позашкільної освіти, удосконалення законодавчої бази, нормативно-правове забезпечення.

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

EXTRACURRICULAR EDUCATION OF STUDENT YOUTH – A NEW PEDAGOGICAL PRACTICE, CREATED ON THE BASIS OF EXTRACURRICULAR INSTITUTIONS

The article substantiates the structural and functional aspects of the creation and functioning of the system extracurricular education of student youth. It has been clarified and proved that the logic of non-formal and informal education inherent in extracurricular education hinders the subordination of extracurricular-school education of student youth to the legally established acts of formal education. It is revealed that extracurricular education allows to realize the steady need of student youth in cognition and creativity, to reveal themselves as much as possible, to self-determine subject, socially, professionally. Extracurricular education of young students appeared in the structure of the educational system due to the fact that extracurricular institutions established for educational activities, received the right to carry out educational activities, to implement educational programs that have educational goals and are designed to that their assimilation by students in their free time will ensure that students master new (additional) educational outcomes and competencies. It is established that extracurricular education of student youth in its content covers all spheres of human life and is implemented in an unlimited space by educational standards, so it is considered a field of personal development, is completely voluntary, not related to age, viscosity of program requirements, with educational standards. The research results allow to predict the priority directions of development of the system of extracurricular education of students, to ensure the competitive status of institutions of this system, to update and differentiate educational services, to determine rational limits of innovation in the system of extracurricular education of students. , which in turn will solve the problem of modernization of modern education in Ukraine.

Key words: student youth, socio-pedagogical system, education, extracurricular education, non-formal education, quality, accessibility, efficiency of extracurricular education, improvement of the legislative base, normative-legal provision.

Сучасний розвиток системи освіти України вимагає посилення ролі позашкільної освіти в життєвому становленні та професійному самовизначенні учнівської молоді, адже саме ця частина освіти найбільш повно дає можливість проявити ініціативу дитини самій вирішити, що саме їй подобається. Позашкільну освіту сьогодні розглядають, як важливий фактор виявлення й формування здібностей учнівської молоді та розв'язання сучасних освітніх проблем, удосконалення механізму повноцінного виховання творчо обдарованих школярів.

Трансформація позашкільного виховання в систему позашкільної освіти викликана сучасними потребами розвитку суспільства та реформування системи освіти України. У сучасних непростих соціально-економічних умовах позашкільна освіта виявилася гнучкою соціально-педагогічною системою, яка не тільки адаптувалася до ринкових відносин, а й почала надавати широке коло якісних освітніх послуг, що створюють умови для особистісного, професійного, творчого та духовного розвитку підростаючого покоління [12, с. 108].

Позашкільна освіта в Україні була створена зовсім не через недоліки традиційної шкільної освіти, вона ніколи не мала опозиційного характеру відносно школи, у цьому й полягає її відмінність від упровадження та використання наразі на міжнародному рівні «неформальної освіти». Позашкільна освіта учнівської молоді, навпаки, має в основі ознаки неформальної освіти, але при цьому її ядром є регульований державою процес створення можливостей освоєння учнівською молоддю додаткових освітніх програм в освітніх установах усіх типів та видів.

Позашкільна освіта учнівської молоді з'явилася в структурі освітньої системи у зв'язку з тим, що позашкільні заклади, створені для здійснення виховної діяльності, отримали право на здійснення освітньої діяльності, тобто на реалізацію освітніх програм, що мають освітні цілі та розрахованих на те, що їхнє засвоєння учнівською молоддю у вільний час забезпечуватиме опанування учнями нових (додаткових) освітніх результатів та компетентностей [7].

Мета статті – охарактеризувати структурно-функціональні аспекти створення та функціонування системи позашкільної освіти учнівської молоді.

Теоретичні основи позашкільної освіти розкривають праці відомих педагогів Г. Ващенко [8], В. Берека [2], Г. Пустовіта [23], Т. Сущенко [28], Є. Мединського [19], В. Кутьєва [17], О. Баришева [1], Л. Тихенко [29]. Питання методологічних засад позакласної роботи та виховання висвітлені у працях І. Бега [3], П. Блонського [5], О. Мамешиної [18], Т. Дем'янюка [11], О. Кузика [16], А. Сиротенка [26], Т. Цвірової [30], О. Литовченко [9], Н. Савенко [24], О. Биковської [4], О. Коберника [13], Б. Кобзара [14], Л. Ковбасенко [15].

Отже, важливість досліджень теоретичних та практичних аспектів організації позакласної роботи учнів є актуальною та нагальною проблемою сьогодення. Вивчення сучасних підходів щодо організації позакласної роботи (в нашому випадку, організація позакласної роботи з географії) є актуальним напрямом соціально-педагогічних наукових досліджень. Проте проведений аналіз наукової літератури засвідчує недостатність дослідження сучасних принципів організації та педагогічних умов позакласної роботи учнів з географії.

На сучасному етапі розвитку системи освіти важливим є оновлення законодавчих актів щодо реформування позашкільної освіти учнівської молоді. До середини 90-х років ХХ століття українська освіта використовувала педагогічну практику, яка визначала право учнівської молоді шкільного віку (переважно від 6 до 18 років) на використання свого вільного часу в освітніх цілях [7].

Під вільним часом учнівської молоді треба розуміти час, не призначений для виконання обов'язків по засвоєнню законодавчо встановлених освітніх програм, включно з виконанням домашніх завдань. Вільним визнавалося тоді і визнається сьогодні час, що надають учням для використання за погодженням з батьками, відповідно до своїх інтересів, на свій розсуд в рамках законодавчо встановлених вікових обмежень в дієздатності на рівні прав і відповідальності [3, с. 344]. Звідси випливає, що основна інваріантна характеристика позашкільної освіти учнівської молоді полягає в тому, що це утворення має в основі свободу вибору занять на всіх рівнях – виду діяльності, освітніх програм, обсягу навчального матеріалу, темпу, часу та форми його засвоєння; а основне призначення – розвиток мотивації особистості до всебічного пізнання та творчості [1, с. 20].

Переорієнтація цих системоутворюючих позицій на рівень масової педагогічної практики виявилась процесом складнішим, ніж це передбачалося, з кількох причин: по-перше, стартова непропрацьованість нового виду освіти, включаючи наявність системних протиріч на законодавчому рівні; по-друге, опір професійної педагогічної спільноти, як усередині нової системи, так і поза нею [5, с. 164].

Названі причини виявилися практично відразу. Позашкільна освіта не потрапляла тоді й не потрапляє сьогодні в формат класичної традиційної формальної освіти, вона не може бути віднесена до жодного з визнаних на міжнародному рівні типів: вона не є ні традиційною, загальною або професійною освітою (тому, що не має встановлених обмежень у відборі напрямків діяльності), ні – довільною (оскільки організовується в цілеспрямовано створюваних фахівцями навчальних ситуаціях), ні – додатковою в значенні «після» дипломної освіти (бо починається задовго до отримання диплома), ні – неформальною або позашкільною на міжнародному рівні розуміння. Це гнучка, мобільна, адаптивна до існуючих умов педагогічна практика, що не має аналогів. По суті, це неформальна формалізована освіта. Отже, притаманна позашкільній освіті логіка неформальної та інформальної освіти перешкоджає підпорядкування позашкільної освіти учнівської молоді законодавчо закріпленим актам формальної освіти [15, с. 53].

Зміни, унесені Законом України «Про освіту» в правовий статус позашкільних установ, вимагали адекватної його природі нормативно-правової бази, що не могло відбутися без визнання

права учнівської молоді на свободу вибору в освітній та виховній діяльності, відповідного їхнім віковим та індивідуальним особливостям і можливостям, тобто на організацію освітнього процесу за допомогою інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти [22].

Ситуація ускладнюється усвідомленням професійним співтовариством привабливості позашкільної освіти учнівської молоді, як форми отримання освітніми закладами дошкільної, загальної, початкової і середньої професійної освіти. В результаті виникла непередбачена ситуація, в яку, з одного боку, крім установ позашкільної освіти учнівської молоді успішно вписалися освітні установи інших типів, і яка визначила можливість існування позашкільної освіти учнівської молоді в умовах неопрацьованості нової нормативно-правової бази [16, с. 8].

Позашкільну освіту учнівської молоді розглядають, як найважливішу складову освітнього простору, сформованого в сучасному українському суспільстві. Вона органічно поєднує в собі виховання, навчання і всебічний розвиток особистості дитини, що, власне, вимагає постійної уваги та підтримки з боку суспільства й держави. Позашкільна освіта дозволяє реалізувати стійку потребу учнівської молоді в пізнанні та творчості, максимально розкрити себе, самовизначитися предметно, соціально, професійно, особистісно [10, с. 11].

У позашкільній освіті учнівської молоді діти мають право на: вільний вибір предметних, міжпредметних або метапредметних освітніх програм в обсязі й темпі, адекватної творчої індивідуальності; прояв освітньої активності у виборі освітньої галузі для освоєння не передбачених основними освітніми програмами аспектів знань; участь у соціальній діяльності, соціальному проектуванні, дослідницької діяльності; освоєння культурних цінностей, участь в їхньому створенні; організацію дозвілля відповідно зі своїми інтересами [29, с. 68].

Реалізація цього права учнівської молоді забезпечується з урахуванням законодавчо встановлених вимог, а освітня діяльність установ позашкільної освіти учнівської молоді повинна перебувати в стані постійного оновлення з урахуванням інтересів учнівської молоді, суспільства та держави [28, с. 332].

Цінність позашкільної освіти визначається спрямованістю на створення умов, сприятливих для отримання учнівською молоддю освіти по актуальних для неї напрямках. Вона орієнтована на формування та розвиток творчих здібностей учнівської молоді, задоволення їх індивідуальних потреб в інтелектуальному, моральному, фізичному вдосконаленні, а також організацію їхнього вільного часу [18, с. 24].

Система позашкільної освіти учнівської молоді розвивається на міжвідомчій основі і виступає гарантом підтримки й розвитку обдарованої учнівської молоді. Витрати бюджетів усіх рівнів на позашкільну освіту учнівської молоді є довгостроковими інвестиціями в майбутній розвиток українського суспільства і держави, кадровий потенціал інтелектуального, науково-технічного, творчого й культурного розвитку суспільства; профілактику бездоглядності та правопорушень неповнолітніх, інших асоціальних проявів у дитячому та підлітковому середовищі [27, с. 118].

Позашкільна освіта учнівської молоді за своїм змістом охоплює всі сфери життєдіяльності людини і реалізується в необмеженому освітніми стандартами просторі, в силу чого вона розглядається як поле розширення можливостей розвитку особистості, є абсолютно добровільною, не пов'язаною з віковим цензом, з обов'язковістю програмних вимог, з освітніми стандартами, з жорстким режимом занять тощо. Освітній процес в системі позашкільної освіти учнівської молоді будується в парадигмі та розвиває освіту, забезпечуючи інформаційну, навчальну, виховну, розвиваючу, соціореалізуючу, релаксаційну функції [9, с. 200].

Гнучкість позашкільної освіти, як відкритої соціальної системи, дозволяє забезпечити умови для формування лідерських якостей, формування соціальних компетенцій і розвитку творчих здібностей учнівської молоді в галузі науково-технічної, художньої, еколого-біологічної, спортивно-технічної, фізкультурно-спортивної, туристсько-краєзнавчої, військово-патріотичної, соціально-педагогічної, природничо-наукової та іншої освітньої діяльності, яку молодь обирає сама або за допомогою дорослих відповідно до своїх бажань та потреб [25, с. 219].

Існує велика кількість напрямів (науково-технічний, спортивно-технічний, фізкультурно-спортивний, художньо-естетичний, культурологічний, туристсько-краєзнавчий, еколого-біологічний, військово-патріотичний, соціально-педагогічний, соціально-економічний, природничий), за якими здійснюється освітня діяльність і реалізуються додаткові освітні програми (вимоги до яких установлені також на рекомендаційному рівні) зараз залишається єдиною підставою для виділення видів цих напрямів під час їхньої державної акредитації та визначення якості здійснюваної ними освітньої діяльності [8, с. 278].

Така ситуація донедавна мала певний сенс, тому що педагогічна практика не мала цілісних уявлень про «феномен» позашкільної освіти учнівської молоді. На сьогодні цей процес потребує уточнення та переосмислення, оскільки сьогодні принципово важливим є або розробка показників віднесення освітніх програм до однієї з категорій спрямувань, або обґрунтування недоцільності даного підходу до структурування й організації змісту позакласної освіти [2, с. 34].

В установах позашкільної освіти учнівської молоді більш ефективно впроваджуються соціально-педагогічні моделі діяльності, оскільки традиції, стиль і методи роботи цих установ максимально враховують особливості соціуму. Унаслідок цього відбувається накопичення дітьми досвіду громадянської поведінки, основ демократичної культури, самоцінності особистості, усвідомленого вибору професії; отримання кваліфікованої допомоги з різних аспектів соціального життя, що впливає на соціальну адаптацію учнівської молоді до мінливих умов життя [19, с. 327].

Основним змістом ідеї використання загальною середньою освітою потенціалу позашкільної освіти учнівської молоді є зміна ставлення дорослих (в нашому випадку професійної педагогічної та батьківської спільнот) до креативних можливостей учнівської молоді, визнання їхнього права на прояв ініціативи й самостійності в добровільному виборі форм і змісту освіти відповідно до своїх інтересів [16, с. 34].

Наразі важливим є питання регламентації діяльності установ позашкільної освіти учнівської молоді на основі нормативної бази, що знаходиться в стані інтенсивної розробки. Активізації цього процесу зараз сприяє модернізація системи української освіти, оновлення державного стандарту загальної освіти. Визнання стандарту нового покоління інструментом реалізації державної політики в галузі освіти на основі суспільного договору, що дозволяє приступити до розробки стандарту позашкільної освіти учнівської молоді при збереженні специфічних характеристик цього феномена [20, с. 391].

Вирішення цього завдання має забезпечити перехід позашкільних установ в новий якісний стан на основі доповненої нормативної бази й допомогти подолати усталені стереотипи сприйняття педагогічної практики як «позанавчальної діяльності».

В якості визначального напрямку діяльності системи освіти України тепер пропонують ідею перетворення української освіти в найважливіший фактор забезпечення зростаючої конкурентоспроможності країни в умовах цивілізаційних викликів XXI століття, що знаходить відображення в державних документах [21], які стали базовими для розробки та реалізації пріоритетного національного проекту «Освіта». Провідну роль в цьому процесі відводять закладам загальної середньої освіти, закладам вищої освіти, установам початкової та середньої професійної освіти, проте, очевидно, що концептуальні положення, які закладають в освітній політиці, відображаються й у роботі системи позашкільної освіти учнівської молоді, яке розглядають як найважливішу складову освітнього простору, організація якого на основі ретельно продуманих і вивірених вимог може дозволити подолати кризу дитинства, забезпечивши підтримку і розвиток талановитої й обдарованої учнівської молоді, формування здорового способу життя, профілактику бездоглядності, скорочення соціальної депривації, девіацій і деформацій в дитячому середовищі [6, с. 182].

Нашою державою прийнятий курс на розширення складу освітніх можливостей населення країни. Сфера освітніх послуг буде розширюватися, обумовлюючи прогресивний розвиток конкуренції. У низці документів зазначалося, що якісна освіта забезпечується не тільки інноваційним змістом, а й «гнучкістю і варіативністю освітніх програм». Зрозуміло, що далеко не кожною освітньою програмою позашкільної освіти учнівської молоді можна надати «гнучкий і варіативний характер». Природно, це вимагає відповідного методичного забезпечення, допомоги педагогам з боку методистів різного рівня [30, с. 22].

Виходячи з конкретизації якісних характеристик позашкільної освіти учнівської молоді і опираючись на існуючі державні документи та акти, необхідно оновити рекомендації щодо використання в практичній діяльності потенціалу позашкільної освіти учнівської молоді, урахувавши необхідність формування готовності педагогічного співтовариства до професійної діяльності з їхнім урахуванням.

Центральне місце має зайняти розробка й реалізація інноваційних освітніх програм позашкільної освіти учнівської молоді. Саме загальноосвітні установи мають активно використовувати інноваційні освітні програми, які відповідно підтримуються і стимулюються державою. Такий принцип може бути поширений і на позашкільний навчальний заклад, якщо він зможе якісно відповісти на подібний запит держави та суспільства [24, с. 256].

«Інноваційність» полягає в новизні змісту та методів освітньої діяльності. Подібна новизна є, як правило, результатом творчого пошуку педагога, утіленого насамкінець у створенні авторської освітньої програми. Отже, стимулювання такого пошуку, також через участь педагогів позашкільної освіти у відповідних конкурсах, надання їм методичної допомоги, експертиза й сертифікація таких програм, поширення кращого досвіду їхнього створення повинні стати провідними напрямками цільової діяльності у сфері позашкільної освіти учнівської молоді на найближчі роки [11, с. 352].

Варто зазначити, що в цьому випадку може бути корисним використання досвіду створення інноваційних освітніх проектів, а також і в сфері позашкільної освіти учнівської молоді.

Сьогодні необхідно вжити комплексних заходів щодо залучення учнівської молоді до наукових досліджень через систему позашкільної освіти, що сприятиме підвищенню інтелектуального потенціалу країни, допомагатиме виявленню найбільш обдарованої і талановитої молоді в усіх

регіонах України. Одним із засобів досягнення цієї мети може стати розвиток інфраструктури дитячого художньо-естетичної, науково-технічної освіти, освіти й науково-дослідної творчості – регіональних будинків науки і творчості учнівської молоді, навчання обдарованої учнівської молоді [14, с. 46].

З огляду на накопичений в системі позашкільної освіти учнівської молоді у цьому напрямку досвід, можна припустити, що значну частину такої роботи буде покладено на існуючі структури позашкільної освіти: в розробці спеціальних програм, націлених на роботу з обдарованими дітьми, у використанні при їхній реалізації найсучасніших інформаційних та інших технологій навчання, що дозволить виявляти і розвивати творчі здібності.

Впровадження сучасних освітніх технологій вимагає розробки і розміщення у відкритому доступі в мережі Інтернет інформаційних освітніх ресурсів, організації мережевої взаємодії освітніх установ для розвитку мобільності у сфері освіти, удосконалення інформаційного обміну й поширення ефективних рішень [13, с. 182].

Очевидно, що подібні завдання актуальні й для системи позашкільної освіти учнівської молоді. Забезпечення максимально широкого доступу педагогів позашкільної освіти до досягнень їхніх колег, отримання всіма зацікавленими особами своєчасної та оперативної інформації про нові методи роботи становить одну важливу сторону інформатизації цієї сфери. Крім того, велике значення має і створення спеціалізованих мережевих ресурсів, присвячених позашкільній освіті учнівської молоді, чого можна досягти лише об'єднанням зусиль у сього професійного співтовариства, формуванням в Інтернеті мережевої взаємодії в межах не тільки одного міста чи області, а й в більш широких масштабах [4, с. 470].

