

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

№ 59 • 2019 р.

Вінниця

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

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 59 • 2019

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія
№ 59 • 2019 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 10 жовтня 2019 р. (протокол № 3)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 59. – 172 с.

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

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

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

ББК 74. 00+88. 40+88. 840

Н 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 59 • 2019

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
10 October 2019 (proceedings № 3)

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2019. – Issue 59. – 172 p.

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

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

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

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-9-169

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Authors, 2019

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

К. П. БАБЕНКО. АКТИВІЗАЦІЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЗАСОБАМИ НАОЧНОСТІ У СТУДЕНТІВ 1-2 КУРСІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	9
О. В. ЗАРІЧНА, Л. В. МЕЛЬНИК, Т. В. САВЧУК. ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ЯК ДІАЛОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	14
М. В. САПОГОВ. СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСВІТНІЙ КОНТЕНТ У ПРОЦЕСІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ.....	19
М. О. СТАХОВА. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	23

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

М. В. КОНДРАТОВА. ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ КОЛЕДЖУ БУДІВНИЦТВА ТА АРХІТЕКТУРИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У СТУДЕНТІВ	28
Е. К. КУЦИН. РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНО-ДРАМАТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	33
О. В. СТОЛЯРЕНКО, О. В. СТОЛЯРЕНКО. СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ.....	38

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

В. М. ГАЛУЗЯК. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	44
С. І. ГУБІНА. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	52
К. О. ДАНИЛИШИНА. ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ З РЕАЛІЗАЦІЄЮ В КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	57
Р. О. ДОБРОВОЛЬСЬКА. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ.....	64
В. В. КАПЛІНСЬКИЙ. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	70
В. І. МАЙКОВСЬКА. АНАЛІЗ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ... ..	76
О. С. МОСКОВЧУК. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ	82
Н. Р. ОПУШКО, Н. І. КОСТЕНКО. АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ	87
В. А. ПАПУШИНА. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	92
С. С. ПУГАЧ. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ Й ОПОДАТКУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	98

І. Л. ХОЛКОВСЬКА. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ	103
--	-----

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

І. Г. САРАНЧА. СТАВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ ТА СУДДІВ ДО ОСІБ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ.....	110
Я. С. СЛУЦЬКИЙ. ОСОБЛИВОСТІ АКУЛЬТУРАЦІЇ ТА ІНКУЛЬТУРАЦІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТІВ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА	114
З. С. САВЧУК, Н. К. ФРІАУФ. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ В СІМ'Ї.....	121

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

О. Б. ДАНИЛЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ПЛІМУТСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (ВЕЛИКА БРИТАНІЯ).....	129
М. Ю. КАДЕМІЯ, В. М. КОБИСЯ, А. П. КОБИСЯ. ДОСВІД КРАЇН СВІТУ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ.....	136
Д. І. КОЛОМІЄЦЬ, О. А. ШВЕЦЬ. ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ДУАЛЬНОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ	140

ПСИХОЛОГІЯ

А. М. КИЛІВНИК, В. М. ПЕДОРЕНКО, Б. О. ЗАВОРОТНИЙ. ОСОБЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН.....	145
Л. І. КОЛОМІЄЦЬ, Г. Б. ШУЛЬГА. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	152
В. І. ШАХОВ, О. І. ВЛАДИЧУК. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	159
В. В. ШАХОВ. ПОПЕРЕДЖЕННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	164
Наші автори	170

CONTENTS

DIDACTICS

K. BABENKO. INTENSIFICATION OF COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE BY MEANS OF VISUALIZATION OF THE FIRST-YEAR AND SECOND-YEAR STUDENTS IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION	9
O. ZARICHNA, L. MEL'NYK, T. SAVCHUK. PROBLEM SITUATIONS AS A DIALOGIC ENVIRONMENT IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	14
M. SAPOHOV. SMART TECHNOLOGIES AS AN EDUCATIONAL CONTENT IN THE PROCESS OF THE HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOL INFORMATIZATION.....	19
M. STAHOVA. SOCIOCULTURAL COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCY.....	23

THEORY OF UPBRINGING

M. KONDRATOVA. THE COLLEGE OF CIVIL ENGINEERING AND ARCHITECTURE'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR FOR THE STUDENTS' VALUABLE ATTITUDE DEVELOPMENT	28
E. KUTSYN. THE ROLE OF THEATER AND DRAMA ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT IN ELEMENTARY SCHOOL	33
O. STOLIARENKO, O. STOLIARENKO. SOCIAL FEATURES OF FUTURE TEACHERS' MORAL CONSIDERATIONS FORMATION.....	38

VOCATIONAL EDUCATION

V. HALUZIAK. THE CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS.....	44
S. HUBINA. TEACHING ACTIVITIES SELF-REGULATION BY MEANS OF ART THERAPY	52
K. DANYLYSHYNA. USE OF SITUATION MODELING WITH IMPLEMENTATION IN A COMPUTER-ORIENTED ENVIRONMENT IN PREPARATION OF FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION PROFESSIONALS	57
R. DOBROVOLSKA. USE OF THE TECHNOLOGY OF MUSICAL-PEDAGOGICAL DESIGNING IN A FORMING OF THE READINESS OF THE MUSICAL ART FUTURE TEACHER TO ORGANIZE THE MUSICAL-AESTHETIC SPACE OF THE SCHOOL	64
V. KAPLINSKIY. SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASIS OF EXAMINING THE PROBLEM OF PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF GENERAL PEDAGOGIC PREPARATION.....	70
V. MAIKOVSKA. ANALYSIS OF MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE OF FUTURE SERVICE SPHERE PROFESSIONALS	76
O. MOSKOVCHUK. STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATIONAL OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDENT SELF-GOVERNMENT.....	82
N. OPUSHKO, N. KOSTENKO. THE ACTUALITY OF THE APPLICATION OF A COMPETENCE APPROACH IN VOCATIONAL EDUCATION.....	87
V. PAPUSHINA. METHODOLOGICAL APPROACHES AND PRINCIPLES OF AESTHETIC CULTURE FORMATION OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	92

S. PUGACH. FEATURES OF DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF ACCOUNTING AND TAXATION EXPERTS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION.....	98
I. KHOLKOVSKA. THE FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF THE REFLECTIVE APPROACH.....	103

SOCIAL PEDAGOGY

I. SARANCHA. ATTITUDES OF POLICE OFFICERS AND JUDGES TOWARDS PERSONS WITH DISABILITIES	110
Y. SLUTSKIY. THE PECULIARITIES OF ACCULTURATION AND ENCULTURATION AS ELEMENTS OF THE SYSTEM OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF A FOREIGN STUDENT.....	114
Z. SAVCHUK, N. FRIAUF. SOCIAL PREVENTION OF CHILD ABUSE IN FAMILIES.....	121

COMPARATIVE PEDAGOGICS

O. DANYLENKO. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE NAVIGATORS IN PLYMOUTH UNIVERSITY (GREAT BRITAIN)	129
M. KADEMIIA, V. KOBYSIA, A. KOBYSIA. EXPERIENCE OF WORLD COUNTRIES ON DUAL EDUCATION: ADVANTAGES AND PROBLEMS	136
D. KOLOMIETS, O. SHVETS. MAIN PECULIARITIES OF THE DUAL DESIGN-EDUCATION IN GERMANY.....	140

PSYCHOLOGY

A. KILIVNIK, V. PEDORENKO, B. ZAVOROTNYI. PECULIARITIES OF INFORMAL RELATIONSHIP OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL CHANGE.....	145
L. KOLOMIETS, G. SHULGA. PSYCHOLOGICAL PROBLEMS' ASPECTS PROFESSIONAL REFLEXIA DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL WORK PROFESSIONALS	152
V. SHAHOV, O. VLADYCHUK. SOCIO-PSYCHOLOGICAL CAUSES OF INTERNET ADDICTION IN HIGH SCHOOL STUDENTS.....	159
V. SHAKHOV. REVENTION OF INTER-PERSONAL CONFLICTS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF STUDENTS	164
Our authors	170

УДК 378.147.88'811.111

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-9-14

АКТИВІЗАЦІЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЗАСОБАМИ НАОЧНОСТІ У СТУДЕНТІВ 1-2 КУРСІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

К. П. Бабенко

У статті розглянуто методичні особливості активізації навичок спілкування студентів англійською мовою засобами візуалізації. Увагу зацентовано на вивченні дисципліни «Іноземна мова» на першому-другому курсах вищого навчального закладу. На основі аналізу існуючих досліджень та публікацій із означеної проблеми виявлено несистематичне звертання до різних засобів наочності. Викладачі використовують переважно традиційні засоби наочності – малюнки, фотографії, рисунки, слайди. Також запропоновано новітні способи – інфографіка, скрайбінг. Практикою викладання доведено ефективність застосування різних засобів наочності за умови систематичності, комплексності, урахування рівня мовної підготовки студентів, різноманітності демонстрації ілюстративних матеріалів.

Ключові слова: діалогічне мовлення, малюнок, монологічне мовлення, наочність, розповідь, спілкування, фотографія.

INTENSIFICATION OF COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE BY MEANS OF VISUALIZATION OF THE FIRST-YEAR AND SECOND-YEAR STUDENTS IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

K. Babenko

The article is directed to observe the methodical peculiarities of communication skills of students in the institution of higher education. It is proposed to intensify communication skills in English language of the first-year and second-year students by means of visualization. The centre of attention is the study of the discipline «Foreign language». It is analyzed existing researchers and publications on the definite problem. It is revealed not systematical using of various means of visualization. Systematical exercises help lectures to use visualization with more effective practical results. It is need to make use of visualization during different studies stages. Only in such a way demonstration of illustrating materials will be efficient. Using of means of visualization must be complex too. Visualization helps lectures to optimize mastering in different aspects of foreign language. Illustrating materials help to master in English for professional aims too. Complex usage of various means of visualization forms social and linguistic competence of students. Lectures use mainly traditional means of visualization. There are pictures, photographs, illustrations, slides. Some teachers offer new means such as infographics and scribing. Infographics combines schematic and illustrative representation of grammatical and lexical phenomena. Infographics helps students to concentrate their attention on the definite theme. Thanks to this mean of visualization students can memorize complicated concepts and descriptions quicker than usually. Scribing accompanies lecturer's explanations with simple pictures, charts and cartoons. During the process of getting information students can concentrate on the main problems of the theme. Critical mentality of students intensifies due to simultaneous getting of verbal and visual information. On the practical courses students execute different tasks. There are picture's description, answer the questions, making up the sentences or the story, making up the dialogue, interchange of opinions, and story with using of some visualization. Students execute tasks autonomously, in pairs, and in micro groups. Different tasks help students to high their study motivation. They take English language as a mean of communication.

Keywords: dialogue, illustration, monologue, visualization, story, communication, photograph.

Програмами з вивчення іноземної мови на неспеціальних факультетах закладів вищих освіти передбачено виконання студентами таких завдань, як переказ тексту, виклад певної лексичної теми. Студенти зазвичай неохоче виконують подібні завдання. При здійсненні переказу просліджується тенденція до прочитання пропонованого тексту або написаної лексичної теми.

Методичною проблемою ускладнень студентів у процесі усного мовлення є обмежена кількість аудиторних годин, відведених на вивчення іноземної мови. У зв'язку з цим практичні навички спілкування англійською мовою в групі або дуже слабкі, або взагалі відсутні. Другим фактором є низький рівень шкільних знань з іноземної мови.

Активним методом активізації усного англомовного спілкування є візуалізація розповіді, тобто використання малюнків, фотографій, коміксів тощо. По-перше, зорова опора полегшує розповідь студента. По-друге, слідкуючи за зображенням, студенти навчаються зв'язному мовленню, привчаються використовувати в мовленні яскраво забарвлені лексеми, які збагачують їхні знання з англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє зробити висновок про обмежене використання візуалізації у вітчизняній та зарубіжній методиці [5; 6; 11; 12; 14], або взагалі про її відсутність [1]. В окремих наявних публікаціях викладачі використовують засоби наочності переважно у молодших та старших класах загальноосвітньої школи [4; 7; 9]. Застосування візуалізації в закладах вищої освіти найчастіше носить рекомендаційний характер [2; 10].

Т. В. Кравчина вважає використання наочності актуальною проблемою в сучасному викладанні іноземної мови [4, с. 1]. О. Б. Тарнопольський та М. Р. Кабанова відзначають допоміжну функцію наочності [10, с. 85], але вирізняють її переваги в навчанні студентів: оптимізація в освоєнні різних аспектів іноземної мови, інтенсифікація в оволодінні мовою для професійних цілей, сприяння формуванню іншомовної соціолінгвістичної компетенції [10, с. 182].

Учені виділяють вимоги до використання наочності: візуалізація повинна бути стимулом для подальшого спілкування, мати якісне кольорове зображення [10, с. 89, 166]. Викладачі також наголошують на комплексності [7; 8; 10] та систематичності застосування наочності [2; 7]. Система вправ допомагає ефективно використовувати засоби наочності на практиці. Наочністю необхідно користуватися на різних етапах навчання, тільки тоді демонстрація засобів наочності буде продуктивною [7; 9].

Важливою умовою дієвості візуалізації на заняттях є залучення студентів до спільної роботи в групах. Такої думки дотримуються Т. В. Кравчина [4, с. 4], Б. Салюк [8, с. 33], Т. В. Сорока [9, с. 61]. Колективна діяльність викликає позитивні емоції, сприяє творчому відношенню до отриманого завдання, дає можливість долучитися до співпраці студентам із різним рівнем знань.

Педагоги виокремлюють різноманітні засоби наочності, які зацікавлюють студентів, активізують їхнє зорове сприйняття: зображення предметів, рисунки, карикатури, ілюстрації, емблеми, малюнки, плакати, фотографії, колажі [2; 4; 7; 8; 10]. Б. Салюк та Т. В. Сорока пропонують нові в методиці викладання засоби візуалізації: інфографіку і скрайбінг. Сутність інфографіки полягає в стислій, змістовній передачі інформації з урахуванням специфіки майбутньої спеціалізації студентів. Інфографіка поєднує схематичне та ілюстроване зображення граматичних або лексичних явищ, допомагає студентам концентрувати увагу на певній темі й швидше запам'ятовувати складні поняття та описи [8, с. 34]. Скрайбінг – паралельне супроводження пояснень викладача простими малюнками, схемами, карикатурами. У процесі отримання інформації іноземною мовою студенти зосереджуються на головних питаннях теми. Одночасне отримання вербальної та візуальної інформації активізує критичне мислення студентів [9, с. 60].

Невирішеною частиною загальної проблеми, яка висвітлюється в статті, є особливість демонстрування та застосування різних видів наочності на практичних заняттях. Б. Салюк пропонує ілюструвати вивчення ідіом засобами інфографіки. На думку педагога, гумористичне зображення незвичних мовних одиниць спричиняє до прискорення процесу запам'ятовування. Студенти вчать описувати людей за пропонуваним принципом, збагачуючи власний словниковий запас [8, с. 34]. Я. В. Саволайнен радить студентам самостійно вживати вивчувані лексичні одиниці, тренуючись у зіставленні дат та подій, описуючи пропонуваний малюнок, складаючи діалоги з поданих слів, практикуючись у написанні рекламних оголошень та статей. Усі вказані вправи мають супроводжуватися відповідною візуалізацією [7, с. 220]. О. Б. Тарнопольський та М. Р. Кабанова відзначають, що наочність є важливим стимулом для писемного та усного мовлення. Результативними, на думку педагогів, є наступні вправи: опис зображеного на фотографії приладу, обговорення біографії співака з опорою на його портрет, обмін думками з приводу зображених на картині подій, рольова гра з опорою на зображення малюнка, написання реклами за поданим зображенням [10, с. 169]. L. A. Hill застосовує малюнки в комплексному вивченні лексичних та граматичних явищ. Особлива увага звертається на вибір певної лексичної одиниці під час виконання вправи [14].