Увага законодавчої влади до питання, яка все ще перебуває на периферії суспільної свідомості, вселяє впевненість в тому, що в позашкільній освіті учнівської молоді починається новий етап. Є надія на те, що діти України будуть мати можливість на отримання якісних освітніх послуг, які не обмежені державними освітніми стандартами на основі принципів інформаційної безпеки, духовності та моральності, властивих багатонаціональній культурі України [23, с. 379].

Узагальнюючи сказане, слід підкреслити, що вирішення завдань, поставлених перед системою позашкільної освіти учнівської молоді в рамках реалізації національної освітньої політики, вимагає системного підходу і координації діяльності всіх установ позашкільної освіти учнівської молоді.

Використання перерахованих вище ідей і положень дозволить прогнозувати пріоритетні напрямки розвитку системи позашкільної освіти учнівської молоді, забезпечити конкурентний статус установ цієї системи, здійснити оновлення і диференціацію освітніх послуг, визначити раціональні межі новаторства в системі позашкільної освіти учнівської молоді, оптимізувати роботу з педагогічними кадрами, зробити її більш системною, цілеспрямованою, що в свою чергу дозволить вирішити завдання модернізації сучасної освіти в Україні.

На нашу думку, перспективними дослідженнями є вирішення наступних завдань: удосконалення законодавчої бази та нормативного правового забезпечення в галузі освіти, культури, спорту, туризму; розвиток інформаційних і комунікаційних технологій у цій системі; оновлення змісту, організаційних форм, методів і технологій позашкільної освіти; підвищення соціального статусу і професійне вдосконалення педагогічних кадрів; впровадження моделей нормативного фінансування освітніх програм; цільова підтримка наукових досліджень, розробка в області наукових досягнень і методичних основ системи позашкільної освіти.

Висновки. Отже, аналіз сучасної системи позашкільної освіти учнівської молоді дозволяє визначити перспективи її розвитку в умовах модернізації системи освіти України при збереженні кращих традицій і виробленні нових аспектів; уникнути помилок, породжуваних несформованістю науково обґрунтованих знань про цей освітній феномен. Позашкільна освіта учнівської молоді є найважливішою складовою освітнього простору, сформованого в сучасному українському суспільстві: вона соціально затребувана, володіє особливим потенціалом, що дозволяє все більшій кількості учнівської молоді з різними здібностями, можливостями та інтересами успішно адаптуватися до сучасного соціуму, реалізовувати себе в умовах інтенсивного розвитку сучасних технологій, самовизначатися особистісно та професійно.

Осмислення феноменологічних характеристик позашкільної освіти учнівської молоді дозволяє зробити висновок про його інноваційну сутність. Але головна проблема полягає в тому, що діяльність державної системи позашкільної освіти учнівської молоді, при всій її унікальності, повинна підкорятися загальним законодавчим і нормативним вимогам для освітньої системи.

Отже, роль позашкільної освіти учнівської молоді на сучасному етапі, вимагає його різнорівневого переосмислення з урахуванням сучасних тенденцій розвитку національної освітньої системи України. Але, на жаль, даний освітній феномен на сучасному етапі розглядається через призму шкільної освіти, що не сприяє його розвитку, не дозволяє використовувати унікальні можливості.

Література

1. Баришева О. І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2001. 20 с.
2. Берека В. Є. Вплив реформ освіти на розвиток позашкільних закладів в Україні (60–70-ті роки ХХ століття). *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2000. № 1. С. 34–38.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : когнітивно-практичні засади. 344 с.
4. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 470 с.
5. Блонский П. П. Психология и педагогика. Избранные труды. 2-е изд. Москва : Юрайт, 2016. 164 с.
6. Богуславский М. В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения : монография. Москва : ИТПиММО; Фонд знаний «Ломоносов», 1994. 182 с.
7. Буйлова Л. Н. Історія додаткової (позашкільної) освіти дітей. URL : <https://uadoc.zavantag.com/text/28581/index-1.html> (дата звернення : 16.02.2022).
8. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. 4-е вид. Львів : Камула, 2006. 278 с.
9. Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів : колективна монографія / В. В. Вербицький та ін.; за ред. О. В. Литовченко. Київ : О. Т. Ростунов, 2011. 200 с.
10. Горський В. А., Журкіна А. Я., Ляшко Л. Ю., Усанов В. В. Система Позашкільної освіти дітей: Концепція лабораторії проблем Позашкільної освіти дітей інституту загальної середньої освіти РАО. *Позашкільна освіта*. 2000. № 1. С. 6–11.
11. Дем'янюк Т. Д., Первушевська І. О. Нові технології позашкільного виховання. Київ : ІЗМН, 2000. 352 с.
12. Діяльність сучасного позашкільного навчального закладу (з досвіду роботи Центру позашкільної роботи Святошинського району м. Києва) : інформ.-метод. посіб. / Н. І. Савенко та ін. Київ : ЦПР, 2006. 118 с.
13. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : навч.-метод. посіб. Київ : Науковий світ, 2001. 182 с.
14. Кобзар Б. С. Внеклассная и внешкольная воспитательная работа. Киев : Знание, 1973. 46 с.
15. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : метод. посіб. Київ, 2000. 53 с.
16. Кузик О. Є. Сучасний поступ позашкільної освіти : концепція розвитку позашкільля. Львів, 2005. 34 с.
17. Кутьев В. А. Внеурочная деятельность школьников. Москва : Просвещение, 1983. 223 с.
18. Мамешина О. С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 24 с.
19. Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Наука, 1916. 327 с.
20. Науменко Р. А. Державне регулювання розвитку позашкільної освіти в Україні. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2012. 391 с.
21. Пріоритетний національний проект «Освіта» від 5 вересня 2005 року. URL : <http://mon.gov.ru/pro/rpro/> (дата звернення : 16.02.2022).
22. Про позашкільну освіту : Закон України від 07.12.2021 р. № 2120–III. Дата оновлення : 25.05.2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> (дата звернення : 19.02.2022).
23. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання : теоретико-дидактичний аспект : монографія. Миколаїв : Видавництво МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. 379 с.
24. Савенко Н. І., Ковганич Г. Г., Кириченко В. І., Єрмаков І. Г. Прогностичні орієнтири інноваційного розвитку позашкільного навчального закладу. Харків : Точка, 2009. 256 с.
25. Семенов О. С. Особистісне самовизначення школяра в діяльності комплексного позашкільного навчально-виховного закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2000. 219 с.
26. Сиротенко А. Й. Громадянське виховання учнівської молоді у позашкільній роботі. *Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (Київ, 30–31 берез. 2006 р.). Київ, 2006. С. 4–8.
27. Сущенко Т. І. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях : учеб.-метод. Киев : Радянська школа, 1986. 118 с.
28. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Запоріжжя, 1993. 332 с.
29. Тихенко Л. В., Бондар Л. М., Перепелиця Н. В., Сидоренко Н. Ю. Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному позашкільному навчально-виховному мікросоціумі. З досвіду роботи Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю / за ред. Л. В. Тихенко. Суми : ВТД «Нота-бене», 2008. 68 с.
30. Цвірова Т. Виховна робота в позашкільних закладах України: історія і сьогодення. *Рідна школа*. 2003. № 2. С. 20–22.

References

1. Barysheva O. I. Samovyznachennja ta samorealizacija jak motyv uchasti starshoklasnykiv u ghurtkovij roboti [Self-determination and self-realization as a motive for high school students' participation in group work]: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Kyiv, 2001. 20 s.

2. Bereka V. Je. Vplyv reform osvity na rozvytok pozashkilnykh zakladiv v Ukraini (60–70-ti roky XX stolittja) [The impact of educational reforms on the development of out-of-school institutions in Ukraine (60s-70s of the XX century)]. *Naukovi zapysky Ternopiljskogho derzhavnogho pedagoghichnogho universytetu. Serija : Pedagoghika*. 2000. # 1. S. 34–38. kand. psychol. nauk : 19.00.07. Kyjiv, 2001. 20 s.
3. Bekh I. D. Vykhovannja osobystosti [Education of personality]: u 2 kn. Kyjiv : Lybidj, 2003. Kn. 2 : Osobystisno-orijentovanyj pidkhid : kognityvno-praktychni zasady. 344 s.
4. Bykovs'ka O. V. Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoji osvity v Ukraini [Theoretical and methodological foundations of extracurricular education in Ukraine] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kyjiv, 2008. 470 s.
5. Blonskii P. P. Psihologija i pedagogika. Izbrannye Trudy [Psychology and pedagogy. Selected writings]. 2-e izd. Moskva : Iurait, 2016. 164 s.
6. Boguslavskii M. V. Razvitie obshchego srednego obrazovaniia: problemy i resheniia [Development of General Secondary Education: Problems and Solutions] : monografiia. Moskva : ITPiMIO; Fond znanii «Lomonosov», 1994. 182 s.
7. Bujlova L. N. Istorija dodatkovoi (pozashkilnoji) osvity ditej [History of additional (extracurricular) education of children]. URL : <https://uadoc.zavantag.com/text/28581/index-1.html> (data zvernennja : 16.02.2022).
8. Vashhenko Gh. Vykhovnyj ideal : pidruchnyk dlja pedagoghiv, vykhovnykiv, molodi i batjkiv [Educational ideal: a textbook for teachers, educators, youth and parents]. 4-e vyd. Ljviv : Kamula, 2006. 278 s.
9. Vykhovnyj potencial pozashkilnykh navchalnykh zakladiv : kolektyvna monohrafija [Educational potential of out-of-school educational institutions] / V. V. Verbyckyj ta in.; za red. O. V. Lytovchenko. Kyjiv : O. T. Rostunov, 2011. 200 s.
10. Ghors'kyj V. A., Zhurkina A. Ja., Ljashko L. Ju., Usanov V. V. Systema Pozashkilnoji osvity ditej: Koncepcija laboratoriji problem Pozashkilnoji osvity ditej instytutu zaghalnoji serednjoji osvity RAO [Extracurricular education system for children: The concept of the laboratory of problems of extracurricular education of children of the Institute of General Secondary Education of RAO]. *Pozashkiljna osvita*. 2000. # 1. S. 6–11.
11. Dem'janjuk T. D., Pervushevs'ka I. O. Novi tekhnologiji pozashkilnogho vykhovannja [New technologies of out-of-school education]. Kyjiv : IZMN, 2000. 352 s.
12. Dijalnistj suchasnogho pozashkilnogho navchalnogho zakladu (z dosvidu roboty Centru pozashkilnoji roboty Svjatoshynskogho rajonu m. Kyjeva) [Activities of a modern out-of-school educational institution (from the experience of the Center for Extracurricular Activities of Sviatoshynskiy district of Kyiv)] : inform.-metod. posib. / N. I. Savenko ta in. Kyjiv : CPR, 2006. 118 s.
13. Kobernyk O. M. Teorija i metodyka psykologho-pedagoghichnogho proektuvannja vykhovnogho procesu v shkoli [Theory and methods of psychological and pedagogical design of the educational process in school] : navch.-metod. posib. Kyjiv : Naukovyj svit, 2001. 182 s.
14. Kobzar B. S. Vneklassnaia i vneshkol'naia vospitatel'naia rabota [Extra-curricular and out-of-school educational work]. Kiev : Znanie, 1973. 46 s.
15. Kovbasenko L. I. Orghanizacijno-pedagoghichni osnovy dijalnosti suchasnogho pozashkilnogho navchalnogho zakladu [Organizational and pedagogical bases of modern out-of-school educational institution] : metod. posib. Kyjiv, 2000. 53 s.
16. Kuzyk O. Je. Suchasnyj postup pozashkilnoji osvity : koncepcija rozvytku pozashkilnja [Modern progress of extracurricular education: the concept of extracurricular development]. Ljviv, 2005. 34 s.
17. Kut'ev V. A. Vneurochnaia deiatel'nost' shkol'nikov [Extracurricular activities of schoolchildren]. Moskva : Prosveshchenie, 1983. 223 s.
18. Mameshyna O. S. Psykologhichni umovy rozvytku ekologhichnoji svidomosti starshoklasnykiv u systemi pozashkilnoji osvity [Psychological conditions for the development of environmental consciousness of high school students in the system of extracurricular education] : avtoref. dys. ... kand. psychol. nauk : 19.00.07. Kyjiv, 2004. 24 s.
19. Medynskii E. N. Vneshkol'noe obrazovanie, ego znachenie, organizatsiia i tekhnika [Out-of-school education, its meaning, organization and technique]. 2-e izd., dop. i pererab. Moskva : Nauka, 1916. 327 s.
20. Naumenko R. A. Derzhavne rehuljuvannja rozvytku pozashkilnoji osvity v Ukraini [State regulation of out-of-school education development in Ukraine]. Kyjiv : In-t obdarovanoji dytyny NAPN Ukrainy, 2012. 391 s.
21. Priorytetnyj nacionalnyj proekt «Osvita» vid 5 veresnja 2005 roku [Priority national project "Education" of September 5, 2005]. URL : <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/> (data zvernennja : 16.02.2022).
22. Pro pozashkilnu osvitu [About extracurricular education] : Zakon Ukrainy vid 07.12.2021 r. # 2120–III. Data onovlennja : 25.05.2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> (data zvernennja : 19.02.2022).
23. Pustovit Gh. P. Pozashkiljna osvita i vykhovannja : teoretyko-dydaktychnyj aspekt [Extracurricular education and upbringing: theoretical and didactic aspect] : monohrafija. Mykolajiv : Vydavnytvo MDU im. V. O. Sukhomlyns'kogho, 2010. 379 s.
24. Savenko N. I., Kovghanych Gh. Gh., Kyrychenko V. I., Jermakov I. Gh. Proghnostychni orijentyry innovacijnogho rozvytku pozashkilnogho navchalnogho zakladu [Prognostic guidelines for innovative development of out-of-school educational institution]. Kharkiv : Tochka, 2009. 256 s.
25. Semenov O. S. Osobystisne samovyznachennja shkoljara v dijalnosti kompleksnogho pozashkilnogho navchalno-vykhovnogho zakladu [Personal self-determination of a student in the activities of a comprehensive out-of-school educational institution] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kyjiv, 2000. 219 s.
26. Syrotenko A. J. Ghromadjans'ke vykhovannja uchnivskoji molodi u pozashkilnij roboti [Civic education of student youth in extracurricular activities]. *Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannja tvorchoji osobystosti*

- v umovakh pozashkilnykh navchalnykh zakladiv* : zb. materialiv nauk.-prakt. konf. (Kyjiv, 30–31 berez. 2006 r.). Kyjiv, 2006. S. 4–8.
27. Sushhenko T. I. Pedagoghichnyj proces u pozashkilnykh zakladakh [Pedagogical process in out-of-school institutions] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Zaporizhzhja, 1993. 332 s.
 28. Sushchenko T. I. Pedagogicheskii protsess vo vneshkol'nykh uchrezhdeniiakh [The pedagogical process in out-of-school institutions] : ucheb.-metod. Kiev : Radians'ka shkola, 1986. 118 s.
 29. Tykhenko L. V., Bondar L. M., Perepelycja N. V., Sydorenko N. Ju. Rozvytok tvorchykh zdibnostej ditej ta uchnivskoj molodi v kreatyvnomu pozashkilnomu navchaljno-vykhovnomu mikrosociumi. Z dosvidu roboty Sumsjkogho oblasnogho centru pozashkilnoji osvity ta roboty z talanovytoju moloddju [Development of creative abilities of children and student youth in creative out-of-school educational micro-society. From the experience of the Sumy Regional Center for Extracurricular Education and work with talented youth] / za red. L. V. Tykhenko. Sumy : VTD «Nota-bene», 2008. 68 s.
 30. Cvirova T. Vykhovna robota v pozashkilnykh zakladakh Ukrainy: istorija i sjoghodennja [Educational work in out-of-school institutions of Ukraine: history and present]. *Ridna shkola*. 2003. # 2. S. 20–22.

УДК 37. 211.24

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-92-97

ОКСАНА МАРЧУК

orcid.org/0000-0002-2922-285X

oxanna442@ukr.net

доктор педагогічних наук, доцент
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана
Дем'янчука»

вул. С. Дем'янчука, 4, м. Рівне

ЛІЛІЯ МЕЛЬНИЧУК

orcid.org/0000-0001-8307-7932

кандидат педагогічних наук, доцент

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана
Дем'янчука»

вул. С. Дем'янчука, 4, м. Рівне

МАРГАРИТА ШКАБАРІНА

orcid.org/0000-0002-9818-9723

кандидат педагогічних наук

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана
Дем'янчука»

вул. С. Дем'янчука, 4, м. Рівне

АНАТОЛІЙ ДЕМ'ЯНЧУК

orcid.org/0000-0002-0727-9265

доктор педагогічних наук, професор,

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана
Дем'янчука»

вул. С. Дем'янчука, 4, м. Рівне

ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА Й КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті досліджено особливості педагогічної етики та педагогічної культури вчителів, які працювали в навчальних закладах освіти України в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. Розкрито особливості професіограми тогочасних учителів, визначено вимоги до їхніх професійно-особистісних якостей. Охарактеризовано критерії та показники педагогічної етики вчителів. Виокремлено шляхи творчого впровадження педагогічного досвіду минулого в освітній процес сучасних закладів освіти.

Ключові слова: учитель, педагогічна етика, педагогічна культура, освітні заклади.

OKSANA MARCHUK

doctor of pedagogical sciences, docent

Private Higher Education Establishment «Academician
Stepan Demianchuk International University of
Economics and Humanities»

Academician Stepan Demianchuk str., 4, Rivne

LILIA MELNICHUK

candidate of pedagogical sciences, docent

Private Higher Education Establishment «Academician
Stepan Demianchuk International University of
Economics and Humanities»

Academician Stepan Demianchuk str., 4, Rivne

MARHARYTA SHKABARINA

candidate of pedagogical sciences

Private Higher Education Establishment «Academician
Stepan Demianchuk International University of
Economics and Humanities»

Academician Stepan Demianchuk str., 4, Rivne

ANATOLIY DEMIANCHUK

doctor of pedagogical sciences, professor

Private Higher Education Establishment
«Academician Stepan Demianchuk International
University of Economics and Humanities»

Academician Stepan Demianchuk str., 4, Rivne

PEDAGOGICAL ETHICS AND TEACHER'S CULTURE OF THE END OF THE 19TH CENTURY – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

The problem of the teacher's profессиogram is relevant in any historical era, since it is the teacher who plays the leading role in the educational process. The effectiveness of the educational process depends on its moral qualities to a greater extent, determines the relevance of the raised problem. The study of the features of pedagogical ethics and the pedagogical culture of teachers who worked in educational institutions of Ukraine in the late XIX – early XX centuries is the goal of our research. The following research methods were used to achieve the goal of the study: historical and retrospective analysis; historical and comparative analysis; chronologically-generalizing, problem-searching, historical-analytical methods; methods of generalization and systematization. The article analyzes the definitions of "pedagogical ethics" and "pedagogical culture". The authors presented their own definition of these concepts. According to the teaching ethics, the authors understand the system of moral values of teachers based on the principles of humanism, democracy, child centrism, respect and exactingness towards themselves and others with the aim of educating value orientations and intellectual development of the younger generation. To analyze the pedagogical ethics and culture of teachers of the late XIX – early XX centuries, the authors determined their criteria (value-oriented, scientific and professional, activity criterion) and indicators. The following documents were analyzed in detail to study the norms of pedagogical ethics and culture: "Instructions for teachers of one-class and two-class national schools" (1871), "Instruction on the educational activities of teachers of the Volyn Theological

Seminary" (1881), "Statutes of Orthodox Theological Seminary" (1867) and other educational documents. The analysis of normative acts, reports, pedagogical diaries, archival materials on the work of educational institutions, publications of periodicals showed a high level of pedagogical culture and ethics of teachers, who carried out their activities in the Volyn province schools by certain criteria (value-oriented, scientific and professional, activity criterion). It is determined that the modern teacher, in addition to proper mastering of the latest information technologies of teaching, must have "eternal" pedagogical values, which were relevant in the analyzed time period.

Key words: teacher, pedagogical ethics, pedagogical culture, educational institutions.

Віднедавна в суспільстві спостерігається процес глобалізації та євроінтеграції освітньої галузі, для якого характерний стрімкий розвиток інформаційних технологій, впровадження в навчальний процес новітніх методик навчання, елементів SMART та STEM освіти. Незважаючи на інтенсивну комп'ютеризацію освіти, пошук нових підходів, методів і засобів навчання, актуальним є вдосконалення професіограми сучасного вчителя із урахуванням позитивного педагогічного досвіду освітян минулих історичних епох.

У педагогічній етиці виокремлюють особистісні риси педагога, які залишаються незмінними. Це стосується, насамперед, його моральних якостей, педагогічного такту, любові до дітей, мотивації до самовдосконалення. Подібні якості були притаманні вчителям, які викладали в закладах освіти Волинської губернії в кінці XIX – на початку XX століття. Вивчення педагогічної етики та культури тогочасних педагогів дозволить упроваджувати їхній досвід під час проведення уроків у сучасних закладах середньої освіти, спеціалізованих закладах, у роботі зі студентами, що навчаються на індивідуальній, дистанційній, дуальній формах навчання.

Питання педагогічної культури вчителя кінця XIX – початку XX століття частково досліджували науковці різних епох у контексті вивчення історії педагогіки. Так, з-поміж розвідок кінця XIX – початку XX ст. варто виокремити наукові праці І. Абрамова, І. Барсова, П. Батюшкова, П. Колачинського, А. Муравйова. Основні форми методи і прийоми, які використовували педагоги в своїй професійній діяльності, охарактеризовано в працях таких українських дослідників, як: Ю. Агапов, Г. Бухало, Л. Вовк, Ж. Даюк, М. Євтух, М. Мельник, О. Савченко, О. Сухомлинська. У наукових розвідках С. Бричок, Н. Бовсунівської, А. Дем'янчука, Т. Джаман, Л. Єршової, Н. Сейко, Т. Яковишиної проаналізовано особливості освітнього процесу в школах Волинської губернії, тогочасну освітню політику, вплив православного духовенства на розвиток шкільництва, просвітницьку діяльність духовних осередків та виокремлено кращі професійні якості педагогів. Однак, незважаючи на велику кількість публікацій, питання професійної етики та культури вчителя кінця XIX – початку XX століття не було об'єктом спеціального дослідження.

Метою статті є дослідження особливостей педагогічної етики та педагогічної культури вчителів, які працювали в навчальних закладах України в кінці XIX – на початку XX століття (на прикладі освітян Волинського регіону).

В «Енциклопедії освіти» (2008) пояснено, що педагогічна етика «відображає внутрішню культуру, моральні цінності педагога, виступає критерієм особистісного зростання, має узагальнюючий вплив на формування професійно важливих якостей учителя

Загально визнаними нормами педагогічної етики вважають любов до дітей, особисту відповідальність за наслідки своїх вчинків, повагу до особистості та її прав, сприйняття вихованця таким, яким він є, конфіденційність, доброзичливість, чесність та відкритість, віру в найкраще, справедливість, комунікативність, високий рівень зовнішньої та внутрішньої культури» [4, с. 640]. Таким чином, нами було виокремлено структурні елементи педагогічної етики вчителя (рис. 1).

Для визначення терміну культура ми звернулися до тлумачень, поданих в інших наукових виданнях. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2004) пояснено, що культура – це «рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» [1, с. 681]. Автор «Філософського словника» В. Шинкарук (1973) зазначив, що під терміном культура поведінки слід усвідомлювати «сукупність моральних вимог, які стають для людини складовою частиною її звичок і навиків, що виявляються в її щоденній поведінці» [15, с. 249]. На основі поданих тлумачень нами було сформовано власне визначення педагогічної етики та культури. На нашу думку, педагогічна етика – це система моральних цінностей учителів, що ґрунтується на принципах гуманізму, демократизму, дитиноцентризму, поваги і вимогливості до себе та оточуючих із метою виховання ціннісних орієнтацій та інтелектуального розвитку підростаючого покоління.

Поняття педагогічна культура більше пов'язане із практичним втіленням морального світогляду вчителя. Під цим терміном, на нашу думку, потрібно розуміти:

а) виявлення педагогом його морально-ціннісних орієнтацій, навиків педагогічної майстерності в щоденній поведінці, ставленні до учнів та інших педагогічних працівників, реалізацію своїх духовних переконань у діяльності з метою виховання в дітей кращих людських якостей та покращення добробуту суспільства;

б) рівень практичного оволодіння вчителем педагогічними технологіями відповідно до запитів епохи;

в) реалізація педагогічної етики вчителя на практиці, прояв його професіоналізму, вміння поєднати теорію педагогіки із практичною діяльністю в освітньому процесі.

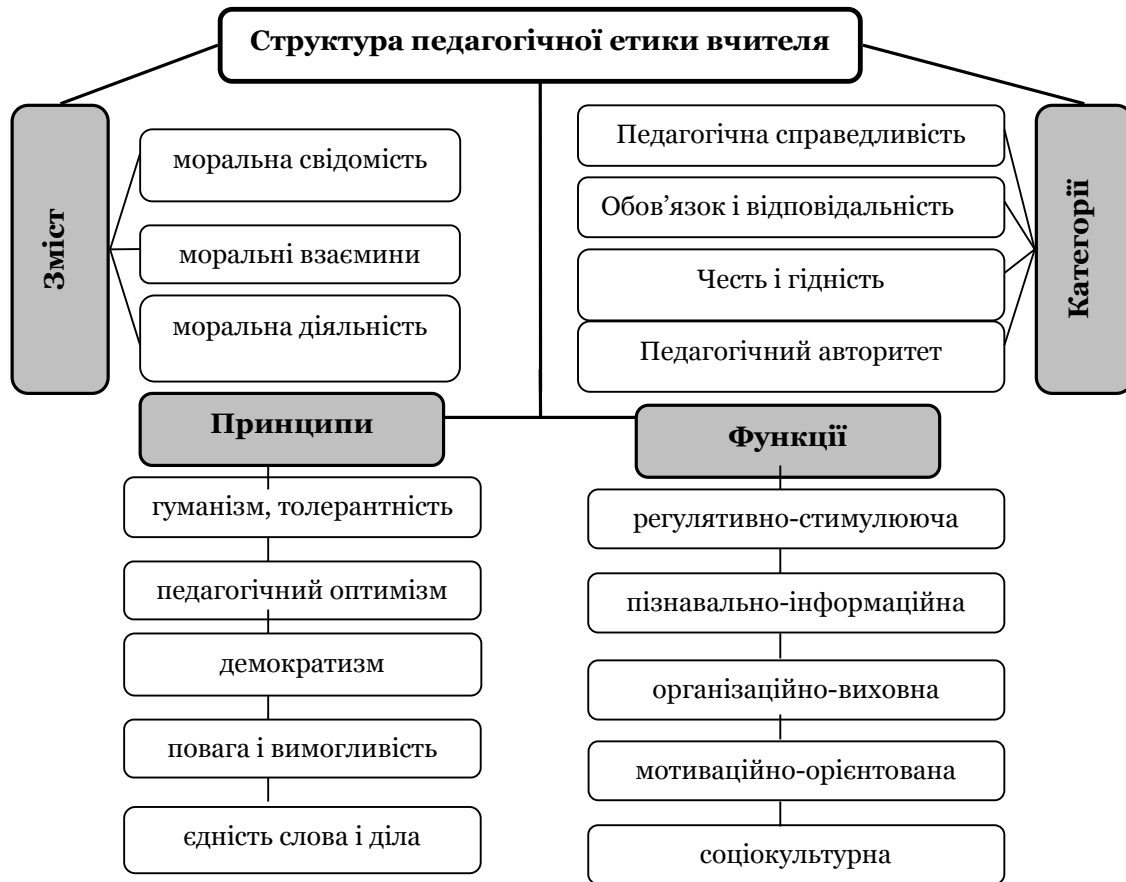


Рис. 1. Структура педагогічної етики

Для аналізу педагогічної етики та культури педагогів кінця XIX – початку XX століття нами було визначено критерії та показники (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники педагогічної етики та культури педагогів кінця XIX – початку XX століття

№	Критерії	Показник
1.	Ціннісно-орієнтаційний	оволодіння моральними якостями; вміння проявляти культуру спілкування з оточуючими;
2.	Науково-професійний	наявність фундаментальних знань в різних галузях наук з урахуванням наукових досягнень епохи; володіння педагогічними технологіями, методами, формами та прийомами навчання та виховання учнів;
3.	Діяльнісний	утілення моральних норм та принципів поведінки, застосування теоретичних знань у галузі педагогіки на практиці в діяльності з дітьми в урочний та позаурочний час.

У процесі аналізу архівних джерел нами було досліджено рівень педагогічної культури вчителів та вихователів навчальних закладів різних типів, що функціонували в кінці XIX – на початку XX століття в Україні. Зазначимо, що тоді склалася така система навчальних установ: а) початкові (школи грамоти, церковнопарафіяльні школи, сільські училища, початкові школи з різним терміном навчання); б) загальношкільні та спеціальні, «післяпочаткові» та «вищі початкові»; в) середні (класичні гімназії, реальні гімназії та училища, жіночі гімназії, прогімназії, духовні училища); г) вищі (університети, ліцеї, спеціальні вищі училища, інститути, духовні семінарії). Незважаючи на те, що ці заклади підпорядковувалися різним міністерствам та відомствам, до осіб, які здійснювали освітній процес, ставили однаково високі вимоги до рівня оволодіння педагогічною етикою та культурою.

Для вивчення норм педагогічної етики та культури тогочасного педагога детально проаналізуємо «Настанови вчителям однокласних і двокласних народних училищ» (1871 р.), «Інструкцію про виховну діяльність вчителів Волинської духовної семінарії» (1881 р.), «Статут православних духовних семінарій» (1867 р.) та інші освітянські документи.

Із врахуванням визначеного ціннісно-орієнтаційного критерію з'ясовано, що до вчителів ставили високі моральні вимоги. Так, у навчально-методичних рекомендаціях «Настанови вчителям однокласних і двокласних народних училищ», що були надруковані в Києві, зазначено, що педагоги повинні появляти до дітей батьківські почуття: «Учителі зобов'язані згідно своєї посади замінювати в учнів місце їх батьків» [8, с. 12]. В іншому документі «Інструкція про виховну діяльність вчителів Волинської Духовної Семінарії» написано, що «наставник повинен ставитися до учнів із батьківською любов'ю і почуттями, із поблажливістю, простотою та привітністю» [6, с.799].

Важливим елементом педагогічної етики та культури вчителя кінця XIX – початку XX століття було дотримання ним вимог християнської моралі та вміння прищеплювати її школярам. Зокрема, однією з вимог до вчителів однокласних і двокласних народних училищ було проявляти риси справжнього християнина і «виховувати дітей в Законі Божому, благочестивими християнами..., які би правила Закону Божого не тільки знали на словах, але і проявляли їх у ділах» [8, с. 12].

Складові морально-етичного компоненту педагогічної етики педагога виокремлено в розділі «Про якість вчителя», що вміщений в збірнику «Настанови вчителям однокласних і двокласних народних училищ» [8] (рис. 2).

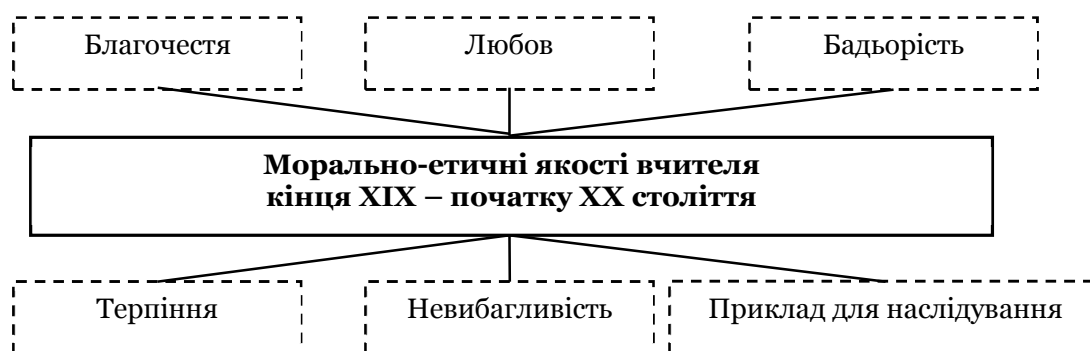


Рис. 2. Морально-етичні якості вчителя кінця XIX – початку XX ст.

У процесі аналізу історичного документу визначено якісні характеристики кожного із виділених компонентів (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристика основних морально-етичних якостей педагогів кінця XIX – початку XX століття

№	Риса педагога	Характеристика
1.	Благочестя	– Бути християнином; – любити Бога; – проявляти миролюбство, дружелюбність; – уникати наклепів, марнослів'я.
2.	Любов	– Ставитися до учнів ласкаво та з любов'ю; – проявляти приязнь; – виражати свою любов до дітей, не враховуючи матеріальних статків батьків.
3.	Бадьорість	– Уникати «сонливості» і пасивності, похмурості, байдужості, поганого настрою; – проявляти цікавість, активність, креативність; – бути впевненим.
4.	Терпіння	– Усвідомлювати свою місію педагога; – стримувати негативні емоції; – вміти з радістю долати труднощі; – не скаржитися на невдачі, труднощі, що виникають при роботі з дітьми.
5.	Невибагливість	– Задовольнятися тими речами, які він має; – «хто обіймає найбідніше вчительське місце, той повинен так же старанно виконувати свої обов'язки, як і той, хто має більш високооплачувану роботу» [8, с. 15].

6.	Професійні вимоги	<ul style="list-style-type: none"> – Працювати невтомно і старанно; – приходити на роботу вчасно; – вести ділову документацію; – ознайомлюватися із педагогічним досвідом; – дотримуватися прийнятих норм поведінки та етики спілкування.
----	-------------------	--

Аналіз нормативних актів, звітів, педагогічних щоденників, архівних матеріалів про роботу навчальних закладів, публікацій періодичної преси засвідчив високий рівень педагогічної культури та етики вчителів, які здійснювали свою діяльність у школах Волинської губернії за визначеними критеріями (ціннісно-орієнтаційним, науково-професійним, діяльнісним). Педагоги проявляли моральні якості, високу культуру спілкування з школярами, батьками та між собою.

Педагогічна етика та культура вчителів Волинської губернії демонструє застосування ними моральних норм та принципів поведінки, теоретичних знань в галузі педагогіки на практиці. Зокрема, у них був широкий світогляд, вони мали ґрунтовні знання, були ознайомлені з науковими досягненнями епохи, демонстрували належне оволодіння педагогічними технологіями, доцільними методами, формами та прийомами роботи з учнями під час проведення уроків та в позаурочний час.

Висновки. Дослідження норм педагогічної етики вчителів кінця XIX – початку XX століття дозволило виокремити шляхи використання їх здобутків в навчальних закладах початку XXI століття в умовах глобалізації та інтеграції освітнього процесу. Незважаючи на стрімкий розвиток комп'ютерних технологій, застосування інформаційних систем, впровадження SMART-навчання, програм комп'ютерної анімації, постать педагога відіграє вирішальну роль у формуванні особистості дитини. Окрім належного оволодіння новітніми інформаційними технологіями навчання, учитель повинен володіти «вічними» педагогічними цінностями, що проявляються в його професійній етиці та культурі. Сучасний учитель, як і викладачі кінця XIX – початку XX століття, має проявляти любов до дітей, мораль і добросовісність, толерантність, культуру спілкування, тактовність, стриманість, терплячість. На уроках та при проведенні виховних заходів він повинен бути творчим, уміти зацікавити дітей своїм предметом.