Мета статті: визначити методичні особливості використання засобів наочності у закладі вищої освіти.

У процесі вивчення курсу «Іноземна мова» на 1-2 курсах вищого навчального закладу студенти мають здійснювати переказ певних тем. За основу взятий підручник «Англійська мова для повсякденного спілкування» [1]. Уміщені теми насичені лексичними одиницями, ідіомами.

При вивченні теми «Seasons» застосовуються фотографії краєвидів або кольорові малюнки за сезонами (рис. 1).



Рис. 1. Завдання: Look at the picture and answer the following questions.

1. Which of the four seasons is it? 2. Is the sky overcast with heavy clouds or is it clear and bright? 3. Has the sun gone in or is it shining brightly? 4. What is the ground covered with? 5. Are the fruit trees in blossom? 6. Do you see any flower-beds in the picture? 7. Who do you see in the picture? 8. What are the grown-up people doing? 9. What are the children doing? 10. Do people stay at home in spring or do they prefer to go out into the garden? 11. How do you like to spend your time in spring? 12. What is your favorite season? 13. What is difference between the season in your picture and your imagination of this season?

Коли студенти відповідають на питання, викладачеві бажано давати настанову: не читати питання вголос. Тобто питання прочитується очима, а відповідь дається вголос. Таким чином, із поступових відповідей студента складається зв'язане оповідання, хоча і в дуже повільному темпі. Останнє питання дещо провокуюче. Воно примушує студента посперечатися з автором малюнку або фотографії, унести свої корективи в зображення, висловити власне враження від певної пори року. Так само використовуються малюнки під час вивчення тем «My Town», «My Room/ Flat», «My House» тощо.

Додатково використовується прийом «Paint the Picture» (Розфарбуй малюнок). Дивлячись на малюнок із певним зображенням, студент намагається описати його і обов'язково називає кольори (одяг людей, відтінки у природі, пофарбування стін, колір меблів тощо). Нагадуємо студентам, що зв'язна розповідь утворюється тільки за умови правильного структурування англійського речення та вживання прийменників.

Особливого зауваження заслуговує вивчення тем «My Family», «Appearance and Character». Ці теми найчастіше повторюються протягом вивчення шкільного курсу англійської мови, тому студенти вважають їх нецікавими, у них відсутнє бажання висловлюватися. Можна запропонувати студентам розповісти про сім'ю відомої людини: артиста, кіноактора, співака тощо, але продемонструвати фотографію обраної персони. Відшукування якісного зображення примушує студентів активізувати словниковий запас, звертатися до нових лексичних одиниць і використовувати їх в оповіді. У процесі опису характеру людини можна пограти в гру «Guess who is this?». Студенти загадують однокурсника та описують його в групі, не називаючи імені. Обов'язково треба окреслити статуру, колір та форму волосся, обличчя, частин обличчя тощо. Можна додати риси характеру, використовуючи вивчені ідіоми. Якщо студент бажає описати характер відомої людини, він має після доповіді продемонструвати зображення обраної особистості.

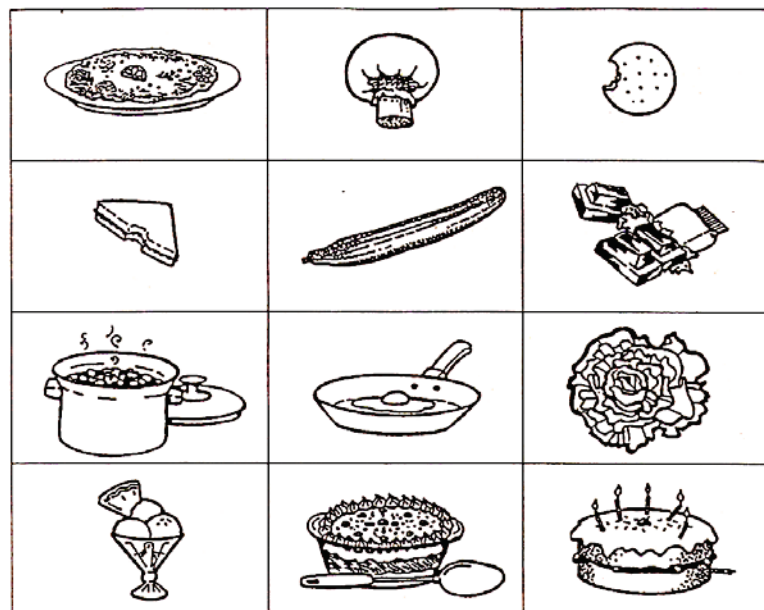
Цікавим, на наш погляд, є добір роздаткового матеріалу при вивченні теми «Sports». Краще обирати динамічні художні фотографії з кольорових спеціалізованих журналів або Інтернет-видань, на яких передані емоційний стан спортсмена (одночасно повторюємо тему «Appearance and Character»), також в динаміці передано рух людини, тобто треба грамотно вживати дієслова та дієслівні форми, підшукувати синоніми, антоніми. Цікавою вправою є добір споріднених слів. Слід звертати увагу студентів на явище конверсії, тобто перехід однієї частини мови в іншу, ілюструвати конверсію прикладами.

Для вивчення тем «Sports», «Music» привабливим буде використання серії гумористичних малюнків або коміксів. Як правило, до малюнків додаються питання [5; 6; 11; 12]. Студенти мають дати повні відповіді на запитання самостійно чи в групі по дві-три особи. Якщо малюнки подані за змістом

художнього твору, необхідно пов'язати відповідь за змістом малюнка та за змістом твору. Таким чином, поглиблюються навички діалогічного й монологічного мовлення студентів, а також їхнє критичне мислення.

Наступний крок для удосконалення непідготовленого мовлення англійською мовою – обговорення побаченого на малюнку або фотографії, тобто тренування в діалогічному мовленні. Студенти поділяються на групи по дві-три особи й задають питання один одному за змістом зображеного. Слід зауважити, що необхідно задавати питання, на які може бути заперечна або неоднозначна відповідь. Важливо, щоб студенти грамотно задавали питання англійською мовою. Тому перед виконанням цього завдання необхідно повторити структуру питального та заперечного речення англійської мови, а також типи питань в англійській мові.

Дуже зацікавлює студентів розгадування кросвордів із зоровою опорою [13]. У кросворді треба віднайти слово, зображене на малюнку. Зі знайденими словами потім складають речення. Можна запропонувати студентам поставити запитання один одному про знайдені слова, скласти оповідання, використовуючи дані слова. Оскільки кросворди складені за тематичним принципом, можна їх використовувати при вивченні конкретної розмовної теми. Студенти також охоче складають подібні кросворди.



Z W G E C U T T E L E
 Y R G E S P L K T P C
 S M E E K A C N A P S
 I W D B F A O S L L A
 F T E N M A C I O O N
 I T I T X U C U C Y D
 D O R U S E C S O F W
 L W F B C F H U H Q I
 M O O R H S U M C M C
 A R E E L F I R T U H
 Q A E X E F P B D G N
 M P C S T F W I Q C U

Рис. 2. Meals. Task. Do a crossword. Make up you own crossword with the new words. (Answers: Biscuit, cake, chocolate, cucumber, fried egg, ice cream, lettuce, mushroom, pancake, sandwich, stew, trifle.).

Наступне завдання: студентам дають однакові малюнки. Треба доповнити інформацію один одного по зображеному на малюнку за допомогою запитань.

Завдання: студентам дають різні малюнки. За допомогою серії запитань треба вияснити, що зображено на малюнку. У кінці обговорення бажано виразити власне враження від почутого.

Опис картини або репродукції, художньої фотографії. Завдання дещо складніше, тому що доведеться використовувати спеціальну термінологію, що вживається в галузі фотографії та мистецтва, знати

напрямки мистецтва, мати базові знання про передачу кольорів та світлотіні в мистецтві, засоби створення витворів мистецтва.

Необхідно познайомити студентів із наявністю різних візуальних словників [3]. Як правило, в таких словниках малюнки розташовані за певними темами. Таким чином, студенти можуть скласти розповідь або діалог за обраною темою. Складання розповіді полегшують надписи під малюнками, які бувають на кількох мовах, в тому числі й на рідній мові. При складанні розмовної теми студенти мають утруднення під час розповіді або переказу. Тому можна запропонувати студентам схематично намалювати те, про що вони розповідатимуть (техніка крокі). За бажанням малюнок може бути кольоровим. Необхідно нагадувати студентам, що чим більше вони застосовуватимуть прикметників, тобто епітетів в оповіданні, тим красивішим воно буде. Також можна долучити тренувальні вправи з добору необхідних епітетів: вилучити зайве слово, доповнити рядок подібними словами тощо.

Використання візуалізації на заняттях із англійської мови вимагає комплексного та систематичного підходу. Активізація лексичних навичок спілкування іноземною мовою неможлива без знання граматичних аспектів, тому демонстрація наочності паралельно активізує мовленнєві навички студентів та поглиблює знання з граматики англійської мови. Ефективність застосування засобів наочності досягається внаслідок різноманітності. Студентам пропонуються малюнки, художні ілюстрації, фотографії, гумористичні рисунки, схематичні зображення тощо. На різних етапах заняття, в залежності від обраної теми та специфіки мовної підготовки студенти отримують завдання рецептивного, комунікативного, творчого характеру: опис малюнка, відповідь на запитання, складання речень чи оповідання, складання діалогу, обмін думками, розповідь на пропоновану тематику з опорою на певний засіб наочності і подібне. Виконання творчих завдань вимагає від студентів самостійного пошуку фотографій, ілюстрацій, але й сприяє глибшому формуванню комунікативних навичок. Завдяки використанню наочності іноземна мова сприймається як засіб спілкування.

Окремої уваги заслуговує використання коміксів або серії малюнків на певну тематику. Студентів приваблює те, що за одним малюнком треба сказати нібито небагато речень – від двох до чотирьох. Але в цілому оповідання за коміксами або малюнками складає оповідання. Тобто розвивається невідповідне монологічне мовлення. Також можна запропонувати студентам поспілкуватися між собою по коміксах чи серії малюнків. У такому разі діалог поступово переходить у бесіду, тому що до розмови долучаються інші студенти, які теж бажають висловити свою думку.

Демонстрація наочності дозволяє вести заняття англійською мовою, не звертаючись до перекладу, а це дуже важливо у формуванні навичок спілкування саме іноземною мовою. Таким чином, в свідомості студента відбувається безперекладне закріплення лексичної одиниці або ідіоми. Опора на візуалізацію зацікавлює студентів із високим рівнем знання англійської мови. Вони з захопленням виконують завдання, які вимагають звернення до Інтернет-ресурсів, пошуку інших джерел інформації. Студентів із початковим рівнем навчання наочність заохочує до подальшої активної учбової діяльності. Завдяки наочності підвищується мотивація до навчання. Продуктивність занять зростає завдяки поєднанню самостійної роботи студентів та роботи в парах і мікрогрупах. Подальших розвідок у цьому напрямку вимагає використання інфорграфіки, скрайбінгу, техніки крокі. Вміння студентів самостійно використовувати вказані засоби візуалізації не тільки поліпшить їхні знання з англійської мови, але й прискорить процес запам'ятовування конкретних мовних одиниць і їх вживання в іншомовному спілкуванні.

Література

1. Англійська мова для повсякденного спілкування: підручник. Вид. 2-ге, переробл. і допов. / за ред. В. К. Шпака. – Київ: Вища школа, 2000. – 302 с.
2. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: навчальний посібник / Гришкова Р. О. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. – 220 с.
3. Корбей Ж.-К. Русско-английский визуальный словарь / Корбей Ж.-К. – Москва: РИПОЛ классик, 2009. – 602 с.
4. Кравчина Т. В. Арт-технології на заняттях з англійської мови. [Електронний ресурс] <http://elar.khnu.km.ua> (дата звернення: 10.04.2016).
5. Практический курс английского языка. 1 курс: ученик. Изд. 6-е, исправл. и дополн. / под ред. В. Д. Аракина. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 536 с.
6. Практический курс английского языка. 2 курс: ученик. Изд. 7-е, исправл. и дополн. / под ред. В. Д. Аракина. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 516 с.
7. Саволайнен Я. В. Використання різних видів наочності у процесі формування іншомовної лексичної компетенції / Саволайнен Я. В. // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Філологічні науки. – 2014. – Вип. 37. – С. 219–223.
8. Салок Богдана. Технологии визуализации данных в преподавании английского языка в высших учебных заведениях / Салок Богдана // Методика формування іншомовної комунікативної компетентності. Наукові записки. Сер. Педагогіка. – 2016. – № 4. – С. 31–38.

9. Сорока Т. В. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу / Сорока Т. В. // Англійська мова та література. – 2015. – № 16-18 (458–460). Червень. – С. 60–62.
10. Тарнопольський О. Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник / Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. – 256 с.
11. Эккерсли К. Е. Английский для всех: учебное пособие. В 4 кн. / Эккерсли К. Е. – Москва: Дело, 1992. – 256 с. Кн. 1.
12. Эккерсли К. Е. Английский для всех: учебное пособие. В 4 кн. / Эккерсли К. Е. – Москва: Дело, 1992. – 255 с. Кн. 2.
13. Hartley Alick, Lambert B. Sc. & Rose. English Picture. Illustrated by Sarah Wilkinson, B. A. & Ben Lambert. – Мн.: Парадокс, 1998. – 109 с.
14. Hill L. A. Word power 3000. Vocabulary Tests and Exercises in American English. – Oxford University Press, 1984. – 92 p.

References

1. Anhliiska mova dlia povsiakdennoho spilkuvannia: pidruchnyk. Vyd. 2-he, pererobl. i dopov. / za red. V. K. Shpaka. – Kyiv: Vyshcha shkola, 2000. – 302 s.
2. Hryshkova R. O. Metodyka navchannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei: navchalnyi posibnyk / Hryshkova R. O. – Mykolaiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 2015. – 220 s.
3. Korbei Zh.-K. Russko-anhlyiskyi vyzualnyi slovar / Korbei Zh.-K. – Moskva: RYPOL klassyk, 2009. – 602 s.
4. Kravchyna T. V. Art-tekhnologii na zaniattiakh z anhliiskoi movy. [Elektronnyi resurs] <http://elar.khnu.km.ua> (data zvernennia: 10.04.2016).
5. Prakticheskij kurs anglijskogoazyka. 1 kurs: uchenik. Izd. 6-e, ispravl. i dopoln. / pod red. V. D. Arakina. – Moskva: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2006. – 536 s.
6. Prakticheskij kurs anglijskogoazyka. 2 kurs: uchenik. Izd. 7-e, ispravl. i dopoln. / pod red. V. D. Arakina. – Moskva: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2006. – 516 s.
7. Savolainen Ya. V. Vykorystannia riznykh vydiv naochnosti u protsesi formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentsii / Savolainen Ya. V. // Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Ser. Filolohichni nauky. – 2014. – Vyp. 37. – S. 219–223.
8. Salyuk Bogdana. Tehnologii vizualizacii danyh v prepodavanii anglijskogoazyka v vysshih uchebnyh zavedeniyah / Salyuk Bogdana // Metodika formuvannia inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti. Naukovi zapiski. Ser. Pedagogika. – 2016. – № 4. – S. 31–38.
9. Soroka T. V. Skraibinh yak suchasna forma vizualizatsii navchalnoho materialu / Soroka T. V. // Anhliiska mova ta literatura. – 2015. – # 16-18 (458–460). Cherven. – S. 60–62.
10. Tarnopolskyi O. B. Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk / Tarnopolskyi O. B., Kabanova M. R. – Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2019. – 256 s.
11. Ekkersli K. E. Anglijskij dlya vseh: uczebnoe posobie. V 4 kn. / Ekkersli K. E. – Moskva: Delo, 1992. – 256 s. Kn. 1.
12. Ekkersli K. E. Anglijskij dlya vseh: uczebnoe posobie. V 4 kn. / Ekkersli K. E. – Moskva: Delo, 1992. – 255 s. Kn. 2.
13. Hartley Alick, Lambert B. Sc. & Rose. English Picture. Illustrated by Sarah Wilkinson, B. A. & Ben Lambert. – Мн.: Парадокс, 1998. – 109 с.
14. Hill L. A. Word power 3000. Vocabulary Tests and Exercises in American English. – Oxford University Press, 1984. – 92 p.