Останнім часом популярності набирає дистанційна освіта, відтак, наслідуючи педагогів минулого століття, викладач повинен дбайливо ставитися до перевірки завдань, ретельно пояснювати помилки при перевірці завдань. Працюючи у Stem центрах, центрах реабілітаційно-інклюзивного навчання, впроваджуючи SMART освіту, педагог зобов'язаний стежити за розвитком дитини, допомагати їй повірити у власні сили, досягнути успіху. Використовуючи Інтернет – ресурси (Facebook, Instagram, Viber), ведучи власні блоги, йому потрібно демонструвати високий рівень педагогічної етики та культури. Особистість вчителя – це приклад для наслідування його учнями, до якого ставляться високі вимоги з боку суспільства, і цей педагогічний постулат залишається незмінним і актуальним назавжди.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.Т.]. К.: Ірпінь, 2004. 1440 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Експонати на всеросійську церковно-шкільну виставку від Острозького повіту. Волинські Єпархіальні Відомості. 1909. Частина офіційна. № 18. С. 378 – 380.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. К., Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту». Електронний ресурс: <https://zakon.help/law/2628-III> (дата звернення: 15.03.2022).
6. Інструкція про виховну діяльність вчителів Волинської духовної семінарії. Волинські Єпархіальні Відомості. 1881. Частина офіційна. № 32. С. 792–807.
7. Маньковський М. Навчання математики. Кременець, 1899. 192 с.
8. Настанови вчителям однокласних і двокласних народних училищ, витягнені із настанов вчителям, що видані згідно наказу Імператриці Катерини II. Київ, типографія М. П. Франца біля пам'ятника Св. Ірини № 224. Київ, 1871. 31. с
9. Неврозова Н. Збірник статей із взірцевих творів російської словесності. Санкт-Петербург, 1913. № 19. Частина. 1. 124 с.
10. Програма церковно-шкільної виставки, організованої з нагоди 25-ліття із часу затвердження (13 червня 1884 року) Правил про церковнопарафіяльні школи. Волинські Єпархіальні Відомості. 1909. Частина офіційна. № 8. С. 93–96.
11. Прощальні дні в Волинській духовній Семінарії. Волинські Єпархіальні Відомості. 1907. № 19. Частина офіційна. С. 582–586
12. Статут єпархіальних жіночих училищ. Волинські єпархіальні відомості. 1869. № 1. Частина офіційна. С. 2–19.

13. Статут православних духовних семінарій. Волинські Єпархіальні Відомості. 1867. Частина офіційна. № 3. С. 76-104.
14. Усков М. Природознавство. Спб. : типографія І. В. Леонтева, 1913. 204 с.
15. Шинкарук В. Філософський словник. К. : Гол. ред. УРЕ АН, 1973. 600 с.

Reference

1. Busel V. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv, 2004.
2. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Rivne, 2011. [in Ukrainian]
3. Eksponaty na vserosiisku tserkovno-shkilnu vystavku vid Ostrozkooho povitu [Exhibits at the all-Russian church-school exhibition from Ostroh County]. 1909. Volynski Yeparkhialni Vidomosti. Chastyna ofitsiina. № 18. 378– 380. [in Ukrainian]
4. Kremen V. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv, 2008.
5. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [The Law of Ukraine «On Preschool Education»]. 2001. URL:<https://zakon.help/law/2628-III> [data zvernennia: 15.09.2019].
6. Instruksiiia pro vykhovnu diialnist vchyteliv Volynskoi dukhovnoi seminarii [Instruction on the educational activity of teachers of the Volyn Theological Seminary]. 1881. Volynski Yeparkhialni Vidomosti. Chastyna ofitsiina. № 32. 792–807.
7. Mankovskiy M. Navchannia matematyky [Teaching mathematics]. Kremenets, 1899.
8. Nastanovy vchyteliom odnoklasnykh i dvoklasnykh narodnykh uchylyshch, vytiahneni iz nastanov vchyteliom, shcho vydani zghidno nakazu Imperatrytsi Kateryny II [Instructions to teachers of one-class and two-class public schools, drawn from the instructions to teachers, issued according to the order of Empress Catherine II]. 1871. Kyiv: typohrafiia M. P. Frantsa bilia pam'iatnyka Sv. Iryny № 224.
9. Nevrozova N. Zbirnyk statei iz vzirtsevykh tvoriv rosiiskoi slovesnosti [A collection of articles from exemplary works of Russian literature]. Sankt-Peterburh. 1913. № 19. Chastyna 1. 124.
10. Prohrama vserosiiskoi tserkovno-shkilnoi vystavky, orhanizovanoi z nahody 25–littia iz chasu zatverdzhennia (13 chervnia 1884 roku) Pravyl pro tserkovnoparafiialni shkoly [Program of the All-Russian Church-School Exhibition, organized on the occasion of the 25th anniversary of the approval (June 13, 1884) of the Rules on Church-Parish Schools]. 1909. Volynski Yeparkhialni Vidomosti. Chastyna ofitsiina. № 8. 93–96.
11. Proshchalni dni v Volynskii dukhovnii Seminarii [Farewell days at Volyn Theological Seminary]. 1907. Volynski Yeparkhialni Vidomosti. Chastyna ofitsiina. №19. 582–586.
12. Statut yeparkhialnykh zhinochykh uchylyshch [Charter of Diocesan Women's Schools]. 1869. Volynski Yeparkhialni vidomosti. Chastyna ofitsiina. № 1. 2–19.
13. 1 Statut pravoslavnykh dukhovnykh seminarii [Charter of Orthodox Theological Seminary]. 1867. Volynski Yeparkhialni Vidomosti. Chastyna ofitsiina. № 3. 76–104.
14. Uskov M. Pryrodoznavstvo [Natural science]. Sankt-Peterburh, 1913.
15. Shynkaruk V. Filozofskiy slovnyk [Philosophical Dictionary]. Kyiv, 1973.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37:364.65

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-98-102

ОЛЕНА БІДА

orcid.org/0000-0002-0448-0852
tetyanna@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри педагогіки та психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца
Ракоці ІІ
площа Кошута, 6, м. Берегово

ВІТАЛІЙ ГОНЧАРУК

orcid.org/0000-0002-3977-3612
goncharuk424@ukr.net

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри
хімії, екології та методики їх навчання,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
вулиця Садова, 2, м. Умань

ІЛЬДІКА ОРОС

orcid.org/0000-0001-7300-9362
ildiko@kmf.uz.ua

доктор філософії, доцент, президент, професор
кафедри педагогіки та психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца
Ракоці ІІ
площа Кошута, 6, м. Берегово

МАРИНА ТЮТЯ

orcid.org/0000-0001-5776-5301
maryna.tiutia@udpu.edu.ua

викладач-стажист кафедри фахових методик та
інноваційних технологій у початковій школі,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
вулиця Садова, 2, м. Умань

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РІЗНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

У статті подано короткі відомості про міжнародні зв'язки у розвитку системи освіти дорослих у різних країнах світу. Проаналізовано доробок вчених, фахівців, що вивчали роль освіти дорослих у контексті життєвого шляху і міжнародного порівняння різних країн, які ґрунтуються на лонґітюдних даних із урахуванням особливостей в організації освіти дорослих у різних країнах. З'ясовано, що в цілому спостерігається значна різноманітність у рівні участі людей в освіті дорослих у різних європейських країнах. Виявлено, що участь в усіх формах освіти дорослих (крім формальної освіти за рахунок роботодавця) по країнах тим вищий, чим вищі в цих країнах державні витрати на освіту, витрати на наукові дослідження і розробки та на соціальний захист населення.

Ключові слова: система освіти дорослих, міжнародні зв'язки, розвиток, безперервна освіта, формальна і неформальна освіта дорослих.

OLENA BIDA

doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the
Department of Pedagogy and Psychology,
Transcarpathian Hungarian Institute. Ferenc Rakoczi II
Koshuta Square, 6, Berehovo

VITALII HONCHARUK

Ph.D. in Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Chemistry, Ecology and
Relevant Teaching Methodologies,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Sadova street, 2, Uman

ILDIKO OROS

Doctor of Philosophy, Associate Professor, President,
Professor of Pedagogy and Psychology, Ferenc Rakoczi
II Transcarpathian Hungarian Institute
Koshuta Square, 6, Berehovo

MARYNA TIUTIA

Trainee teacher at the Department of Primary School
Professional Methods and Innovative Technologies,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Sadova street, 2, Uman

DEVELOPMENT OF THE ADULT EDUCATION SYSTEM IN DIFFERENT COUNTRIES OF THE WORLD

In connection with globalization and demographic changes, adult education is becoming increasingly important in today's society, and similar social mechanisms exist in different countries, which determine the participation of adult education and the linkage of this participation with the results on the labor market. But mostly those who are already well educated and have a fairly favorable position in the labor market, which acts as a mechanism for increasing social inequality, are raising their education. This is especially noticeable in relation to the widespread non-formal education in all countries, which is organized at the expense of employers.

The purpose of the article: to find out the role of international relations in the development of the educational system of adults in different countries of the world.

Brief information about international relations in the development of adult education system in different countries is presented.

The analysis of the achievements of scientists, specialists who studied the role of adult education in the context of life and international comparison of different countries based on longitudinal data, taking into account the difference in the organization of adult education in different countries and their peculiarities. It has been found that there is a significant diversity in the level of participation of adults in adult education in different European countries. It has been found that participation in all forms of adult education (with the exception of formal education at the expense of the employer) by the countries is higher, the higher the public expenditure on education in these countries, the expenses for research and development and the social protection of the population.

The basic regularities concerning participation in the formal education of adults are revealed. In some countries (Finland and partly in Denmark, Germany, USA) in formal education adults mostly come from workers with a lower initial education level and not the most confident position in the labor market, which suggests that formal education in these countries allows partially offset the social inequality that arose in the early stages of life. In some cases (in Australia, Spain, Sweden, UK) participation in formal education is due mainly to poor job market conditions. In some countries (Hungary and, to some extent, Estonia), initial social inequality is not compensated through formal adult education.

Key words: *international relations, development, adult education system, different countries of the world, continuous education, formal and informal education of adults.*

У зв'язку із глобалізацією і демографічними змінами освіта дорослого населення стає все більш важливою у сучасному суспільстві, в різних країнах діють схожі соціальні механізми, які визначають участь освіти дорослих і зв'язок цієї участі з результатами на ринку праці. Але переважно підвищують освіту ті, хто вже і так достатньо високо освічений та займає досить вигідну позицію на ринку праці, що виступає як механізм зростання соціальної нерівності. Це особливо помітно стосовно поширеної в усіх країнах неформальної освіти, яка організовується за рахунок роботодавців. «Організація Об'єднаних Націй провела у 1982 р. Всесвітню асамблею з проблем старіння, а Генеральна Асамблея схвалила Міжнародний план дій щодо проблем старіння. У 1990 році Асамблея проголосила 1 жовтня Міжнародним днем людей похилого віку, а через рік прийняла «Принципи ООН стосовно людей похилого віку», на реалізацію яких спрямована соціальна робота з даною категорією населення [6].

Мета статті: з'ясувати роль міжнародних зв'язків у розвитку системи освіти дорослих різних країн світу.

Питанням з'ясування ролі міжнародних зв'язків у розвитку системи освіти дорослих різних країн світу займалися вчені Н. Авшенюк, Блоссфельд, Ханс-Петер (Hans-Peter Blossfeld), Даниела Воно де Вільєна, (Daniella Vono de Vilhena), А. Гончарук, О. Кашуба, Кіліп-Йаконен Е. (Elina Kilpi-Jakonen), Л. Сігаєва, Т. Скорик, Р. Пахочінські (R. Pachosiński), І. Шевченко, Сюзанна Шюрер (Susanne Schührrer) та ін. Цінними є дисертаційні дослідження з проблем розвитку освіти дорослих у Канаді (О. Котлякова), у скандинавських країнах (О. Огієнко), США (І. Беюл, І. Фокіна, О. Хахубія), Франції (Л. Ведерникова, К. Онушкіна); Швеції (В. Давидова, Т. Зотова); додатково професійної освіти в зарубіжних країнах (О. Мітіна, З. Сафіна, О. Федотова) та ін.

Одним із головних завдань у розвитку освіти дорослих у Європейських країнах є створення і впровадження довготривалої програми міжнародного співробітництва у цій галузі; вироблення ефективних механізмів входження до освітніх і наукових програм міжнародних організацій, фондів тощо, упровадження системи інформаційного забезпечення міжнародного співробітництва [1; 2]. У 1980-х роках почалася міжнародна співпраця у сфері вищої освіти. Освітня політика працювала здебільшого на подолання безробіття молоді у більшості європейських країн. Соціальний Фонд Європи відігравав ключову роль у цій стратегії. У 1984 р. 75% його бюджету було реалізовано на проекти з підтримки формування професійних навичок та працевлаштування молоді.

Ідеєю освіти дорослих у своїй діяльності керується такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), ООН та ін.

Зокрема ЮНЕСКО – це найбільший інтелектуальний центр міжурядового співробітництва з питань освіти, науки і культури, до якого входять 188 країн. Це майже всі держави світу. При ЮНЕСКО працюють близько 600 урядових організацій, мета яких – гарантувати кожній дорослій людині право на навчання. Теоретичні дослідження в цій галузі знань очолюють Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО (Гамбург) і Міжнародний інститут планування освіти (Париж). Ці заклади є найбільшим інформаційним центром, що здійснюють тематичну координацію проблем досліджень у галузі освіти дорослих [5].

За підтримки Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2006 р. – Інститут ціложиттєвого навчання Юнеско) у більшості країн Європи (в тому числі і в Україні) щорічно проводяться Тижні освіти дорослих. Головна мета Тижнів – досягти визнання освіти дорослих як необхідної умови розвитку суспільства, що навчається, та подолання обмеженого уявлення про освіту [3]. Останнім часом відбулося помітне збільшення кількості відповідних освітніх установ та організацій, які безпосередньо займаються проблемами освіти дорослих. Серед них – Панафриканська Асоціація письменності й освіти дорослих, Арабська мережа поширення письменності й освіти дорослих. Активізувалася пропагандистська роль Південно-Азійського й Тихоокеанського бюро освіти дорослих. У Латинській

Америці відкрито офіс з гендерної освіти й виховання, що спеціалізується на проблемах дорослих чоловіків і жінок. Північно-Американський альянс народної освіти й освіти дорослих сприяє розвитку дистанційної освіти для жителів Карибського басейну.

Значними центрами у розвитку освіти дорослих вважаються: Міжнародний інститут освіти (США), Швейцарська організація освіти дорослих, Міжнародний педагогічний центр (Франція), Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина) та ін. У розвинутих країнах світу освіта дорослих вже давно стала самостійним напрямом державної політики [5].

Становлять особливий інтерес національні організації окремих країн у сфері освіти дорослих: Національний Інститут з питань неперервної освіти дорослих у Англії та Уельсі (National Institute of Adult Continuing Education England and Wales); Німецький Інститут з освіти дорослих (German Institute for Adult Education); Ірландська Національна Асоціація з освіти дорослих (The Irish National Association of Adult Education, Dublin, Ireland); Фінська Асоціація з освіти дорослих (Finnish Adult Education Association, Helsinki, Finland); Естонська Асоціація андрагогів (The Association of Estonian Adult Educators, Tallinn, Estonia) [7].

Однією із новітніх форм роботи з людьми літнього віку є надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» яку можна розглядати як одну із сучасних форм соціальної інтеграції осіб літнього віку» [6].

Значну роль у становленні й розвитку освіти дорослих у Європі і взагалі у світі відіграють наукові конференції, семінари та інші міжнародні зв'язки.

Створюються національні товариства та асоціації освіти дорослих. Їхня діяльність спрямовується на активізацію міжнародної співпраці науковців та практиків, на розробку та втілення концепції освіти дорослих, обмін досвідом [3].

Досвід роботи Міжнародного товариства у сфері порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих (ISCAE) [10] засвідчує діяльність освіти дорослих різних країн світу.

Роль міжнародних зв'язків у розвитку системи освіти дорослого населення стосовно міжнародного товариства порівняльної освіти дорослих полягає в тому, що за час свого існування ISCAE намагається розвивати і підтримувати міжнародні стандарти у сфері методології міжнародного порівняння освіти дорослих, що може допомогти дослідникам цього напрямку. Визначено й перешкоди на цьому шляху, серед яких можна визначити міжнародну комунікацію (англійську мову), якою не володіють усі європейські науковці, хоча вона вже давно є мовою міжнародного наукового спілкування.

Інша проблема полягає в тому, що установи у сфері освіти дорослих, закони, політичний і культурний розвиток різних європейських країн суттєво різняться між собою. Саме тому для порівняльного аналізу важливо знайти точний переклад кожного наукового терміну.

Ще однією перешкодою є нерегулярна присутність представників національних товариств у сфері освіти дорослих на центральних міжнародних зустрічах через недостатність інвестицій, що обмежує обмін позитивним педагогічним досвідом у сфері освіти дорослих між країнами [8].

Проблемі освіти дорослих приділяється суттєва увага в освітній політиці розвинутих країн ЄС. Вона розглядається як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань [4].

Розглянемо міжнародні зв'язки у розвитку системи освіти дорослих у різних країнах світу.

Відмітимо, що вкладає істотні фінансові ресурси в розвиток освіти дорослих Австралія. Для освіти дорослих, як зазначає Р. Пахочіньскі (R. Pachociński), організуються курси і центри, які доповнюють раніше здобуті знання на різних рівнях або дають професійну підготовку без відриву від виробництва чи з відривом від виробництва. При університетах і коледжах також є факультети підвищеного рівня у формі вечірнього і заочного навчання [5].

Найпоширенішим типом навчального закладу для дорослих в Індії є центри і класи соціальної освіти (до 70 тисяч), в яких навчається 1200 тис. осіб. В країні працює перший Національний відкритий університет імені І. Ганді, де можуть поглибити знання й покращити інтелектуальні вміння бідні верстви населення позбавленні інших шансів на навчання. Відкриті університети почали працювати в інших штатах. Однак, незважаючи на те, що існує багато програм з освіти дорослих, навчання грамоти, правил гігієни й здоров'я, вироблення трудових умінь і навичок тощо, в Індії й досі не ліквідовано неписьменність. В Індії для сільських жителів від 18 до 35 років є народні коледжі з терміном навчання від півроку до року. Протягом першої половини дня кожний учень вивчає сільське господарство або ремесло, у другій – регіональну мову гінді та літературу, історію Індії тощо.

Уряди багатьох країн проводять державну політику в справі освіти дорослих. Зацікавлення розвитком освіти дорослих в Ірані очевидне: по всій країні існують курси письма і читання.

В Ізраїлі створено два типи освіти дорослих: освіта дорослих і позашкільна освіта дорослих. Перший тип охоплює навчання для отримання свідоцтва або диплома про закінчення школи

певного рівня, в т.ч. навчання іммігрантів івриту, а також для боротьби з неписьменністю. Другий – охоплює тих, хто має бажання підвищити культурно-освітній рівень шляхом країнознавчих екскурсій, участі у спортивних іграх, дискусійних клубах. Витрати на освіту дорослих становлять 21 млн. дол. щорічно (приблизно 1,5 % бюджету Міністерства освіти).

У Китаї освіта дорослих виконує декілька функцій: дає «другий освітній шанс» тим, хто бажає доповнити освіту в початковій, середній школі та ЗВО; організовує додаткове навчання та професійне вдосконалення дорослих, які працюють; реалізує освітньо-культурні програми для дорослих.

Освіта дорослих в Єгипті зв'язана передусім із боротьбою з неписьменністю. Після проведення Гамбурзької конференції Міністерство праці Єгипту ініціює різні програми професійного навчання для осіб віком 18–45 років, які не закінчили початкової школи. Практичне навчання відбувається як у державних, так і в приватних фірмах. Міністерство промисловості організовує центри професійного навчання для напівкваліфікованих робітників: навчання зводиться до підготовки підмайстрів, а метою навчання є формування та розвиток професійних і загальних умінь для того, щоб отримати шанс на роботу в державних або приватних закладах праці [5].

Виявлено, що участь в усіх формах освіти дорослих (крім формальної освіти за рахунок роботодавця) по країнах тим вищий, чим вищі в цих країнах державні витрати на освіту, витрати на наукові дослідження і розробки та на соціальний захист населення [11].

Стосовно участі у формальній освіті дорослих вченими виявлено три основні закономірності:

- у деяких країнах у формальній освіті дорослих переважно беруть участь працівники з вихідним більш низьким рівнем освіти і не самою впевненою позицією на ринку праці, що свідчить про те, що формальна освіта в цих країнах дозволяє частково компенсувати соціальну нерівність, що виникла на ранніх етапах життєвого шляху. Це особливо помітно в таких країнах як Фінляндія і частково – в Данії, Німеччині, США;

- у деяких випадках участь у формальній освіті викликана переважно незадовільним положенням на ринку праці. Це характерно для Австралії, Іспанії, Швеції, Великій Британії.

- у деяких країнах вихідна соціальна нерівність не компенсується через формальну освіту дорослих. Це характерно для Угорщини і, в певній мірі, для Естонії.

Як бачимо із зазначеного, в країнах з більш освіченим населенням соціальна нерівність у формальній освіті дорослих нижча, причиною чого може бути те, що в країнах з більш освіченим населенням у менш освічених працівників вища мотивація підвищувати свій рівень освіти. Серед працюючих жінок Естонії вихідний рівень освіти не впливає на вірогідність участі в освіті дорослих [9].

Висновки. Отже, вчені, фахівці з освіти дорослих, здійснюючи порівняльні дослідження освіти дорослих у міжнародному аспекті, дійшли висновку, що у зв'язку із глобалізацією і демографічними змінами освіта дорослого населення стає все більш важливою в сучасному суспільстві, що в різних країнах діють схожі соціальні механізми, які визначають участь освіти дорослих і зв'язок такої участі з результатами на ринку праці. Але переважно підвищують освіту ті, хто вже і так достатньо високо освічений та займає досить вигідну позицію на ринку праці, що виступає як механізм збільшення соціальної нерівності. Це особливо помітно стосовно поширеної в усіх країнах неформальної освіти, яка організовується за рахунок роботодавців.

Література

1. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть. *Вища освіта України*. 2001. 1. 11–17.
2. Голотюк О.В. Система вищої освіти Франції. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/421/1/%D0%92%D0%B8%D1%89%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%A4%D1%80.pdf>
3. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 54. С. 31–36.
4. Логвиненко, Т. О. Вища освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська*. Ужгород: Говерла, 2014. Вип. 30. С. 86–89.
5. Сігаєва Л. Міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 1. С. 14–23.
6. Скорик Т. В., Шевченко І. С. Університет третього віку як модель соціальної інтеграції осіб літнього віку в сучасне суспільство. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2014. Випуск 8. С. 60–68.
7. Фольварочний І. В. Гуманістичні тенденції євроінтеграційного розвитку освіти дорослих на сучасному етапі. *Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*. 2009. Вип. 2. URL: http://www.intellect-in-vest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2009_st_8/. – Загол. з екрану.
8. Фольварочний І. В. Європейські тенденції в розвитку освіти дорослих. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/folvarochniy.htm

9. Cumulative Inequality Effects of Adult Learning in Estonia. URL: https://www.researchgate.net/publication/263187635_Cumulative_Inequality_Effects_of_Adult_Learning_in_Estonia
10. International Labour Organization—24 May. – 2012. URL: britannica.com.
11. Participation in adult education: a bounded agency approach. URL: https://www.researchgate.net/publication/305115262_Participation_in_adult_education_a_bounded_agency_approach.

References

1. Andrushchenko V. Osnovni tendentsiyi rozvytku vyshchoyi osvity na rubezhi stolit' [The main trends in the development of higher education at the turn of the century]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2001. 1. 11–17.
2. Holotyuk O.V. Systema vyshchoyi osvity Frantsiyi [The higher education system of France]. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/421/1/%Do%92%Do%B8%D1%89%Do%Bo%20%Do%BE%D1%81%Do%B2%D1%96%D1%82%Do%Bo%20%Do%A4%D1%80.pdf>
3. Honcharuk A. Neformal'na osvita doroslykh u krayinakh ES [Informal education of adults in EU countries]. *Pedahohichni nauky*. 2012. Vyp. 54. S. 31–36.
4. Lohvynenko, T. O. Vyshcha osvita Daniyi, Norvehiyi, Shvetsiyi u suchasnomu yevropeys'komu vymiri [Higher education in Denmark, Norway, and Sweden in the modern European dimension.]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu : Seriya: Pedahohika. Sotsial'na robota / hol. red. I.V. Kozubovs'ka. Uzhhorod: Hoverla, 2014. Vyp. 30. S. 86–89.*
5. Sihayeva L. Mizhnarodne spivrobitnytstvo u sferi osvity doroslykh [International cooperation in the field of adult education]. *Porivnyal'na profesiyna pedahohika*. 2012. № 1. S. 14–23.
6. Skoryk T. V., Shevchenko I. C. Universytet tret'oho viku yak model' sotsial'noyi intehtratsiyi osib litn'oho viku v suchasne suspil'stvo [The university of the third age as a model of social integration of the elderly in modern society]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya sotsiolohichna*. 2014. Vypusk 8. S. 60–68.
7. Fol'varochnyy I. V. Humanistychni tendentsiyi yevrointehratsynoho rozvytku osvity doroslykh na suchasnomu etapi [Humanistic trends of European integration development of adult education at the current stage]. *E-zhurnal «Pedahohichna nauka: istoriya, teoriya, praktyka, tendentsiyi rozvytku»*. 2009. Vyp. 2. URL: http://www.intellect-in-vest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2009_st_8/. – Zahol. z ekranu.
8. Fol'varochnyy I. V. Yevropeys'ki tendentsiyi v rozvytku osvity doroslykh [European trends in the development of adult education]. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/folvarochniy.htm
9. Cumulative Inequality Effects of Adult Learning in Estonia. URL: https://www.researchgate.net/publication/263187635_Cumulative_Inequality_Effects_of_Adult_Learning_in_Estonia
10. International Labour Organization—24 May. – 2012. URL: britannica.com.
11. Participation in adult education: a bounded agency approach. URL: https://www.researchgate.net/publication/305115262_Participation_in_adult_education_a_bounded_agency_approach.

УДК 59.953: 371: 101

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-103-108

МИКОЛА ПРИЩАК

orcid.org/0000-0002-7237-5464

m_pryschak@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук

Заклад вищої освіти «Вінницький національний технічний університет»

вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

НА ШЛЯХУ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджено проблеми означення та становлення суб'єктно-комунікативного підходу до особистості. Визначено та проаналізовано причини необхідності зміни методологічних основ дослідження сутності та розвитку особистості та її суб'єктності: зміна парадигми буття людини; криза діяльнісного підходу до людини (особистості); зростання ролі духовно-смыслового виміру сутності та розвитку суб'єктної особистості; проблемами з визначенням предмета психології. Доведено необхідність трансформації парадигми «свідомості-Я» та діяльнісної парадигми буття людини в комунікативну парадигму, парадигму «Я – Інший». Обґрунтовано необхідність міждисциплінарного підходу до дослідження особистості та її суб'єктності.

Ключові слова: особистість, суб'єкт, суб'єктність особистості, комунікативність, взаємодія, суб'єктно-комунікативний підхід, предмет психології, міждисциплінарність.

MYKOLA PRYSHCHAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department Philosophy and Humanities Higher educational
institution «Vinnytsia National Technical University»

Khmelnyskyi Highway Str., 95, Vinnytsia

ON THE WAY OF ESTABLISHMENT SUBJECTIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO PERSONALITY

The article examines the problems of definition and formation of the subject-communicative approach to personality. The reasons of necessity of change of methodological bases of research of essence and development of the person and its subjectivity are defined and analyzed: change of a paradigm of existence of the person; crisis of activity approach to the person (personality); the growing role of the spiritual and semantic dimension of the essence and development of the individual, especially its subjectivity; problems with determining the subject of psychology.

Since the end of the XIX century in the science of man there is a change in the paradigm of human existence, from the philosophy of consciousness («consciousness- I») to the philosophy of communicative consciousness («consciousness-«I – Other»). This process started the crisis of the activity approach to the person (personality) and launched the mechanism of transformation of the activity approach into the communicative approach. The communicative approach strengthens the role of the spiritual and semantic dimension of the essence and development of the individual, especially its subjectivity. Obstacles to the definition of the subject of psychology also stand in the way of the formation of a subjective approach to personality, in particular attempts to expand the subject of psychology to the spiritual and semantic sphere of essence and development of personality and its subjectivity, which is the subject of philosophy. Therefore, we have substantiated the need for an interdisciplinary approach to the study of personality and its subjectivity. Based on the analysis, the need to transform the paradigm of «consciousness-I» and the activity paradigm of human existence into a communicative paradigm, the paradigm of «consciousness-«I – Other» is proved. It is substantiated that the need to overcome the philosophy of «consciousness-I» and activity approach, the need to strengthen the spiritual and semantic dimension of personality and its subjectivity, raises the question of becoming a subject-communicative approach, which in our opinion can be an effective methodological principle holistic theory of personality.

Key words: personality, subject, personality's subjectivity, communicativeness, interaction, subject-communicative approach, subject of psychology, interdisciplinarity.

У сучасній психолого-педагогічній науці, зокрема українській, відбувається активний процес дослідження суб'єктності особистості як цілісної сутності та розробки цілісної моделі особистості (О. Бондаренко, З. Карпенко, С. Кузікова, І. Нікітіна, В. Татенко, С. Шехавцова та ін.) [4; 13; 14; 16; 23; 24; 27]. Суб'єктний підхід стає методологічною основою розробки теорії особистості. Але, за наявності

певного прогресу, на нашу думку, без зміни парадигми буття людини та методологічних основ дослідження сутності та розвитку особистості, не буде успішним.

Метою статті є дослідження проблем означення та становлення суб'єктного-комунікативного підходу до особистості.

Аналіз наукових досліджень суб'єктності особистості дає можливість визначити причини необхідності зміни методологічних основ дослідження сутності та розвитку особистості, методологічних основ сутності та розвитку суб'єктності особистості:

- *перша* визначається зміною парадигми буття людини: від філософії свідомості («свідомості-Я») до філософії комунікативної свідомості («свідомості – «Я – Інший»);
- *друга*, що випливає з першої, – це криза парадигми діяльнісного підходу, який досі залишається визначальною методологічною основою дослідження особистості та її суб'єктності. Комунікативна трансформація свідомості людини зумовлює необхідність трансформації діяльнісного підходу до людини, особистості та її суб'єктності;
- *третья*, яка випливає з першої та другої, – це зростання ролі духовно-смыслового виміру сутності та розвитку особистості, особливо її суб'єктності;
- *четверта* базується на проблемах з визначенням предмета психології.

Тривалий час (починаючи з кінця XIX ст.) в науці про людину відбувається зміна парадигми буття людини: від філософії свідомості (свідомості «Я») до філософії комунікативної свідомості (свідомості «Я – Інший») [15]. Особливо цей процес активізувався у другій половині XX ст. та став початком етапу методологічного повороту від класичної парадигми «філософії свідомості» до парадигми «філософії комунікативної свідомості», від монологічності європейського типу спілкування до діалогічного спілкування.

Але, поки що, це, власне, відбувається на філософському рівні осмислення буття людини, зокрема в ідеях комунікативної філософії (комунікативної етики) (К. – О. Апель, Ю. Габермас, Д. Бюлер та ін.) [11].

Частково на зміну парадигми буття людини відреагувала педагогічна наука. Частково, тому що педагоги, переважно, розуміють комунікацію (узаємодію) не як онтологічну сутність, а тільки як педагогічний інструментарій [6]. Можливо причина в тому, що педагоги розробляють свій педагогічний інструментарій на основі психологічних знань про людину, а для психологів комунікативність ще не стала онтологічною та смысловою основою психологічного та особистісного буття людини, методологічною основою дослідження психології особистості. Прикладом є розробка психологічних теорій особистості та суб'єктності особистості.

Онтологічною та методологічною основою сучасних теорій особистості та її суб'єктності, особливо російських та українських, залишається діяльнісна парадигма, яка своїми коріннями сягає ідей К. Маркса, хоча методологічні засади діяльнісної парадигми були закладені в теорії філософії свідомості («свідомості-Я»). Потрібно зазначити, що спроби частини філософів та психологів радянського періоду обмежити вплив радянських ідеологем на розвиток філософії, а особливо психології, мали певний успіх. Це відбувалося саме на основі діяльнісної парадигми розвитку людини [21].

Активно процес розвитку діяльнісної парадигми буття людини, в контексті суб'єктності, проходить в пострадянський період [2; 5; 17; 19; 22]. Онтологічною та системоутворювальною ознакою суб'єктності особистості сучасна психологія визначає активність, «сукупність обумовлених індивідом моментів руху діяльності» [19, с. 32]. Убачаючи «конститутивною характеристикою особистості людини... її суб'єктність» [18, с. 11], В. Петровський вважає активність основною ознакою цієї суб'єктності. «...Активним може бути названий не будь-який об'єктивно представлений у діяльності процес, а лише такий, саме існування якого перебуває у прямій залежності від суб'єкта. Це процес ініціації («запуску») діяльності, її здійснення, контролю над її динамікою тощо» [19, с. 37].

Визначення «дії», «діяльності» людини як основи буття людини та ключового методологічного принципу визначення та розробки наукової парадигми буття людини є породженням, актуалізацією свідомості «Я». Але, ні в «свідомості-Я», ні в її актуалізації «дії», «діяльності» відсутня ціннісно-смыслова «спрямованість», «вектор», які тільки й уможливають розвиток людини та її буття. З іншого боку, не існує в чистому вигляді явища «дії», вона завжди актуалізується в контексті «взаємодії», які б рівні розвитку буття людини ми б не взяли (біологічний, психологічний, інтелектуальний, духовний). Узаємодія (комунікативність), зокрема, актуалізується в різних формах «взаємо...» або «спів...»: узаємодопомога, узаєморозуміння, співбуття, співробітництво, співпраця, комунікація, спілкування та ін. Узаємодія є способом буття людини (особистості) в світі.

Ще, більшою мірою, некоректним є зведення до «діяльнісного підходу» проблеми суб'єктності особистості. Навіть учені, які, тією чи іншою мірою, розділяють ідеї діяльнісного підходу до особистості відзначають це. Так, на думку В. Татенка, суб'єктне не є тотожним діяльнісному, воно наддіяльнісне. «Суб'єкт як суб'єкт діяльності ніколи не може бути зведений до неї, він завжди багатший, ніж ті конкретні форми, в яких він об'єктивується» [24, с. 248].

На нашу думку, у діяльнісному підході людина (особистість) «не бачить Іншого». Вона навіть не бачить себе, «Я» як елемента суб'єктної взаємодії. Людина або залежна від «діяльності» (технократизм, виробництво, техніка, технологія, пізнання, культура та ін.), або використовує «діяльність» як інструмент своєї «Я-свідомості» з метою експансії зовнішнього та внутрішнього світу («підкорення природи», диктатура пролетаріату та ін.) без урахування інтересів Іншого, що насамкінець призводить до залежності людини від «діяльності».

Діяльнісна парадигма сутності буття людини (як би ми її не видозмінювали та не осучаснювали), в своїй глибинній основі базується на філософії свідомості («свідомості-Я»). Комунікативна парадигма сутності буття людини базується на філософії комунікативної свідомості («свідомості-«Я – Інший»). «Свідомість-Я» актуалізується в системі «Я дію», а «свідомість-«Я – Інший» актуалізується у системі «Я взаємодію». Це означає, що діяльнісний аспект буття людини не втрачається, діяльність стає елементом поняття «взаємодія», яке так само є процесуально-діяльнісною характеристикою поняття «комунікативність».

Проблеми діяльнісного підходу, які виникають на шляху розробки теорії особистості, психологи вирішують здебільшого 1) за допомогою концепту «активності», «суб'єктної активності» [22]; 2) спробою поєднати діяльнісний та гуманістичний підходи [23]; 3) спробою «обумовити» діяльнісний концепт особистості та суб'єктності особистості ціннісно-смысловими, духовними компонентами [9; 13; 22; 24]; спробою «приховати» примітивність концепту «дія», «активність» концептом «вчинок» [23]; 4) спробою звести суб'єктність особистості до духовно-смыслового виміру особистості [4]. Але все це вдається не дуже переконливо та ефективно.

Як зміна парадигми буття людини, від філософії свідомості («свідомості-Я») до філософії комунікативної свідомості («свідомості-«Я – Інший»), так і криза діяльнісного підходу до буття людини (особистості) актуалізують проблему духовно-смыслових засад буття людини (особистості).

З одного боку класична парадигма буття людини, яка базується на «свідомості-Я» призвела в ХХ ст. до кризи світоглядних, духовних та екологічних засад історичного розвитку людини, а з іншого – становлення комунікативної парадигми буття людини як системи (моделі, формули) «Я – Інший» природньо актуалізує питання цінності «Я», «Іншого» та «–» (узаємодії).

Роль духовності в бутті особистості та її суб'єктності визначається із з'ясування відношення духовності до світу, до буття. Духовність – це розгортання людського буття як форми буття взагалі. У людині, як комунікативній системі, «Я – Інший» уже закладено як інтенцію, духовну (людський спосіб буття), смыслову (узаємодія у світі, яка актуалізує людську сутність та людський спосіб буття), ціннісно-телеологічну (бути суб'єктом) визначеність суб'єктності особистості, визначеність «Я» та «Іншого», чого не має в системі «свідомість-Я» та ідеях діяльнісного підходу.

Тому, як для явища та поняття комунікативності, так і для явища і поняття суб'єктності, характерною є духовно-смыслова наповненість та визначеність, що є актуалізацією духовно-смыслової компоненти особистості.

Іншою проблемою, яка виникає на шляху розробки ефективної цілісної теорії особистості та її суб'єктності є, на нашу думку, питання, як не парадоксально, визначення предмета психології.