УДК 37.002

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-14-19

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ЯК ДІАЛОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

О. В. Зарічна

orcid.org/0000-0002-6999-0538

Л. В. Мельник

Т. В. Савчук

У статті представлено авторську типологію комунікативних проблемних ситуацій як альтернатива усталеним загальнонауковим класифікаціям. Також розглянуто функціонально-змістові характеристики предметного діалогу в кожному з типів проблемних ситуацій. З урахуванням особливостей підготовки майбутніх учителів немовних спеціальностей, сформульовано критерії відбору проблемних ситуацій для забезпечення ефективності їхнього застосування в розвитку діалогічного мовлення. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного застосування проблемних ситуацій щодо розвитку діалогічного мовлення майбутніх фахівців.

Ключові слова: *проблемно-орієнтоване навчання, ESP (англійська мова для спеціальних цілей), предметна тематична дискусія, проблемна задача, діалогічні єдності, мислення вищого порядку (HOTs).*

PROBLEM SITUATIONS AS A DIALOGIC ENVIRONMENT IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

O. Zarichna, L. Mel'nyk, T. Savchuk

The article is aimed to specify the ways of effective implementation of problem-based learning as a means of developing dialogic speaking skills in students of pedagogy doing non-linguistic courses. As a necessary aspect of this specification and a special challenge for this research, an alternative typology of problem situations is being offered as well as the functional and communicative features of dialogic entities and criteria for their selection. This typology is based upon In particular we differentiate between three basic types of problem situations: problem situations based on general thematic issues, problem situations based on professional themes, problem cases aimed at seeking a solution to practical problems. Alongside with this, we also consider the features of dialogic entities specific for each of the types of problem situations, namely the ratio of question-answer duos as well as the thinking processes involved in each of the dialogue types. In view of the on-going pursuit of professional development skills as well as learner autonomy, a particular focus is made on the evolvement of high order thinking skills (HOTs) that constitute a supplementary aspect and methodological goal in the application of problem situations in the ESP classroom. Among the criteria to be applied for the selection of problem situations are their communicative potential, disputability, political correctness and absence of conflict proneness. The pedagogical conditions that we assume to be essential for effective implementation of problem situations are orientation at the undated and professionally relevant content, involvement of high-order skills, implementation of elements of CLIL methodology, pursuit of ethical communication.

Keywords: *problem-based learning, ESP (English for Specific Purposes), англійська мова для спеціальних цілей, fact-based discussion, problem case, dialogic entities, high order thinking skills (HOTs).*

Діалог і проблемне навчання перебувають у тісному епістемологічному зв'язку: перша практика проблемного навчання, здійснювана Протагором і Сократом, власне, і полягала в розвитку евристичного діалогу, застосуванні спеціальної системи запитань, спрямованих на пошук, пізнання, сумнів у правильності власних тверджень і покрокове підведення учня до певних висновків. В античний період разом з початком наукового осмислення проблем людини почався й бурхливий розвиток діалогу. Отже, діалог виступає засобом розв'язання проблемної ситуації, формою навчання і, власне, методом також. І навпаки, проблемне навчання відповідно може розглядатися як засіб розвитку діалогічного мовлення, оскільки забезпечує певний природний контекст його застосування. Стрімкий рух сучасної системи освіти у бік навчальної автономії, суб'єктизації навчальної взаємодії, перехід від ери наочності до ери неперервної освіти, від дидактизму до інтерактивності позиціонують проблемні методи навчання як необхідну передумову якісної підготовки майбутнього фахівця. Не виключаючи актуальності й важливості прямих методів навчання, ми розглядаємо залучення проблемних ситуацій у процес навчання іноземних мов як надзвичайно потужний фактор мотивації до усного мовлення, розвитку соціокультурних навичок і так званих вищих рівнів мислення (HOTs – high order thinking).

Мета статті – з'ясувати роль і місце проблемних ситуацій у розвитку навичок діалогічного мовлення в майбутніх учителів немовних спеціальностей. Особливим завданням дослідження є створення альтернативної типології проблемних ситуацій із урахуванням специфіки цілей навчання зазначеної категорії студентів та визначення педагогічних умов ефективного застосування проблемних ситуацій у контексті навчання англійської мови.

Аналіз літературних джерел з теми дослідження виявив існування багатьох загальнонаукових підходів до розгляду проблемних ситуацій та методики їхнього використання в навчанні іноземних мов. Також існує низка досліджень щодо проблемного навчання у викладанні дисциплін природничого чи суспільно-наукового циклів. На наш погляд, висновки цих досліджень не можуть повною мірою задовольнити потреби та цілі навчання іноземних мов, тим більше, якщо йдеться про специфічні цілі й завдання певних фахових курсів. У постановці навчальних завдань, що спрямовані на розвиток компетентності у діалогічному мовленні, слід, передусім, урахувати специфіку курсу іноземної мови для немовних спеціальностей, зокрема, той факт, що впродовж першого року навчання студенти вивчають іноземну мову для загальних цілей (EGP – English for General Purposes), а на другому курсі – іноземну мову професійного спрямування (ESP – English for Special Purposes). Це передбачає різні підходи до інтерпретації сутності проблемного навчання, а також застосування інших методів їхнього впровадження.

Так, за визначенням М. І. Махмурова, *проблемна ситуація – це ситуація, яка виникає внаслідок такої організації навчальної взаємодії учасників навчального процесу із об'єктом пізнання, яка допомагає виявити пізнавальне протиріччя і спонукає до його обговорення і вирішення* [4, с. 67]. Цей же автор стверджує, що ознаками проблемної ситуації є когнітивне утруднення (протиріччя між наявним і потрібним знанням), вона є пов'язаною з емоціями суб'єкта, передбачає наявність різних позицій і думок, спонукає до співставлення, аналізу фактів, пошуку практичних шляхів розв'язання проблеми [4, с. 58]. На відміну від прямих методів навчання, проблемний метод передбачає не пряму передачу «готових» знань від викладача до студента, а їхнє самостійне здобуття. З точки зору методики навчання англійської мови

проблемна ситуація, її обговорення має потужний комунікативний потенціал, оскільки являє собою природну ситуацію спілкування, де мовлення спонтанне й мотивоване когнітивною трудністю.

Найбільш часто цитованою класифікацією типів проблемних ситуацій є класифікація О. Горбаня. Її критерієм є вид інформаційно-пізнавальної суперечності. За цим критерієм визначаються такі типи проблемних ситуацій:

- усвідомлення недостатності попередніх знань для пояснення нового факту;
- зіткнення з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах;
- суперечність між теоретично можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу його вирішення;
- суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання й відсутністю знань для його теоретичного обґрунтування [3; с. 89].

На нашу думку, така класифікація ґрунтується на розумінні проблеми як когнітивного утруднення, що є наслідком або нестачі знань, або неузгодженості між теорією і практикою. Тобто, акцент зроблено на учасникові навчального процесу, а не на проблемній ситуації як такій. На нашу думку, для вибору ефективної стратегії побудови проблемних ситуацій, слід відштовхуватися від того факту, що проблемна ситуація на занятті з іноземної мови є водночас комунікативною ситуацією, що зумовлює створення іншої типології.

У контексті нашого дослідження, яке розглядає проблемні ситуації не у загальному гносеологічному сенсі, а лише як засіб розвитку навичок діалогічного мовлення, ми вважаємо, що проблемні ситуації потрібно розмежовувати за іншими критеріями. Науковець з Нідерландів Л. Уїджніа, приміром, розмежовує два основних типи проблемних ситуацій: проблемна ситуація дискусійного характеру (*problem explaining*) і така, передбачає постановку й розв'язання проблемної задачі (*problem solving*) [6, с. 43]. Опираючись на цю загальну класифікацію, урахувавши мету нашого дослідження та беручи до уваги специфіку підготовки вчителів немовних спеціальностей, ми пропонуємо класифікувати проблемні ситуації за двома критеріями: тематично-комунікативна спрямованість і тип розумової діяльності.

За критерієм тематично-комунікативної спрямованості ми виокремлюємо такі *типи* проблемних ситуацій:

1. *Проблемні ситуації на основі загальної тематики.* Такі ситуації не спрямовані на здійснення наукової дискусії й передбачають обмін думками, враженнями, досвідом, ціннісними установками щодо питань, які є актуальними для учасників діалогу. Головним критерієм відбору ситуацій цього типу є новизна, актуальність та дискусійний характер.

2. *Проблемні ситуації наукового характеру* створюються з метою обговорення тематичного змісту із залученням наукового контенту та міждисциплінарних зв'язків. Застосування таких ситуацій вимагає попереднє ознайомлення з певним науковим матеріалом або наявність відповідних знань з теми. Такі ситуації розробляються за критерієм відповідності до фахової спрямованості та актуальності з точки зору професійної затребуваності.

3. *Проблемні ситуації з постановкою проблемних задач.* Діалогічна взаємодія тут спрямована на розв'язання певної практичної задачі: створення міні-проекту, обговорення кейсу, формулювання рекомендацій тощо.

У контексті розгляду типів проблемних ситуацій вважаємо за доречне проаналізувати їхній потенціал для розвитку діалогічного мовлення.

Таблиця 1

Типи проблемних ситуацій

Тип проблемної ситуації	Комунікативно-змістові характеристики діалогу
Проблемні ситуації на основі загальної тематики	Діалог як обмін особистими міркуваннями, ціннісними установками, ставленнями, досвідом тощо. Відбувається також за рахунок накладання суб'єктного досвіду на факти й судження, пов'язані з проблемною ситуацією. Діалогічне мовлення є спонтанним, домінуючий тип діалогічної єдності – «повідомлення-відповідь-запитання».
Проблемні ситуації тематичного змісту із залученням наукового контенту та міждисциплінарних зв'язків	Діалог як обмін знаннями, презентація фактів, порівняння, аналіз, узагальнення, висновки, прогнози. Діалогічне мовлення є підготовленим, включає елементи пояснення, інтерпретації та оцінки, домінуючим типом діалогічної єдності є «повідомлення-повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення»

Проблемні ситуації з постановкою проблемних задач	Діалог, що ґрунтується на аналізі проблемної ситуації, передбачає виявлення причинно-наслідкових зв'язків, позитивних та негативних аспектів того чи іншого явища, генерування ідей щодо ефективного вирішення проблеми. Діалогічне мовлення є спонтанним, відбувається в режимі мозкового штурму, домінуючий тип діалогічної єдності – «повідомлення+ аргументація-спонування до повідомлення-відповідь-реакція»
---	---

Класифікації *дидактичних способів створення проблемних ситуацій* М. Холодної [1] і Г. Богомазова [2] (табл. 2), якими керуються сучасні науковці, є загальними для усіх навчальних дисциплін і вимагають, на нашу думку, уточнення та конкретизації з огляду на специфіку навчальних завдань при вивченні іноземних мов.

Таблиця 2

Класифікація дидактичних способів створення проблемних ситуацій

М. Холодна	Г. Богомазов
Спонування до теоретичного пояснення явищ, фактів, взаємозв'язку між ними.	Ситуація несподіваності створюється при ознайомленні слухачів із фактами або ідеями, що викликають подив, здаються парадоксальними, вражають несподіваністю. При цьому природно постає запитання: чи може так бути?
Використання ситуацій, що виникають при виконанні учнями навчальних завдань, а також в процесі їхньої звичайної життєдіяльності, тобто тих проблемних ситуацій, які виникають на практиці.	Ситуація конфлікту – нові факти, висновки, досвід суперечать усталеним науковим уявленням, теоріям.
Пошук нових шляхів практичного застосування учнями того чи іншого досліджуваного явища, факту, елементів знань, навиків або умінь.	Ситуація завбачення.
Спонування учнів до аналізу фактів і явищ дійсності, що породжують суперечності між життєвими (побутовими) уявленнями й науковими поняттями про них.	Ситуація спростування – слухачам пропонується довести неспроможність якоїсь ідеї, розв'язку, спростувати антинауковий підхід.
Висунення припущень (гіпотез), формулювання висновків і їх перевірка.	Ситуація невідповідності виникає тоді, коли життєвий досвід, поняття, що раніше склалися у слухачів, вступають у суперечку з науковими даними.
Спонування учнів до порівняння, співставлення і протиставлення фактів, явищ, теорій, що породжують проблемні ситуації.	Ситуація невизначеності: проблемне завдання містить недостатню кількість даних для одержання розв'язку. Тут стимулюється кмітливість, дотепність учнів, які повинні самостійно здобути дані, яких не вистачає.
Спонування учнів до попереднього узагальнення нових фактів на основі наявних знань, що сприяє показу недостатності знань для пояснення всіх фактів.	Ситуація вибору створюється в тих випадках, коли учням пропонується обрати правильний розв'язок із кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір.

Як зазначалося, освітньо-професійна підготовка з іноземної мови студентів бакалаврату немовних спеціальностей здійснюється впродовж вивчення дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування». При цьому, зміст тематичного плану першого року навчання має загальний характер, а впродовж другого року студенти вивчають фаховий контент іноземною мовою. Це означає, що при формулювання проблемних завдань і створенні проблемних ситуацій потрібно враховувати тип контенту (фаховий чи нефаховий), відповідно специфіку діалогічного мовлення в обох випадках та вокабуляр (академічний, неакадемічний, фаховий, лексичні одиниці аргументативного дискурсу), що знадобиться для здійснення проблемної дискусії.

Отже, з урахуванням зазначених класифікацій і, враховуючи функціональні особливості проблемних ситуацій у розвитку діалогічного мовлення студентів немовних спеціальностей, ми виділяємо такі

педагогічні умови ефективного застосування проблемних ситуацій на заняттях з англійської мови для немовних спеціальностей:

- Застосування елементів методики CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання) у контексті вивчення англійської мови на рівні ESP, що передбачає постановку проблемного завдання з опорою на фаховий та науковий контент і спонукає до активної діалогічної взаємодії.

- Урізноманітнення навчального контенту, що передбачає використання новітніх текстових та відеоматеріалів, а також інфографіки та форумів.

- Здійснення активізації трьох категорій лексичних одиниць: фахової термінології, академічного вокабуляру й кліше проблемного діалогу.

- Дотримання формату предметної дискусії, що полягає у відокремленні фактів від суджень, аналізу від оцінок, об'єктивної дійсності від суб'єктивних міркувань.

- Здійснення опори на мисленнєві операції вищого порядку (HOTs – higher order thinking).

- Акцентування ролі соціокультурної складової діалогу, залучення і відпрацювання мовно-етичних шаблонів для забезпечення ефективної мовленнєвої взаємодії впродовж дискусії. Створення сприятливого навчально-розвивального середовища з метою підвищення мотивації до діалогічної взаємодії.

- Забезпечення суб'єктної позиції студента впродовж усього процесу опрацювання проблемної ситуації, від планування до оцінювання й висновків.

У свою чергу, проблемна ситуація повинна створюватися з урахуванням когнітивних і комунікативних аспектів діалогічного спілкування і відповідати таким *принципам*:

- обговорення повинно ґрунтуватися на актуальному й релевантному фаховому контенті або передбачати його попереднє вивчення;

- зміст проблемної ситуації повинен мати комунікативний потенціал і мотивувати до активного обговорення;

- проблемна ситуація повинна викликати пізнавальну потребу, а також спонукати до власної пізнавальної діяльності;

- потрібно здійснювати опору на наявні фонові знання студентів, а також на рівень їхньої іншомовної компетентності;

- проблемна ситуація повинна передбачати залучення широкого спектру мовленнєвих моделей спонукального, аргументативного, запитального характеру, а також тих, що застосовуються в репліках у відповідь.