Як зауважує К. Абульханова-Славська, «донедавна, – визначення специфіки низки наук, формулювання їхніх предметів мало принципово безсуб'єктний характер: у них досліджувалося психічне, етичне, соціальне й т. д. Зовсім недавно в цих науках почали складатися поняття суб'єктів – суб'єкта соціальної дії, суб'єкта морально-етичних відносин, суб'єкта психічної діяльності» [1, с. 91]. На думку В. Татенка, суб'єктне як фундаментальна характеристика психічного конститує сутнісне ядро предмета психології [24, с. 252].

Думки К. Абульханової-Славської та В. Татенка співвідносяться з точкою зору інших психологів. «В активні відношення з дійсністю вступає безпосередньо сам суб'єкт, а не окремі акти його психічної діяльності. Тому психологія має вивчати передусім суб'єкт» (Д. Узнадзе) [25, с. 56]. Людина «сама себе створює, долаючи біологічний і соціальний фатум. Вона виражається в індивідуальному та історичному становленні, у життєвому й творчому шляху як суб'єкт індивідуального та історичного розвитку. Це і є головним предметом дослідження в сучасній психології» (В. Роменець) [20, с. 35 – 36]. Саме тому А. Брушлинський запропонував визнати категорію суб'єкта за основу інтеграції, зближення різних напрямів і шкіл психології [24, с. 252].

Сучасна психологія не тільки визначає суб'єкта головним предметом дослідження, але і ставить суб'єкт на передній план у діалозі психології та людинознавства [10; 12].

Вище проаналізовані підходи до ролі явищ та понять суб'єкта та суб'єктності щодо формування цілісної теорії (моделі) особистості, зокрема суб'єктної особистості, не викликають сумніву. Питання виникають до спроб виходу за межі предмета психології.

Однією з відповідей на питання, чому психологічній науці не вдається створити цілісної моделі особистості, зокрема її суб'єктності, полягає, на нашу думку, у тому, що створення суто «психологічної» цілісної моделі особистості і створення цілісної моделі за допомогою лише психологічного «інструментарію», неможливе. Але психологи намагаються переконати всіх у протилежному. Проблеми починають виникати тоді, коли психолог підходить до необхідності

аналізу духовно-сислової сфери особистості (духовність, цінності, мораль, істина, добро, краса та ін.), коли потрібно поєднати в одній системі психологічні, етичні та естетичні фактори сутності та змісту особистості. Спосіб, який використовується психологами, – це спроба втягнути сферу духовності та смислу буття особистості у сферу психічного.

Так, аналізуючи предмет психології, В. Татенко зазначає, що суб'єктну інтерпретацію предмета психології логічно узагальнити словами Г. Гегеля: «Себе в собі визначаючий дух як суб'єкт для себе – предмет психології» [8, с. 38]. Таке суб'єктне «приземлення» предмета психології, його сутнісна конкретизація, на думку ученого, певним чином розставляють усі крапки над «і». Тобто, якщо об'єктом психологічної науки як суб'єкта пізнання покладається психічне життя в усіх його душевно-духовних проявах, то у визначенні її предмета варто рухатися не стільки вшир, ризикуючи, зрештою, ототожнити цей предмет з об'єктом, скільки поринати в сутнісні глибини, аби виявити там нові можливості психічного й нові аргументи на користь його якісної визначеності, онтичної самотності й природної включеності у світ. Іншими словами, предмет психології за сутнісно-сислового підходу формується шляхом конкретизації уявлення про вищу, граничну онтичну характеристику психічного, якою мислиться властива людині реальна можливість доростати у своєму розвитку як «психічного суб'єкта» (А. Пфендер) до рівня суб'єкта психічної, душевно-духовної життєдіяльності, здатного не тільки віддзеркалювати, не тільки регулювати, орієнтувати й управляти, але й творити із себе світ сутнього й себе в цьому світі [24, с. 253].

Тому, сучасна психологія, на думку вченого, визнає для себе актуальним проникнення в сутнісні глибини буття конкретної емпіричної людської істоти, у світ її значущих переживань, цінностей, і смислів [23, с. 334]. Своїм автентичним об'єктом вона має всі підстави вважати також усю ціннісну, змістово-сислову і, власне, душевно-духовну сферу внутрішнього, індивідуально-психологічного життя людини як суспільної істоти [24, с. 247].

Аналіз робіт психологів з проблеми суб'єктності показує тенденцію, яку, на нашу думку, можна назвати «рейдерством філософії». Так, на своїй завершальній стадії аналізу суб'єктності, теоретичні пошуки психології суб'єктності виходять на необхідність обумовленості психологічних явищ суб'єктності духовно-сисловими, ціннісними чинниками. А так як це вже сфера філософії, приходиться констатувати, що категорії «суб'єкта» та навіть «суб'єктності» в їхній «повноті», «завершеності» є міжпредметними психолого-філософськими категоріями, а явища суб'єкта та суб'єктність є предметом дослідження як психології так і філософії. Отже, дискусії не мають виникати. Але проблема в тому, що у психологів потреба необхідності «звертатися до філософії» викликає «професійний дискомфорт», можливо, навіть почуття «неповноцінності». Адже їхній об'єкт дослідження, у нашому випадку «суб'єкт» та «суб'єктність» є «незавершеним» у психологічному плані й потребує «філософської завершеності». Тому, обирається не зовсім коректний шлях – явище та сфера духу людини «відносяться» до сфери психології. Так, у представників суб'єктно-вчинкового підходу, ціннісно-сислова сфера, як сфера вчинку, переноситься до предмету психології. Учинок у його філософській бахтінській інтерпретації стає психологічною категорією [3].

Тому таким важливим сьогодні є міждисциплінарний підхід. На думку вчених, викликом сучасній науці стали кризові явища, які засвідчують необхідність зміни методологічних підходів до розгляду традиційно-проблемних аспектів у конкретній галузі знання, особливо в ситуації, коли власні теорії, моделі, методи більше не відповідають запитам практики. Їхнє переосмислення, базоване на здобутках в інших сферах пізнання створює перспективу розв'язання суперечливих тенденцій та все більше орієнтує на інтеграцію окремих наук задля подолання труднощів. Вихід за традиційні межі, на думку О. Федорової, і знаходження іншої наукової дисципліни, здатної задовольнити нові потреби, засвідчує «зародження міждисциплінарності» [26, с. 22]. Сучасні наукові дослідження вимагають інтердисциплінарної співдії, яка може відбуватися без порушення меж своєї дисципліни із запровадженням нових методів, теоретичних побудов, моделей, інтерпретаційних стратегій тощо. У цьому випадку інтеграція розширює теоретико-методологічні засади пізнання досліджуваних феноменів та уможливорює їхнє розуміння з опертям на нові схеми мислєдіяльності й методологування (термін А. Фурмана) [7, С. 56 – 57].

Тому, психологія, виходячи на рівень формування цілісної моделі особистості, зокрема на основі використання системотворчої категорії «суб'єкт», не повинна «втягувати» явища та поняття, які досліджуються іншими науками, зокрема філософією (етикою), а використовувати «міждисциплінарний підхід». Особистість – соціальна духовно-психологічна сутність. Наука може ефективно розглядати особистість як цілісну сутність, але тільки на міждисциплінарній основі. Психологи можуть ефективно працювати в напрямі розробки ефективної цілісної моделі особистості, але тільки за умови, що досліджуючи духовно-сислову сферу особистості, вони визнають, що працюють в полі філософії, зокрема етики, естетики. Потрібно також урахувувати наявність такого значного для сфери духовності людини поля як релігія.

Тому, тільки коректна, толерантна співпраця представників різних наук, першочергово психологів, філософів та педагогів, дасть можливість ефективного означення сутності, змісту буття особистості, розробки моделі особистості як цілісної суб'єктної духовно-психологічної сутності.

У сучасній вітчизняній науці про людину суб'єктний підхід – один із провідних у методологічному плані.

Але, дослідження нами комунікативної трансформації буття людини (особистості) засвідчує процес зародження та легітимації комунікативної парадигми буття людини (особистості). Тільки особистість як суб'єкт комунікативності (взаємодії), суб'єкт життєтворчості та життєдіяльності, наближає людину до самоактуалізації своєї смислової, онтологічної та телеологічної сутності. Визначення комунікативності як «процесу та стану взаємодії людини з внутрішнім і зовнішнім світом, на основі яких «Я» (в системі взаємодії «Я – Інший») усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну «Самість», засвідчує ключову роль «Самості» як суб'єктності особистості в її взаємодії у світі. Тому, поняття «комунікативний підхід» є «суб'єктно-комунікативним підходом».

Саме, суб'єктність як мотиваційний, інтеграційний, регулятивний, координаційний центр життєтворчості та життєдіяльності людини, актуалізує ефективну комунікативність (взаємодію) особистості у світі. Акцент на розвитку суб'єктності особистості створить умови, які забезпечать розвиток в особистості комунікативних якостей, а саме, комунікативна свідомість як «свідомість–«Я – Інший», активність, діалог, співробітництво, любов, позитивне ставлення та самоставлення, відповідальність та ін.

Висновки. У сучасній науці відбувається активний процес дослідження суб'єктності особистості як цілісної сутності та розробки цілісної моделі особистості. Суб'єктний підхід стає методологічною основою розробки теорії особистості. Але, як ми доводимо в статті, за наявності певного прогресу, цей процес гальмується 1) домінуванням філософії свідомості (свідомості–«Я»); 2) домінуванням діяльнісного підходу; 3) проблемами з визначенням предмета психології. Тому без зміни парадигми буття людини та методологічних основ дослідження сутності та розвитку особистості процес дослідження суб'єктності особистості як цілісної сутності та розробки цілісної моделі особистості не буде успішним. Дослідження питання сутності та розвитку особистості, зокрема її суб'єктності, вимагає міждисциплінарного підходу.

Необхідність подолання філософії «свідомості–Я», подолання діяльнісного підходу ставить питання становлення суб'єктно-комунікативного підходу, який, на нашу думку, може стати ефективним методологічним принципом розробки цілісної теорії особистості та її суб'єктності.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. Москва: Мысль, 1977. 224 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
3. Бахтин М. М. К философии поступка. *Работы 1920-х годов*. Київ : Next, 1994. С. 11–68.
4. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір : у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 52–69.
5. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Ин-т психологии РАО, 1994. 109 с.
6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібник. Київ : Академія, 2006. 255 с.
7. Галян О. І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. 360 с.
8. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1 : Наука логики. Москва: Мысль, 1974. 452 с.
9. Гуляс І. А. Особистість як інтегральний суб'єкт аксіопсихіки. *Наука і освіта*. 2010. № 2. С. 4–8.
10. Гусельцева М. С. Рождение субъективности из духа человекознания. *Вопросы психологии*. 2018. № 1. С. 3–15.
11. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: підручник. Київ: Лібра, 1999. 488 с.
12. Знаков В. В. Новый этап развития психологических исследований субъекта. *Вопросы психологии*. 2017. № 2. С. 3–16
13. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 157–175.
14. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми : МакДен, 2011. 412 с.
15. Малахов В. А. Етика спілкування: навч. посібник. Київ : Либідь, 2006. 400 с.
16. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молодого людини в період повноліття: монографія. Київ: КНТ, 2008. 192 с.
17. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 5–19.
18. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
19. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. Москва: Горбунок, 1992. 224 с.
20. Роменець В. А. Історія психології. ХІХ – початок ХХ століття: навч. посібник. Київ, 2007. 614 с.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 688 с.
22. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Київ: Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.
23. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316–357.

24. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми: навч. посібник. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 288 с.
25. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. с груз. Е. Чомахидзе. Питер, 2014. 413 с.
26. Федорова О. В. А и Б сидели на трубе, или междисциплинарность когнитивных исследований. *Логос*. 2014. № 1. С. 19–34.
27. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Полтава : ПУЕТ, 2016. 414 с.

References

1. Abulhanova-Slavskaya K. A. Dialektika chelovecheskoy zhizni [Dialectics of human life]. Moskva: Myisl, 1977. 224 s.
2. Abulhanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni [Life strategy]: monografiya. Moskva: Myisl, 1991. 299 s.
3. Bahtin M. M. K filosofii postupka. Raboty 1920-h godov [To the philosophy of action. Works of the 1920s]. Kiyiv: Next, 1994. S. 11–68.
4. Bondarenko O. F. Sub'ektnist yak etichniy vimir: u poshukah vItchiznyanoyi traditsiyi v psihoterapiyi [Subjectivity as an ethical dimension: in search of national tradition in psychotherapy]. *Lyudina. Sub'ekt. Vchinok: Filosofsko-psihologichni studiyi / za zag. red. V. O. Tatenka*. Kiyiv: LibId, 2006. S. 52–69.
5. Brushlinskiy A. V. Problemy psihologii sub'ekta [Problems of subject psychology]. Moskva: In-t psihologii RAO, 1994. 109 s.
6. Volkova N. P. Profesiyno-pedagogichna komunikatsiya [Professional and pedagogical communication]: navch. posibnik. Kiyiv: Akademiya, 2006. 255 s.
7. Galyan O. I. Osobistist shkolyara u vimirah sub'ektnosti: Istoriko-pedagogichniy diskurs [The personality of the student in the dimensions of subjectivity: historical and pedagogical discourse]: monografiya. Drogobich: Redaktsiyno-vidavniy viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2017. 360 s.
8. Gegel G. V. F. Entsiklopediya filosofskih nauk [Encyclopedia of Philosophical Sciences]. T.1: Nauka logiki. Moskva: Myisl, 1974. 452 s.
9. Gulyas I. A. Osobistist yak integralniy sub'ekt aksiopsihiki [Personality as an integral subject of axiopsychics]. *Nauka i osvita*. 2010. № 2. S. 4–8.
10. Guseltseva M. S. Rozhdenie sub'ektivnosti iz duha chelovekoznaneya [The birth of subjectivity from the spirit of anthropology]. *Voprosyi psihologii*. 2018. № 1. S. 3–15.
11. Ermolenko A. M. Komunikativna praktichna filosofiya [Communicative practical philosophy]: pidruchnik. Kiyiv: Libra, 1999. 488 s.
12. Znakov V. V. Novyy etap razvitiya psihologicheskikh issledovaniy sub'ekta [A new stage in the development of psychological research of the subject]. *Voprosyi psihologii*. 2017. № 2. S. 3–16.
13. Karpenko Z. S. Kartografiya Integralnoy sub'ektivnosti: post-postmodernistskiy proekt [Cartography of integral subjectivity: post-postmodern project]. *Lyudina. Sub'ekt. Vchinok: Filosofsko-psihologichni studiyi / za zag. red. V. Tatenka*. Kiyiv: Libid, 2006. S. 157–175.
14. Kuzikova S. B. Psihologichni osnovi stanovleniya sub'ekta samorozvitku v yunatskomu vitsi [Psychological foundations of the subject of self-development in adolescence]: monografiya. Sumi: MakDen, 2011. 412 s.
15. Malahov V. A. Etika spilkuvannya [Ethics of communication]: navch. posibnik. Kiyiv: LibId, 2006. 400 s.
16. Nikitina I. V. Sub'ektnost samoviznachennya molodoyi lyudini v period povnolittya [Subjective self-determination of a young person in adulthood]: monografiya. Kiyiv : KNT, 2008. 192 s.
17. Osnitskiy A. K. Problemy issledovaniya sub'ektivnoy aktivnosti [Problems of research of subjective activity]. *Voprosyi psihologii*. 1996. № 1. S. 5–19.
18. Petrovskiy V. A. Lichnost v psihologii: paradigma sub'ektivnosti [Problems of research of subjective activity]: uchebnoe posobie. Rostov n/D: Feniks, 1996. 512 s.
19. Petrovskiy V. A. Psihologiya neadaptivnoy aktivnosti [Psychology of maladaptive activity]. Moskva: Gorbunok, 1992. 224 s.
20. Romenets V. A. IstorIya psihologiyi. XIX – pochatok XX stolittya [History of Psychology. XIX – early XX century]: navch. posibnik. Kiyiv, 2007. 614 s.
21. Rubinshteyn S. L. Osnovyi obschey psihologii [Fundamentals of general psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 1998. 688 s.
22. Tatenko V. A. Psihologiya v sub'ektivnom izmerenii [Psychology in the subjective dimension]. Kiyiv: Vidavniy tsentr «Prosvita», 1996. 404 s.
23. Tatenko V. O. Sub'ektivno-vchinkova paradigma v suchasniy psihologiyi [Subject-action paradigm in modern psychology]. *Lyudina. Sub'ekt. Vchinok: filosofsko-psihologichni studiyi / za zag. red. V. Tatenka*. Kiyiv: Libid, 2006. S. 316–357.
24. Tatenko V. O. Suchasna psihologiya: teoretichno-metodologichni problemi [Modern psychology: theoretical and methodological problems]: navch. posibnik. Kiyiv: Vid-vo Nats. aviats. un-tu «NAU-druk», 2009. 288 s.
25. Uznadze D. N. Obschaya psihologiya [General psychology] / per. s груз. E. Chomahidze. Piter, 2014. 413 s.
26. Fedorova O. V. A i B sideli na trube, ili mezhdistsiplinarnost kognitivnykh issledovaniy [A and B sat on the pipe, or interdisciplinaryity of cognitive research]. *Logos*. 2014. № 1. S. 19–34.
27. Shehavitsova S. O. Sub'ektivnist u pedagogichnomu aspekti: teoriya i praktika [Subjectivity in the pedagogical aspect: theory and practice]. Poltava: PUET, 2016. 414 s.

УДК 159.922.1+37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-109-116

ВОЛОДИМИР ШАХОВ

orcid.org/0000-0003-1535-2802

shahovu2016@gmail.com

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

ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ

orcid.org/0000-0002-1069-929

vshahov75@gmail.com

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО ОБУМОВЛЕНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті з'ясовано, що агресія як професійно обумовлена деформація особистості педагога являє собою деструктивну поведінку, що виражається у порушенні професійно-моральних норм взаємодії педагога та учнів за формальної наявності професійно виправданих дій.

Визначено, що детермінантами агресії як професійно обумовленої деформації особистості педагога виступають три групи факторів:

1) суб'єктивні чинники, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога;

2) об'єктивні чинники, пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища;

3) об'єктивно-суб'єктивні чинники, ініційовані дисбалансом особистісного та професійного розвитку.

Агресія може мати активний і пасивний характер, тісно пов'язаний з емоційним реагуванням педагога на професійні ситуації, і що виявляється у таких типах: імпульсивні дії, ворожі висловлювання, конфронтація, домінуючість, стереотипна диференціація та нетерпимість.

Ключові слова: професійна свідомість педагога, професійно важливі якості, професійний розвиток, професійна самосвідомість педагога, агресія, фактори професійно обумовленої деформації свідомості педагога.