Варто також наголосити на відмінностях між проблемними ситуаціями професійного спрямування, що розглядаються під час вивчення немовних фахових курсів і такими, що застосовуються з метою розвитку іншомовного мовлення. Першою відмінністю є роль викладача: у проблемному навчанні фахового спрямування викладач є активним співучасником і ведучим дискусії: він здійснює постановку дослідницьких завдань, іноді з недостатніми або залишковими даними, свідомо допускаючи хибні судження, загострюючи контрверсійність поставленого питання. На занятті з іноземної мови головною метою є розвиток мовлення, тому кількість мовленнєвих актів з боку викладача мінімізується і його роль у процесі дискусії зводиться до фасилітатора й асистента. Окрім того, на відміну від проблемних ситуацій фахового змісту, які, як правило, спрямовані на розв'язання певних практичних задач і досягнення єдиного компромісного рішення, проблемні ситуації комунікативного змісту можуть містити і практичні завдання, і, власне, обговорення актуальних питань на рівні обміну міркуваннями, судженнями, гіпотезами тощо, які не повинні сходитися в єдине уявлення чи концепцію й дозволяють кожному залишатися при своїй думці. Насамкінець, проблемна дискусія має подвійний фокус: вона зосереджена однаковою мірою на змісті й на мовному аспекті. Відтак, фасилітатор зобов'язаний забезпечити учасників проблемної дискусії не лише цікавим і мотивуючим до обговорення матеріалом, але і мовними засобами, необхідними для її здійснення.

З огляду на комунікативну мету застосування проблемних ситуацій і на фахову спрямованість курсу англійської мови для немовних спеціальностей, визначаємо такі *загальні критерії відбору* проблемних ситуацій:

1. *Комунікативний потенціал*: предметом діалогу повинна бути ситуація, що мотивує й спонукає до активної дискусії, висловлення думок, обміну враженнями й міркуваннями, а також знаннями й оцінками. Таким чином, тема повинна опиратися на особисті й фахові інтереси комунікантів, а також максимально задіювати їхні знання й досвід.

2. *Дискусійний характер проблеми*: можливість діалогу забезпечується неоднозначністю проблемної ситуації, нестандартністю й багатоаспектністю теми, наявністю різних підходів до її розгляду або необхідністю їх формулювання. Саме цей критерій зумовлює необхідність обрати такий контент для обговорення, який залучатиме різноманітні діалогічні єдності, ментальні операції в їхній вербальній репрезентації.

3. *Політкоректність та відсутність передумов для конфлікту.* Окремим завданням навчання діалогічному мовленню є розвиток і закріплення навичок етичного спілкування взагалі. Потенційно конфліктогенні теми, приміром політичного та релігійного характеру, такі, що можуть викликати негативні переживання учасників обговорення, не є сприятливим фактором розвитку дискусії і або блокують її хід взагалі, або створюють ризик конфлікту й непорозуміння.

Застосування проблемних ситуацій у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням вимагає диверсифікації підходів до визначення сутності й доцільності їхнього використання в зазначеному контексті. Проблемні ситуації є потужним мотиваційним фактором у діалогічній взаємодії і є однаковою мірою доцільними для студентів, що демонструють різні рівні мовленнєвої компетентності: для студентів з високим рівнем мовленнєвої компетентності вони є можливістю максимальної реалізації творчого потенціалу й вдосконалення мовленнєвих навичок, а студентам з низьким рівнем мовленнєвої компетентності вони забезпечують активізацію наявних знань завдяки природному мовному середовищу й необхідності пошуку рішення й знаходження в режимі мозкового штурму.

Література

1. Холодна М. А. Завдання інтелектуального виховання учнів в умовах сучасної школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://fp.nsk.fio.ru/works/022/mpi/psihol_2_2.htm
2. Богомазов Г. Г. Активизация преподавания посредством использования метода проблемного обучения / Г. Г. Богомазов // Активные методы преподавания политической экономии. – Л.: Лениздат, 1989. – С.29–39.
3. Горбань Г. О. Соціально-психологічне дослідження осо-бистості школяра в процесі експериментального навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інст.-тпсихології м. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 20 с.
4. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 374 с.
5. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовленняв аспекті компетентнісного підходу / В. В. Черниш // Іноземні мови. – №4. – 2012. – ст. 11-27.
6. Wijnia, L. The Problem With Problems in Problem-Based Learning: Difference Between Problem Explaining Versus Problem Solving // Health Professions Education. – Vol.2. – Issue 2. – Dec.2016. – P. 59-60.

References

1. Kholodna M. A. Zavadnannia intelektualnoho vykhovannia uchniv v umovakh suchasnoi shkoly. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://fp.nsk.fio.ru/works/022/mpi/psihol_2_2.htm
2. Bogomazov G. G. Aktivizaciya prepodavaniya posredstvom ispolzovaniya metoda problemnogo obucheniya / G. G. Bogomazov // Aktivnye metody prepodavaniya politicheskoy ekonomii. – L.: Lenizdat, 1989. – S.29–39.
3. Horban H. O. Sotsialno-psykholohichne doslidzhennia oso-bystosti shkoliara v protsesi eksperymentalnoho navchannia: Avtoref. dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.05 / Inst.-tpsycholohiii m. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. – K., 2002. – 20 s.
4. Mahmutov M. I. Organizaciya problemnogo obucheniya v shkole / M. I. Mahmutov. – M.: Prosveshenie, 1977. – 374 s.
5. Chernysh V. V. Navchannia inshomovnoho dialohichnoho movlenniav aspekti kompetentnisnoho pidkhodu / V. V. Chernysh // Inozemni movy. – #4. – 2012. – st. 11-27.
6. Wijnia, L. The Problem With Problems in Problem-Based Learning: Difference Between Problem Explaining Versus Problem Solving // Health Professions Education. – Vol.2. – Issue 2. – Dec.2016. – P. 59-60.

УДК 378.147.091.33:004

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-19-23

СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСВІТНІЙ КОНТЕНТ У ПРОЦЕСІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

М. В. Сапогов

orcid.org/0000-0002-0046-7650

У статті проаналізовано деякі проблеми використання потенціалу інформатизації освітнього процесу у вищій педагогічній школі, названо проекти, які пов'язані зі створенням, пошуком та розповсюдженням відкритих освітніх ресурсів, визначено основні напрями застосування електронного підручника в освітньому процесі. Здійснено аналіз наукових джерел з питань інформатизації освітнього процесу у вищій школі. Закцентовано увагу на інформаційних технологіях навчання, які розглядаються як оригінальні технології створення, передавання і збереження навчальних матеріалів, інших інформаційних ресурсів освітнього призначення, а також організації й супроводу навчального процесу за допомогою телекомунікаційного зв'язку та комп'ютерних систем і мереж, що цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в педагогічну практику для підвищення якості освіти.

Ключові слова: розумні технології; електронне навчання; розумна освіта; навчальний процес; інформаційно-комунікаційні технології; інформатизація навчального процесу.

SMART TECHNOLOGIES AS AN EDUCATIONAL CONTENT IN THE PROCESS OF THE HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOL INFORMATIZATION

M. Sapohov

The article analyzes some problems of the educational process informatization potential using in the higher educational school, the projects related to the creation, search and distribution of open educational resources are named, the main directions of the electronic textbook application in the educational process are defined. The analysis of scientific sources on informatization of educational process in high school is carried out. The emphasis is on information technology teaching, which is considered as the original technology for the creation, transmission and preservation of educational materials, other information resources for educational purposes, as well as the organization and support of the educational process with the help of telecommunication communication and computer systems and networks, which purposefully, systematically and consistently implemented in pedagogical practice in order to improve the quality of education.

Keywords: smart technologies; e-learning; smart education; educational process; informational and communicational technologies; educational process informatization.

У процесі інформатизації вищої педагогічної школи нині набуває актуальності смарт-навчання – це гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що знаходиться у вільному доступі, який дозволяє розширити межі навчання, власне не тільки з точки зору кількості студентів, а й з точки зору часових та просторових показників: навчання стає доступним усюди й завжди. Мета розумного навчання полягає в тому, щоб робити процес навчання ефективним за рахунок переносу навчального процесу в електронне середовище.

Мета роботи – з'ясувати інноваційні освітні можливості смарт-технологій у процесі інформатизації вищої школи.

Великого значення у процесі інформатизації закладів вищої освіти набувають смарт-технології (Smart), які, з одного боку, дозволяють оптимізувати витрати університету на матеріально-технічне забезпечення, з іншого – вивести на новий рівень якість освіти. Розглянемо коротко поняття «Smart-технології» та його складові. Перш за все, Smart-технології поєднують у своїй структурі також і Smart-навчання. Спроби дослідників визначити поняття Smart-навчання для досягнення консенсусу щодо його визначення й досі тривають. За словами науковців Н. Джо та Д. Юнга, Smart-навчання – це людиноцентричний та самостійний метод навчання, який пов'язує технології інтелектуальної інформаційної комунікації з навчальним середовищем. Інші дослідники стверджують, що Smart-навчання – це інтелектуальне та адаптивне навчання, яке враховує багато форм навчання та здібностей, а також дозволяє учням розвивати навички мислення, спілкування та вирішення проблем, використовуючи різні інтелектуальні пристрої [8, с.14]. Крім того, Smart-навчання здійснюється на основі інтелектуальної інфраструктури хмарних обчислень, мереж, серверів, інтелектуальних пристроїв та інших вбудованих пристроїв. Це досягається завдяки розумним способам персоналізованих, інтелектуальних та інтегрованих підходів, соціального навчання та колективного інтелекту. Тобто, Smart-навчання – це гуманістичний підхід до навчання, що використовує колективні та індивідуальні можливості для отримання інформації, управління знаннями, узасодії та співпраці з однолітками та інструкторами, щоб студенти могли застосовувати свої знання та навички для вирішення проблем та досягнення цілей [10, с.14].

Різноманітність онлайн платформ, які використовуються і як освітній контент, з точки зору діяльності, сектора, бізнес-моделі, та розміру досить велика. Платформи варіюються від невеликих веб-сайтів із місцевим охопленням до світових компаній. Вони пропонують різноманітні послуги, такі як пошукові системи в Інтернеті (Google, Yahoo, Bing), онлайн-ринок (eBay, Booking.com, Asos, Allegro, Амазонка), платформи для обміну відео (Dailymotion, Vimeo, YouTube), музичні та відеоплатформи (Deezer, Spotify, Netflix, Canal Play), соціальні мережі (Facebook, Twitter), платформи спільної економіки (AirBnB, Uber, BlaBlaCar, Ulule, Crowdcube), онлайн-ігри (Steam) тощо [3, с. 211].

До основних характеристик смарт-освіти відносять: 1) «безшовність» – забезпечення сумісності між програмним забезпеченням, що розроблено для різних операційних систем; безшовність дозволяє надавати рівні можливості для навчання, незалежно від використаних пристроїв вона забезпечує можливість реалізації неперервності навчального процесу й цілісності навчальної інформації; 2) незалежність від часу та місця, мобільність, неперервність й простота доступу до навчальної інформації; 3) автономність викладача й студента за рахунок використання мобільних пристроїв доступу до навчальної інформації; 4) визначення різноманітних мотиваційних моделей; 5) оцінка наявних змін компетенцій – результативність навчального процесу вимірюється не стільки отриманими знаннями, скільки можливістю їх застосовувати на практиці; 6) гнучке навчання з точки зору врахування індивідуальних можливостей студентів (можливість пристосування навчання під індивідуальні параметри студента, також такі, як: вихідні знання, досвід й навички; стиль навчання; навіть до фізіологічного й психологічного стану у кожний конкретний момент навчання [11, с.18].

Смарт-навчання може здійснюватись через освітні ресурси. Нині в освітньому доступі знаходиться значна кількість відкритих освітніх ресурсів. Відкриті освітні ресурси (англ. Open Educational Resources – OER) – загальна назва для усіх освітніх засобів, до яких є повністю відкритий доступ завдяки безкоштовній ліцензії або переведення їх у суспільне надбання та створення доступу до таких ресурсів за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій. Цей термін було створено на зборах ЮНЕСКО у 2002 році, на яких учасники висловили своє побажання щодо створення універсальних освітніх ресурсів, доступних для усього людства та сподівання, що в майбутньому це відкрите джерело мобілізує всю світову спільноту учителів. Приклади відкритих освітніх ресурсів у світі: MIT Open Course Ware – проект Массачусетського технологічного інституту з публікації у відкритому доступі матеріалів усіх курсів інституту; OpenLearn – освітня платформа Відкритого університету, Велика Британія; Free High School Science Texts, Університет Кейптауна, ПАР; Проект Connexions – Університет Райса, Техас, США; Проекти Center for Open and Sustainable Learning (COSL) Державного університету Юта, США; Проекти The Institute for the Study of Knowledge Management in Education (ISKME), Каліфорнія, США; Проекти Wikimedia Foundation [1].

Серед відкритих освітніх ресурсів в Україні: Проект Prometheus – безкоштовні онлайн-курси від викладачів КПІ, КНУ, Києво-Могилянської Академії; Інституційні репозитарії українських університетів: eKMAIR – електронний архів Національного університету «Києво-Могилянська академія»; ELARTU – Репозитарій Тернопільського національного технічного університету імені І. Пулюя; Електронний науковий архів НТБНУ «Львівська політехніка»; eSSUIR – електронний архів Сумського державного університету; Електронна бібліотека України ELibUkr [1].

ІТ-компанії реалізують масштабні проекти, які пов'язані зі створенням, пошуком та розповсюдженням відкритих освітніх ресурсів, серед них Intel (проект Літописи.ру), Microsoft (власний освітній портал), Google (проект «Академія Google») та інші. Викладачам з різних дисциплін варто використовувати у своїй роботі проект «Академія Хана» (Khan Academy), що містить більш ніж 4200 безкоштовних мікролекцій з різних дисциплін. Найбільші платформи масових онлайн-курсів (МООС) – edX, Coursera, Udacity – попонують значну кількість дистанційних курсів. Для організації дистанційного навчання використовують платформи, серед яких є комерційні (Прометей (Prometheus), Net-школа України) та безкоштовні (Moodle, ILLIAS, ATutor) тощо [6, с. 8].

В. Тихомиров зауважує, що саме Smart education здатна забезпечити максимально високий рівень освіти, що відповідає завданням і можливостям сучасного світу та дозволить студентам адаптуватися до умов швидкозмінного середовища, забезпечить перехід від книжного контенту до активного. Науковець характеризує Smart education як об'єднання навчальних закладів та професорсько-викладацького складу для здійснення спільної освітньої діяльності в мережі Інтернет на базі загальних стандартів, угод та технологій. Тобто, йдеться про спільне створення та використання контенту, про спільне навчання. Прикладом цьому може слугувати проект наступного десятиліття в європейській системі освіти – Єдиний європейський університет із загальним деканатом, який буде супроводжувати рух студентів від одного вищого навчального закладу до іншого. Болонський процес дозволить вищому навчальному закладу приймати студентів без додаткових іспитів, створюючи таким чином Smart education system для Європи. Єдиний європейський університет буде здійснювати колективний процес навчання за допомогою єдиного загального депозитарію навчальних матеріалів. В. Тихомиров зауважує, що Smart education, або розумне навчання, – це гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту зі всього світу, що знаходиться у вільному доступі [7]. Прикладом веб-сервісів слугує чат або чаттер (англ. Chatter – базікати) – це засіб обміну повідомленнями з комп'ютерної мережі в режимі реального часу в мережу Інтернет, а також програмне забезпечення, що дозволяє організувати таке спілкування [4, с. 56]. Джерело навчальних матеріалів у педагогічній практиці використовує соціальний сервіс You tube, що дозволяє познайомитися з професійними та любительськими відео різної тематики, документальними та історичними фільмами, відеофільмами навчального та розважального призначення. У процесі викладання навчального матеріалу за допомогою відеоресурсів із сервісу You tube викладач знайомить студентів не тільки з новим матеріалом із певної теми, а й з технологією опрацювання графіки, відео та навчити окремим елементам роботи з ними [5, с. 67].

Шляхам використання Веб-квестів в освітній діяльності студентів присвячено праці Р. Гуревича, М. Кадемії, М. Козяра. На їх думку, застосування цієї технології може забезпечувати самостійну дослідницько-пошукову та наукову діяльність студентів. Веб-квест використовують у проблемних завданнях з елементами рольової гри, для виконання яких використовуються інформаційні ресурси мережі Інтернет [2, с.12]. Веб-квест дозволяє в ігровій формі проводити дослідження, пов'язані не тільки з вивченням фахових дисциплін, а й розширенням загального світогляду майбутніх учителів.

Так, навчальний Веб-квест, розроблений авторами, включав такі завдання та етапи: збір загальної інформації; постановка проблеми; визначення мети; розподіл ролей; пошук джерел інформації; визначення критеріїв оцінювання; тестування. Ця розробка дозволила залучити студентів до проектно-дослідницької

діяльності, підвищити мотивацію вивчення фахових дисциплін, формувати навички пошуку, опрацювання, узагальнення й оцінювання інформації. Проведена робота дозволила зробити висновок про позитивні сторони використання Веб-квесту. Він надає можливість виявити креативні здібності студентів; самоідентифікуватися у студентському середовищі; сприяє саморозвитку та самореалізації на основі самостійного вирішення квазі-професійних завдань. Ще одним різновидом веб-сервісів є геосервіси; їх особливістю визначається наявність інтерактивних карт та банку справжніх фотографій, що надають значні можливості для організації дослідницької роботи студентів. Така робота виявилася для студентів цікавою саме за рахунок реальності завдань, що поставлені для розв'язування [12].

Досліджуючи питання інноваційних технологій в освіті, А. Тулегенова вказує на використання електронного підручника як базового елемента ЕОР (електронного освітнього ресурсу) та називає його ознаки: електронні підручники – елемент ЕОР (електронного освітнього ресурсу) є доповненням, а не альтернативою до традиційних форм навчання, і вони не замінюють роботу учнівської молоді з книгами, конспектами, збірниками завдань і вправ; кожен друкований підручник (на паперовому носії) розрахований на певний вихідний рівень підготовки учнів і передбачає кінцевий рівень навчання. Із багатьох загальноосвітніх предметів існують підручники: звичайні (базові), підвищеної складності, факультативні тощо. Електронний підручник – елемент ЕОР (електронного освітнього ресурсу) з конкретного навчального предмета може містити матеріал декількох рівнів складності. Безумовно, усі вони будуть розміщені в одному інформаційному масиві, містити ілюстрації та анімацію до тексту, багатоваріантні завдання для перевірки знань в інтерактивному режимі для кожного рівня; наочність в електронному підручнику ЕОР (електронного освітнього ресурсу) значно вища, ніж у друкованому. Вона забезпечується використанням при створенні електронних підручників мультимедійних технологій: анімації, звукового супроводу, гіперпосилань, відеосюжетів тощо. Окрім того, елементи управління ЕОР (електронного освітнього ресурсу) дають змогу безпосередньо впливати на процесуальні аспекти засвоєння матеріалу, визначати темп тощо; електронний підручник забезпечує багатоваріантність, багаторівневість і різноманітність завдань для перевірки, тестів. Електронний підручник дає змогу всі завдання й тести подавати в інтерактивному й навчальному режимі. При неправильній відповіді можна давати правильну, з роз'ясненнями та коментарями; електронний підручник є мобільним – при його створенні й розповсюдженні не потрібні стадії друкарської роботи. Електронні підручники за своєю структурою є відкритими системами. Їх можна доповнювати, коригувати, модифікувати в процесі експлуатації; доступність електронних підручників набагато вища, ніж друкованих. Питання тиражування фактично відпадають (необхідно враховувати тільки авторське право), їх можна пересилати мережею [9].

Таким чином, пошук нових форм та засобів засвоєння знань нині набуває першорядного значення. Використання найсучасніших технологічних засобів та розробок: електронні підручники, веб-сервіси, он-лайн платформи та смарт-технології забезпечує активацію пізнавальної діяльності, мотивацію до навчання, спрямовує студента на самостійне здобуття професійних компетенцій. Отже, використання нових технологій в освітньому процесі забезпечує креативний підхід до засвоєння та передачі знань.

Література

1. Відкриті освітні ресурси https://uk.wikipedia.org/wiki/Відкриті_освітні_ресурси
2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу : у 2 ч. / М.І. Жалдак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 рр. : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 371-383.
3. Інноваційні технології навчання в умовах інформатизації освіти / Р.Гуревич, М. Козяр, М. Кадемія, Л. Шевченко; за ред. Член-кор. НАПН України Р. Гуревича – Львів : ЛДУБЖД, 2015. – 396 с.
4. Морозов В.П. Гипертексты в экономике. Информационная технология моделирования: учеб.пособие / В.П. Морозов, В.П. Тихомиров, Е.Ю.Хрусталеv. – М.: Финансы и статистика, 1997. – 256 с.
5. Раицкая Л. К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : монограф. / Л. К. Раицкая. – М. : МГОУ, 2011. – 265 с.
6. Розробка і використання дистанційних курсів у навчальному процесі: методичні рекомендації / уклад. Н.М.Лосева, Л.Б.Ігнатова. – Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2016. – 88 с.
7. Тихомиров В. П. Мир на пути Smart education. Новые возможности для развития // Открытое образование. Выпуск № 3 / 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/mir-na-puti-smart-education-novyevozmozhnosti-dlya-razvitiya#ixzz4WKfZAFsa>.
8. Ткачук Г. В. Методика використання освітніх веб-ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики : монографія / Г.В. Ткачук. – Умань : Видавець «Сочінський», 2011. – 177 с.
9. Тулегенова А. М. Электронные учебники в обучении ИЯ / А.М. Тулегенова / Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/simpoz3/54.pdf>.
10. Цишко Г.Ю. Підвищення рівня теоретичної підготовки з інформатики на фізико-математичних факультетах педагогічних вузів: дис. канд.пед.наук: 13.00.02/ Цишко Ганна Юхимівна. – К., 1998. – 177 с.

11. Шубина І.В. Смарт і розвиток сучасного освіти / І.В.Шубина // Економіка, Статистика і Інформатика. – 2015, № 3. – С.17 – 19.
 12. Online Learning Services. URL: <http://travelscode.com/17-naykrashhih-servisiv-dlya-navchannya-onlayn/> [in Ukrainian].

References

1. Vidkryti osvritni resursy https://uk.wikipedia.org/wiki/Vidkryti_osvritni_resursy
2. Zhaldak M.I. Pedagogichniy potentsial informatyzatsii navchalnoho protsesu : u 2 ch. / M.I. Zhaldak // Rozvytok pedagogichnoi i psikhologichnoi nauk v Ukraini 1992-2002 rr. : zb. nauk. prats do 10-richchia APN Ukrainy. – Kharkiv : OVS, 2002. – Ch. 1. – S. 371-383.
3. Innovatsiini tekhnolohii navchannya v umovakh informatyzatsii osvity / R.Hurevych, M. Koziar, M. Kademiia, L. Shevchenko; za red. Chlen-kor. NAPN Ukrainy R. Hurevycha – Lviv : LDUBZhD, 2015. – 396 s.
4. Morozov V.P. Giperteksty v ekonomike. Informacionnaya tehnologiya modelirovaniya: ucheb.posobie / V.P. Morozov, V.P. Tihomirov, E.Yu.Hrustalev. – M.: Finansy i statistika, 1997. – 256 s.
5. Raickaya L. K. Didakticheskie i psihologicheskie osnovy primeneniya tehnologij Veb 2.0. v vysshem professionalnom obrazovanii : monograf. / L. K. Raickaya. – M. : MGOU, 2011. – 265 s.
6. Rozrobka i vykorystannia dystantsiinykh kursiv u navchalnomu protsesi: metodychni rekomendatsii / ukлад. N.M.Losieva, L.B.Ihnatova. – Vinnytsia: DonNU imeni Vasylia Stusa, 2016. – 88 s.
7. Tihomirov V. P. Mir na puti Smart education. Novye vozmozhnosti dlya razvitiya // Otkrytoe obrazovanie. Vypusk № 3 / 2011. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://cyberleninka.ru/article/n/mir-na-puti-smart-education-novye-vozmozhnosti-dlya-razvitiya#ixzz4WKFZAfsa>.
8. Tkachuk H. V. Metodyka vykorystannia osvritnikh veb-resursiv u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky : monohrafiia / H.V. Tkachuk. – Uman : Vydavets «Sochinskyi», 2011. – 177 s.
9. Tulegenova A. M. Elektronnye uchebniki v obuchenii IYa / A.M. Tulegenova / Evrazijskij nacionalnyj universitet im. L. N. Gumileva. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.sworld.com.ua/simpoz3/54.pdf>.
10. Tsybko H.Yu. Pidvyshchennia rivnia teoretichnoi pidhotovky z informatyky na fizyko-matematichnykh fakultetakh pedagogichnykh vuziv: dys. kand.ped.nauk: 13.00.02/ Tsybko Hanna Yukhymivna. – K., 1998. – 177 s.
11. Shubina I.V. Smart i razvitie sovremennogo obrazovaniya / I.V.Shubina // Ekonomika, Statistika i Informatika. – 2015, № 3. – S.17 – 19.
12. Online Learning Services. URL: <http://travelscode.com/17-naykrashhih-servisiv-dlya-navchannya-onlayn/> [in Ukrainian].

УДК 372.881.111.1

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-23-27

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

М. О. Стахова

orcid.org/0000-0002-2557-7117

У статті представлені різні погляди на тлумачення поняття «іношомовна комунікативна компетентність». Розглянуто питання про її змістовну структуру. Вивчення іноземної мови передбачає формування в учнів іношомовної комунікативної компетентності. Поняття комунікативної компетентності визначається як знання психологічних, країнознавчих, соціальних факторів, які визначають використання мови відповідно до соціальними нормами поведінки. Відповідно до одного з концептуальних положень комунікативного підходу в навчання іноземної мови, мову, будучи феноменом певної цивілізації, повинен вивчатися з культурою країни досліджуваного мови. Дане положення знаходить відображення в соціолінгвістичному та соціокультурному компонентах комунікативної компетентності, досягнення якої є метою навчання іношомовного спілкування. Вивчення іноземної мови на основі ознайомлення учнів з культурою іношої країни є в даний час одним з базових принципів навчання предмету. Залучення до культури іношого народу не тільки робить процес навчання іноземної мови більш привабливим для учнів, а й сприяє повноцінній комунікації, більш точному і адекватному розумінню носіїв даної культури, сприяє формуванню вміння представляти свою країну в умовах міжкультурного спілкування. Зміст освіти має забезпечувати адекватний світовому рівень загальної та професійної культури суспільства, формування в учнів адекватної сучасному рівню знань і рівня освітньої програми картини світу, інтеграцію особистості в національну та світову культуру. Предмет «іноземна мова» не лише знайомить з культурою країн досліджуваного мови, але шляхом порівняння відтіняє особливості своєї національної культури, знайомить з загальнолюдськими цінностями. Іншими словами, сприяє вихованню в контексті «діалогу культур».

Ключові слова: комунікативна компетентність, іноземна мова, соціокультурний компонент, викладання, оцінювання, знання.

SOCIOCULTURAL COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCY

M. Stahova

The article presents different views on the interpretation of the concept of "foreign language communicative competency". The question of its substantive structure is considered. Teaching a foreign language involves the formation of student's communicative foreign language competence. The concept of communicative competence is defined as the knowledge of psychological, regional, social factors that determine the use of speech in accordance with social norms of behavior.

According to one of the conceptual provisions of the communicative approach to teaching a foreign language, a language, being a phenomenon of a certain civilization, must be studied with the culture of the country of the language being studied. This position is reflected in the sociolinguistic and sociocultural components of communicative competency, the achievement of which is the goal of teaching foreign language communication. Teaching a foreign language based on introducing students to the culture of another country is currently one of the basic principles of teaching a subject. Introduction to the culture of another nation not only makes the study of a foreign language more attractive for students, but also contributes to full communication, a more accurate and adequate understanding of the native speakers of this culture, and contributes to the formation of the ability to represent your country in intercultural communication. The content of education should ensure an adequate world level of the general and professional culture of society, the formation of students with an adequate modern level of knowledge and the level of the educational program of the world picture, and the integration of the individual in national and world culture. The subject "foreign language" not only acquaints with the culture of the countries of the studied language, but by comparison sets off the peculiarities of its national culture, acquaints with universal values. In other words, it promotes education in the context of a "dialogue of cultures".

Keywords: *communicative competency, foreign language, sociocultural component, teaching, evaluation, knowledge.*

Overcoming the language barrier is a task which successful solution in the modern world is directly related to the achievement of various goals, including professional goals. It is the aspect of the importance of using a foreign language in professional activities that emphasizes the necessity to learn a foreign language.

First of all, it should be considered the essence of the terms "competency" and "competence". Traditionally, the term "competency" meant a range of issues in which a person is well-informed, has knowledge and experience. A person competent in a certain field possesses the corresponding knowledge, skills and abilities and has capacity that enables to reasonably judge this area and act effectively in it.

In the methodology, the concepts of "competency" and "competence" are different. By "competency" it should be understood that the students have developed a complex of interrelated personality traits, possession of knowledge, skills and abilities, as well as methods of activity necessary for high-quality productive activity in relation to a certain circle of objects and processes.

"Competence" is defined as the possession by each individual person of the relevant competence, including the individual and personal attitude to it and to the subject of activity as a whole.

The terms "competency" and "competence" are often used interchangeably. In this study, they will be considered as particular and general [6].

Let us consider in more detail the concept of "competency", which is the key in this study. Competency [Latin *competentia*] is the range of issues, phenomena in which the person has authority, knowledge, and experience [2].

It is important that for successful use of the language in the course of real communication, simply linguistic and regional knowledge is not enough. Today, there is a need to form precisely the cultural component of sociocultural competency. Indeed, it is the sociocultural component of communicative competency that transfers language proficiency from the level of skills to the level of competency, since the formation of this competency is teaching the culture of the language being studied. Sociocultural competency allows a speaker in a foreign language to feel almost on an equal footing with native speakers (in relation to culture), which is a step towards adequate knowledge of a foreign language.

Competency is a certain complex linking together knowledge, skills and actions, i.e. ability to mobilize knowledge / skills in a specific situation. Competent is the person whose activity and behaviour are adequate to emerging problems. Thus, competency is something different than just knowledge and skills, although competency is manifested precisely in knowledge and skills. Competency is the ability to establish and implement the relationship between "knowledge-skill" and the situation. The main thing in competency is not to "know" or "be able", but to use this or that knowledge or skill at the right time.

Proficiency in a foreign language is determined by the formation of the individual Foreign Language communicative competency. There is considerable variability of the component composition of Foreign Language communicative competency distinguished by researchers, which is associated with the complexity and diversity of the communication process. However, most of the proposed models include the following components:

1. The linguistic component is “the ability of the speaker to produce, on the basis of the learned rules, a chain of grammatical phrases (even without regard to their content)” [1]. The student has this component if he has an understanding of the language system and can use it in practice.

2. Conversational competency involves the possession of communicative skills in the four main types of speech activity (speaking, listening, reading and writing), as well as the ability to plan your speech and non-speech behaviour. The assimilation of this competency will be the key to success in conducting business conversations with a foreign partner, participating in business meetings, and commercial negotiations in a foreign language.