VOLODYMYR SHAKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozshskoho str. 32, Vinnitsia

VLADYSLAV SHAKHOV

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozshskoho str. 32, Vinnitsia

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF AGGRESSION AS A PROFESSIONALLY DETERMINED PERSONALITY DEFORMATION OF A TEACHER

In pedagogical practice, there are enough situations in which a teacher has to make a difficult moral choice, in which he must be guided by both personal cultural and ethical attitudes and professional and ethical norms of activity. In education, this problem, first of all, affects the quality of training of young teachers, the process of entry into professional activity, adaptation to pedagogical work, ability to take responsibility for choosing a decision in conflictual, emotionally complex situations. Academic teaching, despite its priority, most often instills the future specialist with an ideal image of a teacher. The lack of information about the negative aspects of professional activity deprives a young teacher of the opportunity to assume and take into account the negative consequences of work, to respond adequately to crisis situations, to find out and eliminate the first signs of maladaptation and deformation. Therefore, issues of ethics and moral aspects of a teacher's work should become one of the areas of professional education of future teachers.

The article found out that aggression as a professionally determined deformation of the teacher's personality is a destructive behavior that is expressed in the violation of professional and moral norms of interaction between the teacher and students in the formal presence of professionally justified actions.

It has been proven that three groups of factors act as determinants of aggression as a professionally determined deformation of the teacher's personality:

1) subjective factors determined by the individual and psychological characteristics of the teacher's personality;

2) objective factors related to the features of the social and professional environment;

3) objective-subjective factors initiated by the imbalance of personal and professional development.

Aggression can be active and passive in nature, closely related to the teacher's emotional response to professional situations, and manifested in the following types: impulsive actions, hostile statements, confrontation, dominance, stereotypic differentiation and intolerance.

Key words: professional consciousness of a teacher, professionally important qualities, professional development, professional self-awareness of a teacher, professionally determined deformation of a teacher's personality, factors of professionally determined deformation of a teacher's consciousness.

Вивчення професійних деформацій педагогів неможливе без визначення причин, що сприяють їх формуванню та розвитку. З одного боку, особливості особистості педагога істотно впливають на процес і результати праці, а з іншого – сам процес становлення особистості педагога відбувається в ході професійної педагогічної діяльності та під її впливом. Трудова діяльність сприяє формуванню

одних особистісних якостей і властивостей, блокуючи інші, і створюючи цим своєрідний ансамбль професійно обумовлених якостей особистості [1, с. 234].

Зважаючи на постійну експлуатацію тих самих професійно важливих якостей і властивостей, відбувається їх інтенсифікація та поступове переродження в деформації. А. Н. Сухов у своїй роботі «Соціальна психологія безпеки» зазначає, що «небезпечна поведінка особистості виникає через різні причини. В одному випадку воно пов'язане із впливом різних ситуацій, стрес-факторів, професійних ризиків. У іншому випадку особистість, у силу своїх індивідуально-психологічних та соціально-психологічних властивостей стає небезпечною для інших, зокрема, внаслідок наявності деформації...» [11, с. 230].

Агресія, на наш погляд, є однією з «найскладніших» деформацій особистості педагога, оскільки поєднує в собі два феномени: деформацію особистості та агресію як деструктивну поведінку, пов'язану зі спричиненням психічної або фізичної шкоди в ході професійної діяльності. Обидва феномени наразі не мають однозначного наукового пояснення, концепції, в рамках якої можна було б описати досліджуване явище як єдність двох його складових.

Дослідники агресії, прибічники різних теоретичних концепцій різняться різноманітним підходами щодо визначення причин, що зумовлюють агресію. Більшість західних та вітчизняних науковців пропонують розглядати детермінанти агресії лише в рамках конкретної наукової концепції та відкидають інші.

Усю сукупність факторів, що детермінують агресію як професійно обумовлену деформацію особистості педагога, дещо можна умовно поділити на три групи:

1) суб'єктивні фактори, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості фахівця, які проявляються у взаємодії зі змістом, умовами та тривалістю виконання професійної діяльності;

2) об'єктивні фактори, пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці педагога, якістю управління, професіоналізмом керівників;

3) об'єктивно-суб'єктивні чинники поєднують причини, викликані дисбалансом особистісного та професійного розвитку.

Виокремлені фактори мають різні механізми формування і відповідно ступінь впливу на особистість у кожному конкретному випадку. Більшість наукових підходів до пояснення агресії є протилежними внаслідок роз'єднаності концепцій соціального та біологічного детермінізму. Цей факт спонукав нас до більш глибокого теоретичного аналізу проблеми.

Метою статті є теоретичний аналіз зазначених психологічних детермінант з метою уточнення їхнього впливу на формування професійної свідомості педагога.

Згідно виконаних психогенетичних досліджень [4;19], значна відмінність людей один від одного за схильністю до агресії як онтогенетично стійкої індивідуальної характеристики детермінована не тільки зовнішніми та внутрішніми умовами розвитку, але й деякими спадковими біологічними задатками. Вітчизняні та зарубіжні дослідження агресії в руслі психогенетики мають суперечливий характер, проте подібні дослідження становлять істотний внесок у розуміння феномена агресії і значно просувають науковий прогрес у розв'язанні проблеми ранньої діагностики та профілактики агресії [19]. При цьому існує проблема роз'єднаності міждисциплінарних наукових досліджень про людину навіть у лоні гуманітарних наук. Так, етико-гуманістичний та еволюційно-генетичний підходи до вивчення детермінізму агресії представляють результати своїх наукових досліджень, як єдино правильні, користуючись часто рівнозначними методами. Таким чином, проблема соціального та біологічного детермінізму отримує нові підстави для подальшого розвитку.

Незважаючи на конкретну спрямованість вивчення агресії як професійно обумовленої деформації особистості педагога, не можна ігнорувати значення деяких індивідуальних властивостей суб'єкта діяльності. Розглянемо суб'єктивні чинники, що детермінують агресію педагога. До них відносяться індивідуальні властивості, а також якості та властивості особистості.

1. Індивідуальні властивості. Біологічно зумовлені детермінанти агресії суб'єкта розглядаються дослідниками у кількох напрямках, ролі генотипу в індивідуальних відмінностях агресивності; вплив хромосомних аномалій; молекулярно-генетичних засад окремих властивостей нервової системи; гормональних особливостей біологічної організації людини. Проте у разі генетичних аномалій статевих хромосом переконливих доказів не отримано. Більшість результатів психогенетичних досліджень, що встановили кореляції агресивності з наявністю зайвої Y-хромосоми, гормональними факторами (рівнем тестостерону), з гіпоглікемією, гіповітамінозом А і С, рівнем серотоніну та іншими молекулярно-генетичними факторами відображають вторинну детермінацію агресивної поведінки, оскільки є залежними змінними, що відображають реакцію організму на вплив середовища (біологічної та соціальної) [18, с. 12].

Беручи до уваги значення індивідуальних властивостей суб'єкта діяльності, Б. А. Климов (1996) пише: «...рухливість нервових процесів, та інші загальнотипологічні властивості є найбільш вагомими чинниками серед тих, які визначають своєрідність діяльності педагога. Об'єктивні вимоги

у цій професії, пов'язані з необхідністю впливати на людей, формувати їх, пред'являються, передусім, до змістовної, а не формально-динамічної сторони особистості» [70, с. 322].

У працях, присвячених вивченню педагогічних здібностей та майстерності (Ф. М. Гоноволін; Н. В. Кузьміна; А. К. Маркова; В. Д. Шадриков та інші), ми бачимо свідчення того, що у роботі видатних педагогів небажані прояви типу нервово-психічної організації бувають добре скомпенсовані, а сприятливі прояви максимально використані. Дане положення справедливе, якщо йдеться про гармонійно розвинену особистість, яка успішно здійснює професійну діяльність, що задовольняє потреби в саморозвитку та самореалізації, і відображає можливості особистості в подоланні деформації.

Психогенетичні чинники, безумовно, роблять свій внесок у індивідуальні відмінності агресії. Проте поведінка, на думку більшості соціальних психологів, є спільною функцією особистості та її оточення. Агресія не виникає в «соціальному вакуумі». Навпаки, найчастіше саме різні аспекти міжособистісних взаємодій призводять до її виникнення та визначають її форми та спрямованість [18, с. 155]. Зважаючи на це положення, зупинимося на аналізі особистісних факторів, що детермінують агресію педагога.

2. Особистісні фактори. Ключова роль особистісних рис у прояві агресії підтверджена численними емпіричними дослідженнями (Bandura, Berkowitz, Burger, Baron, Richardson, Vandenberg & Humphries, Zillmann). Дослідження проблеми агресії в контексті особистісних рис передусім передбачає уточнення, які саме риси та властивості особистості спонукають суб'єкта до агресії. Серед особистісних факторів, що зумовлюють агресію педагога, такі як підозрілість, прагнення домінування, тривожність, емоційна нестійкість, низька толерантність, упереджена атрибуція ворожості тощо.

Розглянемо найбільш значущі. Наукові дослідження, проведені Р. Бероном, дозволили встановити вплив рівня тривожності, пов'язаного з соціальним схваленням своєї поведінки, на ступінь агресивності дій. Чим вищим є занепокоєння соціальною прийнятністю поведінки, тим нижчою є агресія і навпаки [1, с. 195]. Аналізуючи професійну ситуацію діяльності педагога, можна припустити, що соціальне схвалення поведінки меншою мірою турбує педагога, якщо йдеться про звичайні штатні ситуації шкільного життя. На наш погляд, це обумовлено низьким рівнем адміністративного контролю над діями та поведінкою педагога та широкими можливостями для реалізації владних тенденцій. В. Д. Шадриков вказує, що прагнення до самоствердження та домінування, будучи фундаментальною мотивацією, пов'язане з агресивністю індивіда і часто залежить від можливостей реалізації в соціумі [20, с. 47]. Домінування педагога як демонстрація сили та влади, проявляється у маніпулюванні оцінкою навчальних досягнень учнів, прагненні підпорядкувати своїй волі поведінку та діяльність учнів. Перевищуючи рівень професійних повноважень, агресивний педагог відчуває свою безкарність, невразливість, вважаючи свою поведінку цілком доречною та адекватною ситуації, оскільки в учительському середовищі подібні факти рідко знаходять осуд. Навпаки, професійна солідарність дозволяє отримати підкріплення та схвалення агресивної поведінки з боку колег по відношенню до окремих категорій учнів [4;5;10;19].

Одним із детермінуючих факторів агресії педагога є емоційна нестійкість. Л. М. Аболіним (1989) було зроблено спробу розробки цілісної теорії емоційної стійкості. Автор розглядає емоційну стійкість як системну якість особистості, якої набуває індивід і виявляється у нього в напруженій діяльності.

Більшість вітчизняних дослідників [2;3;6] розуміють під емоційною стійкістю інтегративну якість особистості, що характеризується поєднанням емоційних, вольових та інтелектуальних компонентів психічної діяльності, що дозволяє успішно вирішувати поставлені завдання в умовах емоційно напруженої обстановки з мінімальним самопочуття, здоров'я та працездатність людини. Це положення співвідноситься з роботами Н. А. Амінова, 1978; Ф.М. Гоноволіна, 1965; Ю.Н. Кулюткіна, 1983. Значення впливу емоційного впливу педагога на результативність педагогічного процесу не є новим як для вітчизняних, так і зарубіжних психологів. Відображення цієї проблеми ми знаходимо в працях С. Л. Рубінштейна, 1927, Н. Д. Левітова, 1964, Ф. М. Гоноволіна, 1965; К. Роджерса, 1983, які вважали емоційну зрілість особистості невід'ємною якістю педагога.

Професійна діяльність педагога супроводжується різноманітними емоційно складними ситуаціями та відповідною емоційною реакцією. Р. Берон показує, що емоційна нестійкість і дратівливість пов'язані з рівнем агресивності дій суб'єкта, а емоційна реакція суб'єкта на події завжди виявлена в реальному часі [5, с. 199]. Найбільш яскравою ознакою емоційної нестійкості людини є афективні зриви діяльності, внаслідок чого вона починає діяти агресивно, безглуздо і неконтрольовано, що посилює стан керованої ним системи [5, с. 56], у разі системи взаємодії «вчитель – учні» чи «вчитель – учень».

Достатньо достовірні результати отримані з вивчення упередженої атрибуції ворожості, яка розглядається, як тенденція приписувати ворожі наміри іншим і, відповідно, передбачає реакцію у відповідь агресії на провокацію (Dodge & Coie, 1987). Механізм захисної агресії в даному випадку пов'язаний з проблемою антиципації загрози, а точніше з помилкою антиципації, оскільки тільки

людині властиво виявляти агресію тоді, коли немає реальної загрози вітальним інтересам, на підставі свого прогнозу в ситуації, що склалася. Приклади упередженої атрибуції ворожості широко поширені в шкільному середовищі, коли педагог приписує тим учням певні поведінкові та особистісні характеристики, які чимось вирізняються з-поміж інших, можливо, тільки на підставі свого власного уявлення як педагога. Особливо це проявляється у навішуванні «ярликів», вербалізації нетерпимого ставлення до «хуліганів», «двієчників», «балакунів». Такі стереотипи по відношенню до учнів часто передаються від одного педагога до іншого, що закріплює за учнем своєрідний симптомокомплекс: «якщо двієчник, значить – погано поводить, б'ється, базікає, заважає всім і вчителю, здатний до провини і так далі», що, безумовно, формує упереджене ставлення та визначає агресивну поведінку педагога. Близькою, по суті, ознакою агресивної особистості є підозрілість (Buss Durkee, 196J), що виявляється як схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, заснована на переконанні, що оточуючі мають намір завдати шкоди.

У вітчизняних дослідженнях поширені роботи, присвячені аналізу низької толерантності. Більшість психологів, розуміє під нею нетерпимість до думки, способу життя, поведінки інших людей, що створює передумови для реалізації агресії, як ефективного вираження свого відношення та реакції на навколишнє середовище. Дослідники відзначають, що в сучасній школі відсутні необхідні умови для прояву і закріплення толерантності, як педагогів, так і учнів [11, с. 145]. На наш погляд, це обумовлено якістю управління освітнім процесом, слабкою розробленістю професійно-етичних норм, а також недостатнім правовим регулюванням педагогічної праці. Нетерпимість може виявлятися на різних рівнях соціального взаємодії: расовому, національному, тендерному, релігійному, міжособистісному та інших, основу яких складають забобони, які приписують ворожість об'єктам агресії. Багато з цих забобонів породжуються і схвалюються самим суспільством протягом усього культурно-історичного розвитку.

Терпимість, як фундаментальна властивість особистості, є не тільки протиположною, фактором стримування агресії, а й антиподом агресивності як особистісної готовності до агресії [18, с. 6]. А. А. Реан вказує на відмінність сенсуальної та диспозиційної терпимості особистості. Перша пов'язана зі стійкістю особистості до певних впливів середовища проживання і сприяє зниженню чутливості при дії несприятливого фактору. Це своєрідний блокатор, що перешкоджає впливу аверсивних стимулів, у тому числі і стимулів міжособистісної взаємодії. Часто даний механізм є основою виникнення професійної черствості медичних, соціальних працівників, учителів та інших представників професій соціальної сфери.

В основі диспозиційної толерантності лежить готовність до певної (терпимої) реакції на середовище, яка проявляється на когнітивному (соціально-перцептивному), афективному та поведінковому рівнях реагування [18]. Така готовність закріплена, перш за все, в настановах особистості, в системі її відносин до інших людей, до дійсності, до власної поведінки. Формування таких настанов, вироблення терпимого ставлення та професійної позиції має бути покладено в основу роботи з профілактики та корекції агресії.

У сфері міжособистісних труднощів і конфліктів педагога і учня, що виникають у різноманітних педагогічних ситуаціях, вибір учителем адекватного способу подолання труднощів значною мірою визначає подальшу взаємодію його та учня [12, с. 19]. Г. Б. Заремба (1982) вказує на переважно деструктивний вплив фрустрації педагога на перебіг навчально-виховного процесу. І, навпаки, фрустраційна толерантність, як необхідна особистісна якість педагога, визначає його здатність протистояти різного роду труднощам і конфліктам. Соціальна фрустрованість вважається одним із факторів, що сприяють прояву агресії як реакції на незадоволеність індивіда соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності [6].

Прихильники теорії «фрустрації – агресії» (Dollard, Doob, Miller, Berkowitz & Geen) вважають фрустрацію важливою передумовою агресії. Однак емпіричні результати, отримані іншими дослідниками, є досить суперечливими і дозволяють лише припускати, що фрустрація іноді сприяє агресії [1; 6]. У цьому випадку необхідно враховувати низку факторів: 1) рівень фрустрації; 2) наявність схильності до агресії; 3) ступінь непередбачуваності впливу фруструючих факторів; 4) емоційні та когнітивні процеси фрустрованої особистості; 5) адекватність інтерпретації аверсивних стимулів.

На ступінь фрустрації педагога впливає безліч об'єктивних факторів, серед яких соціально-економічна ситуація в країні, реформи в освіті, процедура атестації, професійна невизначеність, які дестабілізують професійну взаємодію, ускладнюють освоєння нових технологій.

Розглянемо об'єктивні чинники, пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці педагога, якістю управління, професіоналізмом керівників. Одним з факторів, що детермінують агресію, є емоційна напруженість педагогічної діяльності. Особливості праці педагога пов'язані з високим рівнем соціальної відповідальності, частими психоемоційними навантаженнями, великою кількістю нестандартних, у тому числі конфліктних педагогічних ситуацій, що вимагають негайного реагування та мобілізації внутрішніх резервів особистості.

Здійснення професійної діяльності вимагає від педагога максимальної напруги фізіологічних та психологічних функцій, що часто виходить за межі фізіологічної норми [10; 11;18]. Несприятливі фактори, що підвищують напругу в процесі трудової діяльності, описує Л. А. Власов, серед яких такі, як робота в умовах дефіциту часу, підвищена трудність завдання, підвищена значущість помилкових дій, наявність релевантних перешкод (скупчення людей, шум, задуха), неуспіх внаслідок об'єктивних обставин, конфліктні умови [6, с. 60]. Діяльність педагога супроводжується різними видами напруги, що викликають дезінтеграцію психічної діяльності різної виразності, що, насамперед, веде до зниження індивідуального, властивого людині рівня психічної працездатності, а, отже, й ефективності професійної діяльності. У більш виражених формах психічної напруги втрачаються активність і узгодженість дій, з'являються деструктивні форми поведінки, спотворення мотивації праці, ознаки «емоційного вигорання» та інші явища, що вказують на стагнацію і деформацію особистості, що інтегруються в своєрідний симптомокомплекс професійної втоми [17;18;19].