3. The compensatory component of Foreign Language communicative competency is “the ability to use verbal and nonverbal strategies to compensate for gaps in the user's knowledge of the code” [4]. This refers to the use of verbal and non-verbal communication strategies to compensate for the lack of knowledge of the grammatical code, and if necessary, enhance the rhetorical effect of a speech message or a pause in communication.

4. The basis of educational and cognitive competency is the mastery of generalized methods of activity: general educational and special educational skills. If we talk about a foreign language, then these skills are formed in the process of mastering various types of communicative activities specific to a foreign language.

5. The sociocultural component of a Foreign Language communicative competency includes knowledge of the sociocultural context in which the language is used, as well as the influence of this environment on the choice of language forms. Sociocultural component means the possession of information on ethnocultural and social nature and their consideration in the selection and use of language means; the ability to use the resources of those elements of the sociocultural context that are similar to the generation and perception of speech from the point of view of native speakers: customs, rules, norms, social stereotypes.

Further on fig. 1 presents the structure of Foreign Language communicative competency.

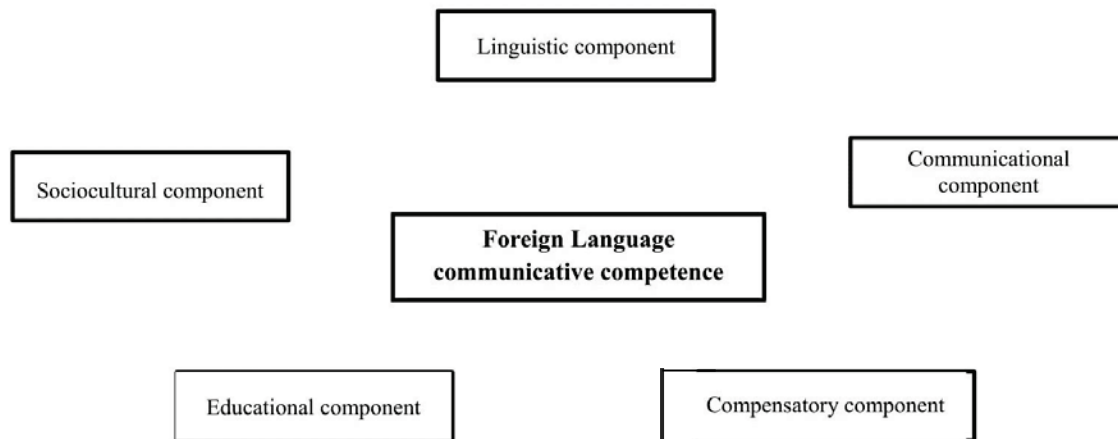


Figure 1. Structure of Foreign Language communicative competency

When teaching a foreign language as a second in a non-linguistic university, students should master the following skills:

- exchange their thoughts in a dialogical and monological form in a stylistically neutral register of everyday communication;
- to conduct a conversation in everyday communication in compliance with the rules of speech and non-speech etiquette;
- make short messages on a given topic according to the proposed situation;
- understand authentic texts with no more than 3% unfamiliar vocabulary, the meaning of which should be disclosed on the basis of the ability to use linguistic and logical guesses;
- transmit the main content of the heard text;
- reproduce the listened text;
- read texts with cultural and everyday topics and extract information from the text of varying degrees of completeness (with a full understanding of the text, with a partial understanding of the text, with the search for the necessary information);
- write short messages on the topic using well-known keywords and expressions;

- make a written translation from the mother tongue into a foreign language and from a foreign language into the mother tongue.

In other words, the level of communicative competency of graduates of a non-linguistic university can be equated with the level of communicative competency of linguistic universities students [7].

Sociocultural competency has three levels: cognitive, behavioural, and emotionally evaluative, that is, each learner of a new language takes possession of the sociocultural content gradually and can communicate in the language being studied with varying degrees of adequacy to the conditions of intercultural communication.

The allocation of levels of language and culture is possible not only on the basis of taking into account the degree of formation of certain skills, but also in terms of the content of assimilation. Thus, in sociocultural competency the following levels were identified:

- a cognitive level, assuming knowledge of the features of the language being studied and the culture of its speakers;
- behavioural level, providing possession of the behaviour models of native speakers of the studied language, possession the skills of speech and non-speech behaviour;
- emotionally evaluative level, providing awareness and assessment of their own emotional reactions to the characteristics of the people culture whose language is being studied; identification of similarities and differences between the phenomena of a different and native culture.

Now let us consider in more detail the structure of sociocultural competency. Structurally, sociocultural competency is a complex phenomenon and includes a set of components that belong to different categories [8]:

- linguistic and cultural component (lexical units with national and cultural semantics and the ability to apply them in situations of intercultural communication);
- sociolinguistic component (linguistic features of social strata, representatives of different generations, genders, social groups, dialects);
- social–psychological component (possession of socio – and culturally determined scenarios, national specific behaviours using the communicative technique adopted in this culture);
- cultural component (sociocultural, historical and cultural, ethnocultural).

Priority is given to linguistic and cultural components, the main means of revealing which is textual material of linguistic and cultural nature, which serves as the basis for obtaining knowledge (including lexical) and the development of sociocultural, linguistic and cultural geographic skills [5].

The structure of sociocultural competency is presented in Fig. 2

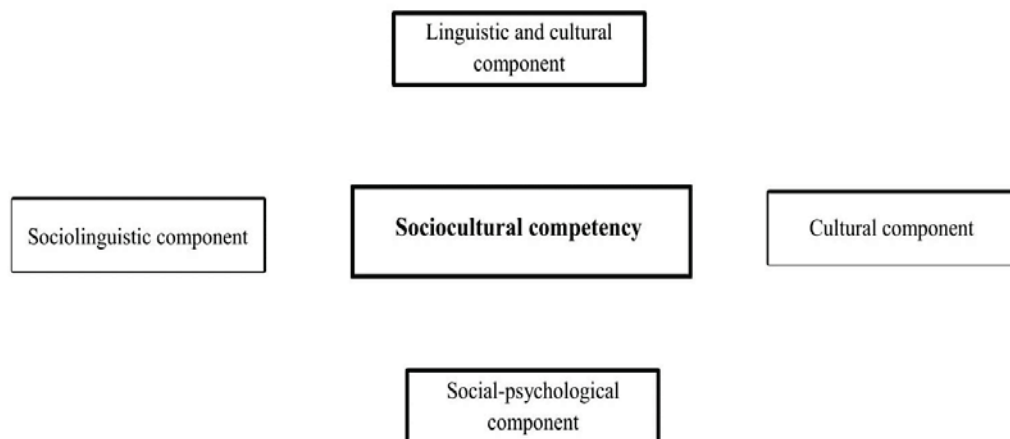


Figure 2. Structure of sociocultural competency

Sociocultural competency implies acquaintance of a student with the cultural and linguistic specifics of speech behaviour and the ability to use those elements of the sociocultural context that are relevant to the generation and perception of speech from the point of view of native speakers: customs, rules, norms, social conventions, rituals, social stereotypes, regional knowledge and other.

Sociocultural competency involves:

- the realization that language is not only a means of cognition and a means of communication, but also a form of social memory, the "cultural code of a nation", a developed ability to compare language facts and facts of reality;
- the ability to see the cultural background behind each language unit;

- knowledge of the culture, history, traditions, customs of their nation
- the ability to detect regionally significant lexemes and understand their role in the text.

Thus, the social development of a person is associated with the acquisition of their own social experience, individual qualities and properties that allow them to independently carry out communicative activities interact seamlessly in socially determined situations of the linguistic and cultural space of their country and the country of the language being studied [3].

The development of sociocultural competency plays a special role in the modern world, where interethnic relations are often exacerbated, where patriotic and international education is of great importance. Sociocultural competency implies a willingness and ability to live and interact in the modern multicultural world.

References

1. Arnoldov A.I. Introduction to culturology. – M.: Narodnaya akademiya kulturey i obshchelovecheskikh tsennostey, 1993. – 349 p.
2. Abramovskaya N. Yu., Fedoruk S.V. Socio-cultural component in the process of teaching a foreign language // Young scientist. – 2018. – No. 38. – P. 76-78.
3. Byram M. Foreign Language Teaching and Young People's Perceptions of Other Cultures // Cultural aspects of language education: Sat. scientific works. – M.: Euroschool, 1998.
4. Fastovets R. Typically American/ Cross-cultural Approach in Teaching a Second Language // "Lingua". – 1996. – N2. – P. 11-14.
5. <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/466624> [02.09.2019]
6. Galskova N.D., Gez N.I. The theory of teaching of a foreign language: Linguistic didactics and methods of teaching: textbook for students of linguistic Universities and foreign languages departments of higher pedagogical institutions. – M.: Akademiya, 2004. – 336 p.
7. Oxford advanced learner's dictionary of current English. – Longman Press, 2004.
8. Savignon S. Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching. Language and the Teacher: a Series in Applied Linguistics. – Philadelphia: Center for Curriculum Development, 2003.
9. The New Encyclopedia Britannica. – Chicago, 1994. – V. 14. – 852 p.

УДК 378.36.043.2

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-28-33

ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ КОЛЕДЖУ БУДІВНИЦТВА ТА АРХІТЕКТУРИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У СТУДЕНТІВ

М. В. Кондратова

У статті розглянуто особливості впливу виховного середовища коледжу будівництва та архітектури на процес формування ціннісного ставлення до праці студентів – майбутніх будівельників; названо фактори формування ставлення до праці, котрі умовно розділяють на об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивні чинники – це незалежні від працівника передумови діяльності, пов'язані з особливостями виробничого та невиробничого середовища. Вони бувають загальними, наприклад, соціально-економічні умови трудової діяльності, і специфічними (це обставини й умови конкретної трудової діяльності, зміст, умови, організація й оплата праці, соціально-психологічний клімат, самостійність діяльності та ін.). Суб'єктивні чинники – це відображення зовнішніх умов у свідомості і психіці працівника, залежні від його індивідуальних особливостей (попереднього досвіду, загальної і професійної культури, психологічних, демографічних і соціально обумовлених особливостей особистості: статі, віку, освіти, стажу роботи, здібностей, нахилів, ступеня усвідомлення значущості своєї трудової діяльності, потреби в ній та ін.). У статті зауважено, що визначальний фактор у формуванні ставлення до праці – мотивація, що формує певну трудову поведінку. Закцентовано увагу на тому, що ставлення до праці як однієї з основних цінностей будь-якого суспільства, є також однією з домінант, котрі впливають на професійне самовизначення особистості. Вибираючи професію, удосконалюючись в ній, особистість уявляє собі саме трудову діяльність, пов'язану з конкретною професією, тому можна сказати, що, професійно самовизначаючись, індивід вибирає той чи інший вид діяльності. Ставлення до конкретної праці або праці в цілому виступає, таким чином, важливим фактором професійного самовизначення. Автор зауважує, що ціннісне ставлення до праці є важливою складовою змісту виховання особистості; воно передбачає усвідомлення соціальної значущості праці, розвинену потребу в трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства та засобів їх розв'язання, готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації за умов ринкових відносин, сформованість працелюбності.

Ключові слова: ціннісні орієнтації; цінність праці; ціннісне ставлення до праці; мотивація; виховне середовище; професійне самовизначення.

THE COLLEGE OF CIVIL ENGINEERING AND ARCHITECTURE'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR FOR THE STUDENTS' VALUABLE ATTITUDE DEVELOPMENT

M. Kondratova

The article deals with the peculiarities of the College of Civil Engineering and Architecture's educational environment influence on the process of a valuable attitude towards the students' work as future builders forming. The factors of the work attitude formation, which are conditionally divided into objective and subjective, are named. Objective factors are employee-independent prerequisites for work, connected with the productive and non-productive environments' peculiarities. They are general, such as socio-economical conditions of employment, and specific (these are the circumstances and conditions of specific employment, the content, conditions, organization and remuneration, socio-psychological climate, independence of activity, etc.). Subjective factors are a kind of external conditions reflection in the mind and psyche of an employee, depending on his individual characteristics (previous experience, general and professional culture, psychological, demographic and socially determined personality traits: gender, age, education, work experience, abilities, inclinations, the degree of awareness of the importance of their work, the need for it, etc.). The article points out that the determining factor in the work attitude formation is motivation that shapes certain work behavior. Emphasis is placed on the fact that the attitude to work as one of the fundamental values of any society is also one of the dominant factors that influence the professional self-determination of the individual. Choosing a profession, refining in it, the person imagines the very work related to a particular profession, so we can say that, in a professional self-determination, the individual chooses one or another type of activity. Attitude to a particular job or work as a whole is thus an important factor in professional self-determination. The author notes that the valuable work attitude is an important component of the personal education content; it implies an awareness of the social importance of work, a developed need for labor activity, initiative, a propensity for entrepreneurship; understanding of economic laws and

problems of society and their means of solving, readiness for creative activity, competitiveness and self-realization in the conditions of market relations and diligence formation.

Keywords: *value orientations; value of labor; valuable attitude to work; motivation; educational environment; professional self-determination.*

Виховна робота в коледжі є невід'ємною частиною освітнього процесу. Професійна освіта орієнтується на підготовку випускників, які володіють високим рівнем професіоналізму й компетентності, прагнуть до безперервної освіти та самоосвіти. Якість підготовки таких випускників залежить від загальної культури особистості, яка формується в освітньому середовищі коледжу. Виховний процес полягає, перш за все, в його духовній і культурній спрямованості, формуванні гуманістичного світогляду, в розкритті зв'язків знань і умінь з життям. Виховання розуміється як цілеспрямований процес створення умов для розвитку, саморозвитку й самореалізації особистості. Виховний процес передбачає включення в нього кожного учня, який розглядається як об'єкт і суб'єкт виховної діяльності [1].

Вивчення великого масиву літературних джерел дозволило виявити значну кількість трактувань виховного середовища: то, серед чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його образ життя, що опосередковує його розвиток, і «осередненою» особистість; сукупність соціальних компонентів; міжособистісних відносин, які пов'язані між собою, доповнюють, збагачують один одного і впливають на кожного суб'єкта; умова формування особистісних якостей, засіб засвоєння особистого досвіду, формування ставлення до базових цінностей і придбання якостей, необхідних для життя; навколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов; співтовариство, яке сприяє збагаченню змісту і форм виховання, з'єднанню власної активності особистості з організацією різних видів діяльності. Виховне середовище визначається як сукупність матеріальних і просторово-предметних факторів, соціальних, особистісних, міжособистісних умов, які взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного, створюються усіма педагогічними працівниками освітнього закладу і впливають на кожного студента. Пріоритетними завданнями виховного середовища коледжу є створення умов для саморозвитку та самовиховання особистості, максимально повного освоєння нею матеріальних і духовних цінностей, культури суспільного буття. Серед необхідних методичних механізмів розвитку морального потенціалу студента можна виділити і використання активних та інтерактивних методів виховання. З цією метою застосовуються: метод проектів, дискусій, аналізу конкретних ситуацій, «круглих столів», мозкового штурму, ділових ігор, баскет-методів, тренінгів, майстер-класів. Застосування активних та інтерактивних методів виховання дозволяє включити в процес пізнання всіх студентів без винятку [2].

Виховання в коледжі здійснюється на основі наступних принципів: наступності виховної діяльності, здійснюваної на попередніх рівнях системи безперервної освіти, з урахуванням мінливих вікових і соціально-психологічних особливостей студентів; цілеспрямованого управління розвитком особистості студента як цілісним процесом з урахуванням регіональних і національних особливостей, також професійної специфіки; особистісного підходу, який визнає інтереси особистості; громадянськості, що виражається в співвідношенні виховної діяльності з інтересами суспільства; варіативності виховних підходів, які передбачають різні моделі виховної діяльності; компетентного використання педагогічним колективом обґрунтованих теорією і практикою психолого-педагогічних підходів, методів і прийомів. Основною метою виховної діяльності коледжу є: сприяти всебічному розвитку особистості того, хто навчається в гуманістичному аспекті, забезпечувати умови для формування загальних і професійних компетентностей майбутнього фахівця [1].