Емоційну напруженість праці педагога часто пов'язують з характером професійної взаємодії, специфікою найближчого соціального оточення, особливості якого полягають у провокаційній поведінці та діях учнів, що викликають агресію у відповідь. Безсумнівно, ряд спеціалізованих освітніх закладів має складний контингент учнів. Це діти та підлітки з неблагополучних сімей, малолітні злочинці, що вчаться з різними відхиленнями у поведінці та психіці. Робота педагога у такому закладі потребує досвіду та відповідної кваліфікації. Однак і в загальноосвітній школі такі діти не є рідкістю, навпаки, психологи щороку відзначають приріст агресивних, девіантних підлітків, що значно ускладнює роботу педагога, створюючи надмірну емоційну напругу. Слід зазначити, що наукові дослідження, які підтверджують залежність агресії педагога від професійного оточення (агресивних учнів зокрема) або специфіки освітньої установи, наразі практично відсутні.

Особливості управління педагогічним колективом робить свій внесок у детермінацію агресії. Дослідники професійних деформацій виділяють такі причини: рівень здійснення адміністративного управління колективом, відсутність дієвої системи контролю, несприятливий психологічний клімат у колективі [6;8;11]. Порушення норм професійної діяльності та відносин професійної діяльності та трудової етики часто стають причинами численних конфліктів педагогічному колективі. Можна виділити такі організаційні та змістовні витрати управління:

- відсутність (або диференційованість) вимогливості з боку керівника освітньої установи;
- слабкий адміністративний контроль, байдуже ставлення до підлеглих;
- навантаження службовими справами та дорученнями; нерівномірний розподіл обов'язків серед членів колективу;
- неправильна дисциплінарна практика на тлі спотворених міжособистісних взаємин;
- наявність серед співробітників негативних і хибно зрозумілих норм професійної поведінки,
- спотворена мотивація праці співробітників.

Аналізуючи причини професійної деформації, Р. М. Грановська зазначає: «Характер деформації може визначити не тільки професія, а й високе посадове становище. Володіння владою може призводити до деформації, коли відсутні ефективні зворотні зв'язки – громадський контроль, критика...» [8, с. 293]. У педагогічному середовищі агресивна поведінка колег рідко знаходить осуд, а факти застосування різних форм агресії старанно замовчуються. Більшість батьків, чії діти стали об'єктом агресії педагога, уникають бажання звертатися до адміністрації школи, оскільки побоюються наступних каральних заходів. Батьки та учні, як правило, недостатньо поінформовані про свої права та способи дій у таких ситуаціях. Тому факти агресії педагогів залишаються без уваги з боку керівників освітньої установи. Існують і виправдувальні тенденції, коли фактам агресивної поведінки іншого педагога знаходяться прийнятні аргументи на захист, наприклад, «важкий контингент – з ними так і треба», «вони по-іншому не розуміють», «учні довели» тощо. Таким чином, негативний вплив колег, відсутність постійного адміністративного контролю, внутрішньої позиції по відношенню до норм професійної діяльності породжують ефект безкарності, вседозволеності, реалізації владних тенденцій [4;5;20], що, безсумнівно, сприяє не тільки закріпленню агресії як цілком прийнятного способу професійної поведінки, а й сприяє подальшому розвитку деформації.

Проблема недостатньої наукової розробленості професійно-етичних норм праці педагога відзначається дослідниками деформацій у різних сферах соціальної діяльності: медицини, органів правопорядку, тобто тих, де рівень відповідальності за результати та процес праці є дуже високим [1;9;10;17]. Г.С. Абрамова зазначає, що «практична етика є невід'ємною частиною будь-якої професійної діяльності, яка передбачає безпосередній вплив на психічну реальність людини» [1, с. 13]. По відношенню до професійної діяльності морально-етичні вимоги складаються в уявленні про те, як необхідно чинити в тих чи інших трудових ситуаціях і, безсумнівно, співвідносяться з посадовими обов'язками. Ці вимоги можуть виступати у формі правил, етичних кодексів,

професійних заповідей і стосуються однаково всіх представників професій, об'єктом праці яких є інша людина.

У педагогічній практиці достатньо ситуацій, у яких вчителю доводиться приймати нелегкий моральний вибір, у своїй він має керуватися як особистими культурно-етичними установками, так і професійно-етичними нормами діяльності. В освіті ця проблема, перш за все, позначається на якості підготовки молодих педагогів, процесі входження у професійну діяльність, адаптації до педагогічної праці, вмінні приймати відповідальність за вибір рішення в конфліктних, емоційно складних ситуаціях. Академічне викладання, незважаючи на свою пріоритетність, найчастіше прищеплює майбутньому фахівцю ідеальний образ педагога. Дефіцит інформації про негативні сторони професійної діяльності позбавляє молодого педагога можливості припускати та враховувати негативні наслідки праці, адекватно реагувати на кризові ситуації, дізнаватися та усувати перші ознаки дезадаптації та деформації. Тому питання етики та моральні аспекти праці педагога повинні стати одним із напрямів професійного виховання майбутніх педагогів.

Специфіка психологічних проблем праці педагога визначається також особливостями загальної соціально-економічної ситуацією в країні, регіоні, конкретному населеному пункті. Серед причин соціального дискомфорту вчительства називають незадоволеність якістю життя, заробітною платою, низьким рівнем соціальних гарантій, а також падіння престижу та суспільної значущості професії педагога. Зазначені причини загострюють внутрішньоособистісні протиріччя, згубно відбиваються на мотивації професійної діяльності, зміні ціннісних орієнтації, призводять до розчарування в економічних та соціальних реформах [9;11;14;15].

Професійна невизначеність останніх десятиліть пов'язана із глибокими змінами у сфері освіти. Реформи в освіті, зміна моделі управління, впровадження інноваційних технологій, участь у Болонському процесі призводять до зміни критеріїв якості роботи педагога, підвищення вимог до рівня компетентності та професіоналізму. Аналіз сучасної ситуації в освіті показує, що актуальним вимогам відповідає тільки здатний до саморефлексії, професійного саморозвитку педагог, орієнтований на постійне підвищення кваліфікації, що володіє професійною гнучкістю та мобільністю [9;14;15]. Відповідно педагог, який переживає професійну кризу, перебуває у стані стагнації, професійної апатії або має професійну деформацію, не тільки не докладатиме зусиль для ефективної реалізації реформ в освіті, а й виступатиме своєрідним баластом запровадження нововведень. Для агресивного педагога будь-які перетворення, що вимагають напруги та активізації особистісного потенціалу, будуть черговим стимулом, що викликає агресивні реакції. Дане припущення ґрунтується на думці більшості дослідників агресії, які вважають, що агресивна модель поведінки поширюється на абсолютну більшість життєвих ситуацій суб'єкта, у тому числі й професійних [4;5;10].

Дослідники професійно обумовлених деформацій називають як причину їх утворення тривалість професійної діяльності та вік фахівця Автор ряду робіт, присвячених проблемі безпеки праці, Л. А. Власов, називає стаж і вік працівника, як фактори, що зумовлюють його схильність до психотравм [6, с. 67]. С. В. Кондратьєва вказує, що зі зростанням стажу роботи у деяких педагогів формується зайва узагальненість у сприйнятті учнів. Такі вчителі розглядають конкретного учня лише як типового представника, абстрагуючись від індивідуальних здібностей, що знижує ефективність впливу на нього [12, с. 48-59]. Досліджуючи особистісну ідентичність сучасного педагога, Н. В. Антонова пов'язує зміну її характеристик зі стажем професійної діяльності, позначаючи відмінні риси професійної взаємодії для періодів до 10, 10-20 та понад 20 років стажу [2, с.23]. Л. М. Мітіна, аналізуючи вплив тривалості професійної діяльності на особистість працівника, вказує, що через 10-15 років роботи у представників масових професій (педагогів, лікарів) настає період стагнації, що виражається у професійній апатії [15]. Таким чином, вік фахівця і тривалість професійної діяльності є передумовами утворення деформацій особистості, впливають на ослаблення професійних здібностей, мобільності й адаптації до нових умов праці.

Професійно-деструктивний шлях розвитку відображається в депресивній та афективно-агресивній стратегії поведінки особистості [9, с. 79]. Порушення адекватної взаємодії особистості педагога з умовами, змістом педагогічної діяльності проявляються у неузгодженні мотиваційних, цільових, функціональних та соціальних компонентів професійної діяльності. Дисбаланс особистісного та професійного розвитку пов'язаний із впливом факторів об'єктивно-суб'єктивного характеру. Насамперед, це стосується процесу становлення агресії, який ми відносимо до факторів дисгармонічного розвитку особистості.

Аналізуючи результати вітчизняних (Н. А. Дубінко; Є. А. Донченко, Т. М. Титаренко; Л. М. Семенюк) та зарубіжних досліджень агресії (Bandura, Buss, Berkowitz, Lefkowitz, Olwe; Patterson, Shemmetz), можна виділити основні фактори та механізми засвоєння агресивної поведінки у дітей та підлітків. Так, навчанню та закріпленню агресії сприяє стиль сімейного виховання (попустительський чи авторитарний), характер взаємовідносин між батьками, братами і сестрами є зразками для наслідування. Рання емоційна депривація, жорстокість поводження з дітьми, фізичне насильство, постійні сімейні конфлікти, загальна сімейна неблагополучність, а

також відсутність одного з батьків сприяють в різній мірі агресії дитини, а потім і дорослої людини, що підтверджується численними результатами лонгітюдних досліджень [3;4;5;8;10].

Агресивність як стійка риса особистості формується в несприятливих умовах психічного розвитку і є показником несформованості в особистості соціальної ідентифікації [11, с. 39]. Несприятливі умови виховання в сім'ї призводять до асоціальних настанов особистості, послаблення соціальних зв'язків і самоконтролю, звуження кола інтересів і ціннісних орієнтацій. Вважається, що деформація особистості, її психологічна дезорганізація має тривалу історію, своїм корінням сягає в дитинство людини [3, с. 246]. Одним з таких факторів є взаємодія з однолітками, що демонструють агресивну поведінку. Діти, схильні до агресії, знаходять друзів серед собі подібних, що сприяє закріпленню такої моделі поведінки на когнітивному та мотиваційно-ціннісному рівні як прийнятною.

Дошкільні заклади та школа роблять свій вплив через особистість вихователя та педагога та його спосіб взаємодії з дітьми. Деструктивна, а нерідко і руйнівна практика виховання і навчання породжує у дітей і підлітків агресивну реакцію, психічну нестійкість і неврози [4].

Дослідники відзначають, що проблеми у поведінці учнів частіше виникають у школах з високою плинністю кадрів і частою зміною складу учнів. Агресивний педагог викликає аналогічні відповідні поведінкові реакції учнів, які можуть мати як захисний несвідомий характер, і приймати форми свідомого мотивованої поведінки. При цьому, не тільки процес навчання та виховання набуває деструктивного характеру, а й учні збагачуються досвідом агресії дорослого, що має бути прикладом, еталоном, носієм норм моральності та моралі, як провідник державної ідеології, культурних та етичних цінностей.

Проаналізовані вище чинники дисбалансу професійного розвитку спотворюють конфігурацію особистісного профілю фахівця, ініціюють виникнення негативної професійної позиції, яка проявляється в інверсії (від латів. *inversion* – перевертання) суб'єктивного сенсу професії.

Проведений аналіз психологічних детермінант агресії педагога дозволив узагальнити та систематизувати наявні дані, але при цьому очевидна необхідність подальшого глибшого аналізу деформації у контексті педагогічної діяльності.

Узагальнюючи теоретичний аналіз, присвячений огляду та аналізу проблеми агресії як професійно обумовленої деформації особистості педагога, можемо зробити такі **ВИСНОВКИ**.

Агресія як професійно обумовлена деформація особистості педагога представляє деструктивну поведінку, що виражається у порушенні професійно-моральних норм взаємодії педагога та учнів за формальної наявності професійно виправданих дій.

Детермінантами агресії як професійно обумовленої деформації особистості педагога виступають три групи факторів: 1) суб'єктивні чинники, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога; 2) об'єктивні чинники, пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища; 3) об'єктивно-суб'єктивні чинники, ініційовані дисбалансом особистісного та професійного розвитку.

Агресія може мати активний і пасивний характер, тісно пов'язаний з емоційним реагуванням педагога на професійні ситуації, і що виявляється у таких типах: імпульсивні дії, ворожі висловлювання, конфронтація, домінантність, стереотипна диференціація та нетерпимість.

Результати теоретичного аналізу свідчать про необхідність комплексного вивчення агресії, виявлення психологічних особливостей деформації на різних етапах професійного становлення педагога, наукового пошуку психолого-педагогічних технологій подолання та профілактики деформації.

Література

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Екатеринбург: Деловая книга, Москва: Издательский центр «ACADEMIA», 1995. 224с.
2. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения. *Вопросы психологии*. 1997. № 6. С.23-29.
3. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
4. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль. Москва: ОЛМА-пресс, 2002. 510 с.
5. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. 352 с.
6. Власов Л. А. Безопасность жизнедеятельности Безопасность технологических процессов и производств (Охрана труда).- 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2001. С. 55-81.
7. Галузьяк В. М. Психология вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 204 с.
8. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. ЛГУ им. А.А.Жданова. 2-е изд., испр. и доп. Л.:ЛГУ, 1988. 564 с.
9. Заремба Г. Б. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления: автореф. дисс. . канд. психол. наук. Москва, 1982. 16 с.
10. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов ву-зов.-2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
11. Еникеев М. И. Юридическая психология: Учебник для вузов. Москва: Норма, Инфра-М, 1996. 517 с.

12. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося. *Вопросы психологии*. 1980. № 5. С. 46-59.
13. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.
15. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
16. Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. Москва: Смысл, 2004. 448 с.
17. Сухов А. Н. Социальная психология безопасности: Учеб. пособие для студентов вузов. Москва: Академия, 2002. 256 с.
18. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*. 1996. Том 17 №5. С. 3-17
19. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 81-87.
20. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения: Науч. изд. для студентов, обуч. психол. и пед. напр. и спец. Москва: Логос, 2003. 210 с.
21. Шахов В. І., Шахов В. В. Агресія як деформація професійної свідомості педагога на етапі первинної адаптації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 69. С. 121-127.

References

1. Abramova G S. Vvedenie v prakticheskuyu psihologiyu [Introduction to practical psychology]. Ekaterinburg: Delovaya kniga, Moskva: Izdatelskij centr «ACADEMIA», 1995. 224s.
2. Antonova N. V. Lichnostnaya identichnost sovremennogo pedagoga i osobennosti ego obsheniya [Personal identity of a modern teacher and features of his communication]. *Voprosy psihologii*. 1997. № 6. S.23-29.
3. Beznosov S. P. Professionalnaya deformaciya lichnosti. [Professional deformation of personality] SPb.: Rech, 2004. 272 s.
4. Berkovic L. Agressiya: Prichiny, posledstviya i kontrol [Aggression: Causes, consequences and control]. Moskva: OLMA-press, 2002. 510 s.
5. Beron R., Richardson D. Agressiya [Aggression]. SPb. Piter, 1997. 352 s.
6. Vlasov L. A. Bezopasnost zhiznedeyatelnosti Bezopasnost tehnologicheskikh processov i proizvodstv (Ohrana truda) [Life safety Safety of technological processes and production (Labor protection)]. 2-e izd., ispr. i dop Moskva, 2001. S. 55-81.
7. Haluziak V.M. Psykholohiia vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Psychology of the higher school: study guide]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. 204 s.
8. Granovskaya R. M. Elementy prakticheskoy psihologii [Elements of practical psychology]. LGU im. A.A.Zhdanova. 2-e izd., ispr. i dop. L.: LGU, 1988. 564 s.
9. Zarembo G B. Frustraciya v professionalnoj deyatel'nosti uchite-lya nachalnoj shkoly i usloviya ee preodoleniya: avtoref. diss... kand. psihol. nauk [Frustration in the professional activity of an elementary school teacher and the conditions for overcoming it: author. diss. . cand. psychol. sciences]. Moskva, 1982. 16s.
10. Zeer E. F. Psihologiya professij: Ucheb. posobie dlya studentov vu-zov.-2-e izd., pererab., dop. [Psychology of professions: Proc. allowance for university students]. Moskva: Akademicheskij Proekt, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. 336 s.
11. Enikeev M. I. Yuridicheskaya psihologiya: Uchebnik dlya vuzov [Legal psychology: Textbook for universities]. Moskva: Norma, Infra-M, 1996. 517 s.
12. Kondrateva S. V. Ponimanie uchitelem lichnosti uchashegosya [Understanding the student's personality by the teacher]. *Voprosy psihologii*. 1980. № 5. S. 46-59.
13. Kuzmina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training]. Moskva, 1990.
14. Markova A. K. Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moskva: Znanie, 1996. 308 s.
15. Mitina L. M. Psihologiya truda i professionalnogo razvitiya uchitelya: Ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Psychology of work and professional development of the teacher: Proc. allowance for students of higher education]. Moskva: Izdatelskij centr «Akademiya», 2004. 320 s.
16. Psihologiya obrazovaniya: problemy i perspektivy: Materialy Pervoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Psychology of Education: Problems and Prospects: Proceedings of the First International Scientific and Practical Conference]. Moskva: Smysl, 2004. 448 s.
17. Suhov A. N. Socialnaya psihologiya bezopasnosti: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov [Social psychology of security: Proc. allowance for university students]. Moskva: Akademiya, 2002. 256 s.
18. Rean A. A. Agressiya i agressivnost lichnosti [Aggression and aggressiveness of personality]. *Psihologicheskij zhurnal*. 1996. Tom 17 №5. S. 3-17
19. Rumyanцева T. G. Ponyatie agressivnosti v sovremennoj zarubezhnoj psihologii [The concept of aggressiveness in modern foreign psychology]. *Voprosy psihologii*. 1991. № 1. S. 81-87.
20. Shadrikov V. D. Vvedenie v psihologiyu: motivaciya povedeniya: Nauch. izd. dlya studentov, obuch. psihol. i ped. напр. i spec. [Introduction to psychology: motivation of behavior: Nauch. ed. for students, training psychol. and ped. e.g. and special] Moskva: Logos, 2003. 210 s.
21. Shahov V. I. , Shahov V. V. Agresiya yak deformaciya profesijnoyi svidomosti pedagoga na etapi pervinnoyi adaptacii [Aggression as a deformation of the teacher's professional consciousness at the stage of primary adaptation]. *Naukovi zapiski Vinnickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mihajla Kocyubinskogo. Seriya: Pedagogika i psihologiya*. 2021. Vipusk 69. S. 121-127.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 70 • 2022 р.

Підписано до друку 22 червня 2022 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 13,0
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.