Мета статті. Головна мета статті – розглянути особливості впливу виховного середовища коледжу будівництва та архітектури на процес формування ціннісного ставлення до праці студентів – майбутніх будівельників.

Перехід від одних форм діяльності до інших визначає специфіку механізмів формування нових засад життя. Виникає соціальна реальність, яка супроводжується освоєнням і зміною форм повсякденної життєдіяльності людей, їхньої трудової поведінки. Змінився характер міжособистісних відносин, що виникають в процесі праці, сучасна система мотивації змінюють трудову поведінку індивіда і цінність праці для людини. Проблема вивчення цінностей життя, ціннісних орієнтацій людей і мотивів їх діяльності набуває великого значення, так як зміна суспільного ладу привела до зміни умов життя і праці, інтересів різних груп населення. В умовах розвитку ринкових моделей господарювання, становлення нових форм власності та трансформації всієї системи соціально-трудова відносин відбувається якісна зміна мотивації трудової діяльності, її змісту і структури. Провідне місце стали займати мотиви матеріальної винагороди, а головну роль у мотиваційному процесі відіграють соціально-економічні фактори мотивації. У сучасних умовах найважливішим завданням управління працею є створення мотиваційного механізму, головна функція якого – зростання зацікавленості працівників у ефективному використанні своєї робочої сили [3].

Виховне середовище коледжу будівництва та архітектури має сприяти розвитку ціннісного ставлення до праці у студентів – майбутніх будівельників, оскільки ставлення до праці як однієї з основних цінностей будь-якого суспільства є також однією з домінант, котрі впливають на професійне самовизначення особистості. Вибираючи професію, удосконалюючись в ній, особистість уявляє собі саме трудову діяльність, пов'язану з конкретною професією, тому можна сказати, що, професійно самовизначаючись, індивід вибирає той чи інший вид діяльності. Ставлення до конкретної праці або праці в цілому виступає, таким чином, важливим фактором професійного самовизначення. Праця є єдиним способом виживання людства, тому в будь-якому суспільстві створюються, формуються системи цінностей, що пояснюють не просто необхідність праці, а її цінність, вищий сенс [4].

А. Сміт ще в 1776 р. у своїй праці «Дослідження про природу і причини багатства народів» писав, що добробут нації в більшому ступені залежить від її спроможності організувати свої продуктивні сили, ніж від кількості природних ресурсів. Таким чином, багатство країни ґрунтується на трудовому внеску людей, тобто праця – головне джерело багатства. В епоху постіндустріального суспільства феномен «праці» зазнає кардинального переосмислення. Поширюються такі концепції, які пояснюють процеси «кризи й руйнації трудового суспільства» (Дж. Александер, Е. Гіденс, О. Тофлер), «виходу праці із культури» (Д. Белл), «перетворення праці на інструмент заробляння грошей» (А. Горц), «капіталу без праці» (З. Бауман, У. Бек, Ж. Бодрійяр, П. Бурдьо, Р. Дарендорф). Відбувається радикальний перегляд усталених поглядів на працю як фундаментальний процес суспільного життя [5].

Формуючи виховне середовище коледжу будівництва та архітектури з метою розвитку ціннісного ставлення до праці у студентів, варто враховувати радикальні зміни щодо осмислення сутності й змісту праці, котрі форсуються техногенною цивілізацією, сучасним науково-технічним прогресом, де починають домінувати інші технології, автоматизація, роботизація, комп'ютеризація виробництва. Вони допомагають у звичайному житті людини, але породжують небачений вплив на культуру людства, впливають на онтологічні основи людського буття. У контексті постіндустріального суспільства, проблема трудової діяльності отримує нове звучання, оскільки починають реалізовуватися, насамперед, цінності не матеріальні, а духовні [6].

Уплив виховного середовища коледжу будівництва та архітектури а розвиток ціннісного ставлення до праці у студентів вивчений недостатньо. Варто врахувати, що ціннісне ставлення до праці є важливою складовою змісту виховання особистості. Воно передбачає усвідомлення соціальної значущості праці, розвинену потребу в трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва [7, с. 9]. Тому особливої актуальності питання ціннісного ставлення до праці у студентів набуває саме під час формування виховного середовища коледжу будівництва та архітектури. Цікавою для нашого дослідження є ідея «сродної праці» Г.Сковороди.

Створена Г.Сковородою концепція «сродної» праці є філософським джерелом самоорганізації особистості. «Сродна» праця виступає способом творчого самовираження, самоствердження особистості в її буттєвій своєрідності та багатомірності, тим самим визначаючи смисложиттєві орієнтири людини; згідно соціально-філософського осмислення творчості Сковороди сформульовано розуміння сучасних принципів організації процесу виховання та освіти. Концепція «сродної» праці та педагогічні погляди Г.Сковороди, що сконцентрували в собі кращі надбання української народної педагогіки, становлять філософську основу цілісної педагогіки життєтворчості, що може скласти засади національної системи виховання і світоглядної освіти; доведено, що концепція «сродності» є своєрідним оригінальним етапом на шляху до нового соціально-філософського осмислення людини [8].

Уперше цінність як складову ставлення до праці було введено в науку німецьким ученим-філософом Р. Лотце в середині ХІХ століття. Цінність, на його думку, це значущість, якої набуває дійсність стосовно людини [9, с. 3]. Праця – синтетична категорія, яка характеризує специфічну, властиву людині форму діяльності, спрямовану на освоєння й перетворення (згідно з власними цілями, інтересами й потребами) природного середовища, поліпшення соціальних відносин або створення нових цінностей. Праця може тлумачитися генералізуючим чином (тоді праця – узагальнює поняття щодо усіх інших різновидів людської активності), але може порівнюватись із творчістю й уважатись відмінною від останньої (в цьому випадку праця – відтворення усталеного, рутинного, а творчість – породження нового, такого, що може в принципі не мати аналогів). Структурно процес праці складається з таких елементів, як цілепокладання, цілеспрямована діяльність суб'єкта, предмет праці, знаряддя (засоби) та продукт праці. Предмет праці – усе, на що може бути спрямована перетворювальна дія праці (природні матеріали, соціальні відносини, сама людина, її духовний світ тощо). Унаслідок цілеспрямованої діяльності предмет праці зазнає трансформацій і перетворюється на продукт (з предмета стає річчю), що відповідає тим чи тим потребам суб'єкта. Узаємодія людини зі світом предметів праці спричиняє трансформуючий вплив на саму людину, зумовлюючи характер і зміст праці. Упродовж розвитку суспільства відбувався як розподіл суспільної праці (через що процес праці набуває дедалі більшої ефективності) і її технізація, так і дедалі зростаюче

«дистанціювання» людини від предмета праці. У широкому соціальному контексті праця виступає органічною основою людської кооперації і партнерства, утіленням соціальних чеснот (ідеал сумлінної чесної праці), об'єктом естетизації [10, с. 514].

Процес виховання ціннісного ставлення до праці набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства та потребує створення необхідних педагогічних умов, які забезпечать ефективність цього процесу. Праця формує особистість при всіх умовах, завжди, адже мова йде не про формування особистості взагалі, а про формування особистості сучасної людини, з визначеними рисами особистості, правильною системою відносин до суспільства, колективу, власним світоглядом і переконаннями. Правильно організований процес сприяє формуванню таких рис особистості, як працьовитість, сумлінність, акуратність, виховує вміння переборювати труднощі, допомагає розвивати енергію, активність, наполегливість, цілеспрямованість, переборює лень, апатію, пасивність [11, с. 40].

Нині існують різноманітні тенденції щодо ціннісних орієнтацій студентської молоді у сфері праці. У суспільстві ще не сформовано нові ціннісні орієнтації, нові ціннісні установки, котрі дозволять скерувати соціальний потенціал молодого покоління в оптимальне русло суспільного і індивідуального розвитку. Молоді люди стають більш самостійними, вони самі планують своє життя, при цьому сподіваються, перш за все, на свої сили, можливості. Тоді ж, у студентської молоді намітилася серйозна тенденція до зниження суспільної значущості праці, моральних принципів, які акумулюють вищі людські цінності, зростання прагматичності щодо трудової діяльності. Нині праця розглядається студентською молоддю як засіб існування й досягнення намічених цілей. Ця тенденція була б позитивною, якби в ній більш виразно проявлявся весь комплекс цінностей, таких, як майстерність, сумлінність, відповідальність, чесність, ощадливість, самовіддача. Пріоритет духовних і суспільних цінностей замінений матеріальними й індивідуальними [12]. Ціннісний концепт до ставлення до праці – це складний елемент в системі особистості, який являє собою ставлення до праці як до однієї з найважливіших потреб життя. Праця є одним із важливих чинників виховання особистості. Як зауважує В. Кремень, цінність – це не те, що можна витратити на щось, що має перехідне, вузьке значення, а те, заради чого проживається все життя. Те, чого люди хочуть заради нього самого, а не чогось іншого [13, с. 56].

На думку В. Сержантова, система цінностей – це сукупність речей (знаряддя та засоби праці й предмети споживання) та ідей, які з одного боку, виконують функцію регуляції суспільних зв'язків людей, а з другого – спрямовують життя індивіда, формуючи його соціально значущі доміанти. С. Анісімов говорить про цінності як про категорії, що виражають абсолютну, ідеальну досконалість, за допомогою яких суспільство виробляє більш чи менш стабільну систему визначних цінностей, критерій оцінки найбільш важливих елементів людського буття. В. Куніцина підходить до розкриття сутності цінностей як соціального явища, яке має певну позитивну значущість для людей та є або може бути об'єктом їх діяльності [14, с. 54].

Зміни в ціннісних трудових орієнтаціях в свідомості студентів показують необхідність формування нового ставлення до праці, адекватного соціально-економічного розвитку держави, яке стимулювало би творчу активність та ініціативи молоді та нові форми самоствердження в праці, інтеграції молодих людей у всі сфери суспільного життя [12].

Відношення до праці – це змінна характеристика трудової діяльності. Зазначається, що праця значною мірою втратила функцію посередника, що пов'язує два різновиди виробничої активності: створення цінностей та створення вартостей. Зростає значення індивідуалізму в трудовій активності людини. Глобальною тенденцією є поворот від духовних, традиційно широко розповсюджених в минулому, цінностей, до матеріальних пріоритетів (гроші, кар'єрне зростання). Характерним є також падіння престижу високої професійної майстерності. На ціннісні орієнтації українців, в цілому, і на місце праці в структурі цінностей, зокрема, суттєво вплинули численні чинники: ідеологічний плюралізм, соціальна неефективність демократії, економічна й політична нестабільність, масова бідність, різке соціальне розшарування, слабкість влади, споживча психологія більшої частини населення, масова депрофесіоналізація, зміна трудової кон'юнктури тощо. Автор наголошує, що в сучасному суспільстві для його ефективного розвитку у виробничо-трудої сфері необхідне стимулювання високоефективної, творчої праці [15, с. 12].

Фактори формування ставлення до праці умовно можна розділити на об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивні чинники – не залежать від працівника передумови діяльності, пов'язані з особливостями виробничої та невиробничої середовища. Вони бувають загальними, соціально-економічні умови трудової діяльності, і специфічними. Специфічні фактори – це обставини й умови конкретної трудової діяльності, зміст, умови, організація й оплата праці, соціально-психологічний клімат, самостійність діяльності, ступінь участі в управлінні та ін. Суб'єктивні чинники – це відображення зовнішніх умов у свідомості й психіці працівника, залежне від його індивідуальних особливостей, – попереднього досвіду, загальної і професійної культури, психологічних, демографічних і соціально обумовлених особливостей особистості:

статі, віку, освіти, стажу роботи, здібностей, нахилів, ступеня усвідомлення значущості своєї трудової діяльності, потреби в ній та ін. На трудову поведінку людини, формування його ставлення до праці впливає безліч факторів, які в сукупності стимулюють або стримують трудові зусилля, ступінь використання трудового потенціалу. Як показує практика, визначальний фактор у формуванні ставлення до праці – мотивація, яка формує певну трудову поведінку [16].

Отже, виховне середовище коледжу визначається як сукупність матеріальних і просторово-предметних факторів, соціальних, особистісних, міжособистісних умов, які взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного, створюються всіма педагогічними працівниками освітнього закладу й впливають на кожного студента. Пріоритетними завданнями виховного середовища коледжу є створення умов для саморозвитку та самовиховання особистості, максимально повного освоєння нею матеріальних і духовних цінностей, культури суспільного буття. Виховне середовище коледжу будівництва та архітектури має сприяти розвитку ціннісного ставлення до праці у студентів – майбутніх будівельників, оскільки ставлення до праці як однієї з основних цінностей будь-якого суспільства є також однією з домінант, котрі впливають на професійне самовизначення особистості. Перспективним вважаємо дослідження умов, котрі сприятимуть формуванню ціннісного ставлення до праці в майбутніх будівельників.

Література

1. О воспитательной деятельности [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ksdrd.ru/?O-vospitatelnoy-deyatelnosti>, 304
2. Сахно О. А. Воспитательная среда колледжа как фактор развития нравственного потенциала студента: автореф. дисс. канд. пед. наук. : 13.00.08 / Сахно О. А. – Челябинск, 2014. – 20 с.
3. Бурилкина С.А. Труд в системе жизненных ценностей населения провинциального промышленного города : (гендерный анализ) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Бурилкина С.А. – Екатеринбург, 2006. – 147 с.
4. Удалова Е. С. Ценность труда и трудовые ценности как фактор профессионального самоопределения личности [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/.../tsennost-truda-i-trudovye-tsennosti-kak-faktor>
5. Дейч М.С., Шастун А.Д. Цінність праці та працівника в ідеології розвитку трудової сфери. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/.../tsinnist-pratsi-ta-pratsivnika-v-ideo>
6. Блажиевская Г. А. Труд как социально-культурная ценность : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01/ Г. А. Блажиевская. – Казань. – 2007. – 174 с.
7. Пашков О.Г. Праця як засіб виховання / О.Г.Пашков // Педагогіка. – 1992. – № 7. – С. 3–10.
8. Мудрик А.М. Концепція «сродної» праці Г. Сковороди: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / А.М. Мудрик ; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2001. – 19 с.
9. Полторак В. А. Соціологія праці та управління: Термінологічний словник-довідник / Полторак В. А. – К. 1995.
10. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАНУ, 2002. – 742 с.
11. Іващенко Ф.І. Праця і розвиток особистості школяра / Іващенко Ф.І. – К.: Либідь, 1986. – 250 с.
12. Легун О.М. Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій у філософській та психологічній літературі / Легун О.М. // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2010. Том 12, частина 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/727592/>
13. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі [2-ге вид] / Кремень В.Г. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 282 с.
14. Гуманізація навчально-виховного процесу. Спецвипуск 4. Ч. 2. – Слов'янськ, 2010. – 78 с.
15. Гнилицька Н. О. Праця як соціокультурний феномен: автореф. дис.... канд. філософ. наук : 09.00.03; Запоріж. нац. ун-т. / Гнилицька Н. О. – Запоріжжя, 2011. – 16 с.
16. Прока Н. И. Экономика труда в организациях АПК / Прока Н. И. – М.: КолосС, 2009. – 440 с.

References

1. O vospitatelnoj deyatelnosti [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu: <http://ksdrd.ru/?O-vospitatelnoj-deyatelnosti>, 304
2. Sahno O. A. Vospitatelnaya sreda kolledzha kak faktor razvitiya нравственного потенциала студента: avtoref. diss. kand. ped. nauk. : 13.00.08 / Sahno O. A. – Chelyabinsk, 2014. – 20 s.
3. Burilkina S.A. Trud v sisteme zhiznennyh cennostej naseleniya provincialnogo promyshlennogo goroda : (gendernyj analiz) : dis. ... kand. sociol. nauk : 22.00.06 / Burilkina S.A. – Ekaterinburg, 2006. – 147 s.
4. Udalova E. S. Cennost truda i trudovye cennosti kak faktor professionalnogo samoopredeleniya lichnosti [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu: <https://cyberleninka.ru/.../tsennost-truda-i-trudovye-tsennosti-kak-faktor>
5. Deich M.Ye., Shastun A.D. Tsinnist pratsi ta pratsivnyka v ideologii rozvytku trudovoi sfery. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://cyberleninka.ru/.../tsinnist-pratsi-ta-pratsivnika-v-ideo>
6. Blazhievskaya G. A. Trud kak socialno-kulturnaya cennost : dis. ... kand. filoz. nauk : 24.00.01/ G. A. Blazhievskaya. – Kazan. – 2007. – 174 s.
7. Pashkov O.H. Pratsia yak zasib vykhovannia / O.H.Pashkov // Pedagogika. – 1992. – # 7. – S. 3–10.
8. Mudryk A.M. Kontseptsiiia «srodnoi» pratsi H. Skovorody: sotsialno-filosofskyi analiz: Avtoref. dys... kand. filoz. nauk: 09.00.03 / A.M. Mudryk ; Kyiv. nats. un-t im. T.Shevchenka. – K., 2001. – 19 s.
9. Poltorak V. A. Sotsiologiiia pratsi ta upravlinnia: Terminolohichni slovyk-dovidnyk / Poltorak V. A. – K. 1995.
10. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. – K.: Instytut filosofii im. H.S. Skovorody NANU, 2002. – 742 s.

11. Ivashchenko F.I. Pratsia i rozvytok osobystosti shkoliara / Ivashchenko F.I. – K.: Lybid, 1986. – 250 s.
12. Lehun O.M. Problema tsinnosti i tsinnisnykh oriiantatsii u filosofskii ta psykhologichnii literaturi / Lehun O.M. // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii. – 2010. Tom 12, chastyna 1. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://www.twirpx.com/file/727592/>
13. Kremen V.H. Filosofiiia liudynotsentryzmu v osvithomu prostori [2-he vyd] / Kremen V.H. – K.: T-vo «Znannia» Ukrainy, 2010. – 282 s.
14. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Spetsvypusk 4. Ch. 2. – Sloviansk, 2010. – 78 s.
15. Hnylytska N. O. Pratsia yak sotsiokulturnyi fenomen: avtoref. dys.... kand. filosof. nauk : 09.00.03; Zaporiz. nats. un-t. / Hnylytska N. O. – Zaporizhzhia, 2011. – 16 s.
16. Proka N. I. Ekonomika truda v organizaciyah APK / Proka N. I. – M.: KolosS, 2009. – 440 s.

УДК [784:37.013.82].373.3.015.311(045)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-33-38

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНО-ДРАМАТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Е. К. Куцин

У статті аналізується проблема формування особистості молодшого школяра засобами театральної педагогіки та пісенної терапії. Автор описує особливості застосування у навчально-виховному процесі початкової школи засобів театрального мистецтва та пісенної терапії, розкриває інноваційні підходи до організації роботи вчителя. Одним із основних завдань освіти є розвиток пізнавального інтересу, здібностей, вмінь і навичок учнів у процесі навчання. Виховання творчої спрямованості особистості молодшого школяра визначається як особлива організація життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку, що забезпечує їх особистісне самовираження і набуття власного досвіду творчої діяльності. Театралізована діяльність молодших школярів розглядається як педагогічно організований, регульований режисером-педагогом процес, основу якого становить гра «актора»-школяра, що сприяє перевтіленню дітей в уявні образи в умовах вигадки за допомогою виразних засобів театру. Встановлено, що включення молодших школярів у театралізовану діяльність, орієнтовану на виховання творчої спрямованості особистості, забезпечується створенням таких педагогічних умов: формування театрально-освітнього середовища, активне включення дітей в розробку і реалізацію творчо-пошукових театралізованих проєктів, стимулювання батьків до участі в театралізованій діяльності школярів. Педагогічна організація театралізованої діяльності, яка орієнтована на виховання творчої спрямованості особистості молодшого школяра, включає підготовку інтеграційного творчо-пошукового театралізованого проєкту, локального тематичного проєкту як алгоритму будь-якого творчого театралізованого завдання, що складається з трьох послідовних етапів: «ресурсне коло»; творчо-продуктивний етап; рефлексивний етап. Творчо-пошукові театралізовані проєкти передбачають активне оцінне ставлення до явищ навколишнього життя, вибір художніх образів, їх виразне втілення, прояв почуття емпатії, самовираження особистості дитини.

Ключові слова: театр, молодший школяр, театральна педагогіка, театральне мистецтво, пісенна терапія, засоби драматизації, формування інтересу.

THE ROLE OF THEATER AND DRAMA ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT IN ELEMENTARY SCHOOL

E. Kutsyn

The article analyzes the problem of formation of personality of the young pupils by means of theatrical pedagogy and song therapy. The author describes the peculiarities of application of the means of theatrical art and song therapy in the educational process of elementary school, reveals innovative approaches to the organization of work of the teacher. After all, one of the leading areas of Ukrainian education is the development of cognitive interest, abilities, skills of pupils in the process of studying subjects. Education of the creative orientation of the young pupils' personality is defined as a special organization of life activity of young children of school age, which ensures their personal expression and gaining their own experience of creative activity. The theatrical activity of young pupils is seen as a pedagogically organized process, directed by the teacher, which is based on the play of an "actor"-pupil, which promotes the transformation of children into imaginary images in terms of fiction through the expressive means of theater. It is established that the inclusion of young pupils in theatrical activities focused on the education of creative orientation of the child's personality, which is ensured by the creation of the following pedagogical conditions: the formation of a theatrical-educational environment, the active involvement of children in the development and implementation of creative-search theatrical projects. Pedagogical organization of the theatrical activity, which is focused on the education of creative orientation of the personality of the young pupils, includes the preparation of an integrated creative-search theatrical project, a local thematic project as an algorithm of any creative theatrical task, consisting of three "consecutive" stages: creative, productive and reflexive stage. The creative-search theatrical projects involve active

appraisal of the phenomena of the surrounding life, the choice of artistic images, their expressive embodiment, a manifestation of a sense of empathy, the most vivid expression of the child's personality.

Keywords: *theater, pupils, theater education, means of dramatization, the formation of interest.*

У сучасному суспільстві проблема формування і розвитку підростаючого покоління, орієнтованого на виховання людини культури і моральності, є найбільш актуальною. Ціннісні орієнтації людини є найважливішою характеристикою її особистості, оскільки визначають її відносини і особливості взаємодії з навколишнім світом, детермінують і регулюють поведінку. Використання театральної діяльності та пісенної терапії дозволяє розвивати почуття, глибокі переживання дитини, долучають її до духовних цінностей, формує базові цінності особистості. Значення і специфіка театральної діяльності полягає в одномоментності співпереживання, пізнавальності, емоційності, комунікативності, живій дії художнього образу на особистість.

Різні аспекти застосування театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи розглядали Н. Александрова, О. Комаровська, О. Котикова, І. Михайличенко, В. Сухомлинський, Г. Шевченко та інші. Водночас проблема організації театральної діяльності як засобу особистісного розвитку молодших школярів залишається відкритою для подальших пошуків.

Мета статті полягає у розкритті ролі театральної діяльності та пісенної терапії у розвитку молодшого школяра.

Наші спостереження свідчать, що у сучасних школах розвивальний потенціал театралізованої гри використовується недостатньо. Це можна пояснити наявністю двох суперечливих тенденцій у використанні театралізованих ігор. Згідно з першою, театралізовані ігри проводяться головним чином як своєрідні видовища під час свят. Прагнення домогтися гарних результатів спонукає педагогів завчати з учнями не тільки текст, а й інтонації і рухи в ході численних індивідуальних і колективних репетицій. Це певною мірою сприяє формуванню у молодшого школяра артистичних здібностей, однак засвоєнні таким чином вміння не переносяться у вільну ігрову діяльність. Другу тенденцію в організації театралізованих ігор можна назвати невтручанням дорослого. Правда, на практиці воно часто переростає в повну відсутність уваги з його боку до цього виду ігрової діяльності: учні залишені наодинці, педагог тільки готує атрибути для театру. З класу в клас молодшого школяра супроводжує однотипний набір шапочок-масок, елементів костюмів, фігурок героїв тощо.

Психологи звертають увагу на те, що у деяких першокласників недостатньо розвинені уява і фантазія, необхідні в театралізованих іграх. Як правило, такі діти, вказує А. Анджейчак, не вміють зайняти себе у вільний час і на навколишній світ дивляться без подиву й особливого інтересу, як споживачі, а не як творці [2, с.8].

Існує й інша важлива проблема, яка хвилює педагогів і психологів. За даними Н. М. Бібік, на етапі психологічної адаптації дитини до школи у 67-69% першокласників виникають страхи, зриви, загальмованість, а в інших, навпаки, розв'язність і метушливість. В учнів часто відсутні навички довірливої поведінки, недостатньо розвинені пам'ять та увага [4, с.92].

Найкоротший шлях емоційного розслаблення молодшого школяра, зняття скутості, розвитку художньої уяви – це шлях через гру, зокрема, театралізовану. Будучи найбільш поширеним видом дитячої творчості, саме драматизація, заснована на дії, що здійснюється самим молодшим школярем, дієво і безпосередньо пов'язує художню творчість з особистими переживаннями дітей [11, с. 3-4].

Саме у грі, як найбільш доступному виді діяльності для дітей, особливо ефективно проявляються емоційні ресурси, формуються основи емоційної культури, розвиваються довірливі відносини між дитиною і дорослим, навички взаємодії в звичайних і конфліктних ситуаціях. Гра для дитини не просто цікаве проведення часу, а спосіб моделювання зовнішнього, дорослого світу. Через гру дитина в опосередкованій формі включається у життя дорослих, освоює культуру як джерело гуманізації відносин.

Значну роль у засвоєнні дитиною смислів і мотивів людської діяльності, відтворення соціальних відносин, формуванні ціннісних орієнтацій відіграє театральна діяльність. Театр – одна з найяскравіших, демократичних, барвистих і доступних для сприйняття дитини сфер мистецтва. Театр дає дітям радість, розвиває уяву, сприяє творчому становленню.

Театралізована діяльність має величезний потенціал розвитку творчих здібностей і емоційної сфери молодших школярів. Діти, які отримали художньо-естетичне виховання, виявляються більш розвиненими, емоційними, ніж їх однолітки. Театральна діяльність об'єднує дітей, дає поняття про почуття партнерства, взаємовиручку, знімає скутість, сприяє ініціативі, прискорює процес оволодіння навичками публічного виступу, допомагає повірити в себе [2, с. 8].

Театралізована діяльність дозволяє вирішувати багато педагогічних завдань, які стосуються формування особистості, виразності мовлення, інтелектуального і художнього сприйняття. Театр для дітей – це школа почуттів і сприйняття, школа високої емоційної культури, людського спілкування та відносин.

Театралізована діяльність є потужним засобом гармонійного розвитку і реалізації творчого потенціалу дитини [2, с.11].

У формуванні пізнавальних інтересів молодшого школяра провідну роль відіграє мистецтво, зокрема театр, як засіб освітньої діяльності, виховання духовних цінностей, що сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери школярів, розвиває їх освіченість і досвід практичної діяльності. На наш погляд, саме театралізоване мистецтво і різноманітні форми театралізованої діяльності молодших школярів повинні виступати домінантою в навчально-виховному процесі і використовуватися як засоби розвитку творчої особистості.

Театралізована діяльність допомагає учням не тільки оволодіти знаннями в галузі мистецтва, а за педагогічно доцільної організації та оптимального добору методів виховного впливу стає дійвим чинником формування естетичної культури дітей. Театральне мистецтво поєднує в собі можливості багатьох художньо-зображувальних засобів експресії, створює образи, розвиває мовлення, мислення, регулює поведінку тощо [6, с. 10].

Уроки з елементами театрального мистецтва можуть бути ефективною формою організації не лише навчально-виховного процесу в початковій школі, а й засобом адаптації першокласника до нових умов життєдіяльності, засобом трансформації соціального досвіду пізнання однолітків і дорослих, розвитку та презентації власних творчих можливостей тощо. Такі уроки стимулюють розвиток образного мислення, соціальної уяви, соціального інтелекту, створюють умови для формування в учнів потреб у діяльності, самоосвіті та самовихованні.

Як відомо, на етапі адаптації до школи процес навчання викликає у першокласників хвилювання, страх, нервові напруження. Ці негативні прояви можна пом'якшити, якщо мати на увазі таку характерну особливість молодшого школяра, як емоційна вразливість, чутливість до всього яскравого, незвичайного. Саме театралізована ігрова діяльність може розкріпачувати дітей, знімати нервові напруження, розвивати їх чуттєво-емоційну сферу. Водночас у кожній дитині закладений величезний потенціал художньо-творчих здібностей, і саме театралізована ігрова діяльність сприяє розкриттю цього потенціалу, оскільки спирається на синтез різних видів мистецтв. Соціально-художній розвиток дітей, виходячи з цього, буде включати в себе такі компоненти: чуттєво-емоційну сферу, моральні якості й інтелектуально-пізнавальні здібності. Від рівня сформованості цих трьох компонентів буде залежати рівень соціально-художнього розвитку, оскільки театральна діяльність передбачає їх взаємопов'язаність і взаємозумовленість.

У педагогічній теорії і практиці питанням театрального виховання поки що не приділяється належна увага, недостатньо вивчені, зокрема, можливості театральної освіти як засобу особистісного розвитку дітей. Мало уваги приділяється театральній освіті дітей молодшого шкільного віку, яка не охоплює кожну дитину і надає право вибору переважно батькам, котрі обирають для навчання предмети мистецтва, виходячи з власних інтересів.

Водночас молодший шкільний вік містить значні потенційні можливості щодо розвитку художньо-творчих здібностей дітей, у яких вже є досвід власних життєвих вражень і певний мистецький досвід. У молодших школярів сформований певний обсяг знань, умінь і навичок, а, отже, здатність до розумових операцій. У цьому віці закладаються основи культури, оскільки діти відкриті до сприйняття світу, зокрема художнього.

Ефективним засобом збагачення життєвого досвіду і соціалізації молодших школярів виступає театралізована гра. Гра – це неUTILІтарна діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми. Це споріднює гру з мистецтвом, яке має своїм змістом норми людського життя і діяльності, їх зміст і мотиви. Театралізовані ігри стоять на рубежі гри і мистецтва. Вони названі так за близькість до театральної вистави. Це ігри, в основі яких лежить художній образ [4, с. 66].

Діти дуже люблять грати, адже будь-які перевтілення їх приваблюють. Молодші школярі із задоволенням включаються в гру: відповідають на питання іграшок, виконують їхні прохання, дають поради, перевтілюються в той чи інший спосіб. Беручи участь у театралізованих іграх, діти знайомляться з навколишнім світом через образи, фарби, звуки. Завдяки участі в театралізованих іграх дитина мов би входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям.

У грі є інтригуюча зав'язка, може бути бурхливий розвиток, який з часом змінюється спокійним перебігом, кульмінацією і розв'язкою. У зав'язці свідомість стикається з чимось незвичайним, новим, хвилюючим, невідомим, захоплюючим. У зав'язці виникає суперечність, конфлікт між знанням і незнанням, звичайним і незвичайним. Головною загадкою театралізованої гри є, безсумнівно, її кульмінація – момент відкриття, осяяння. В цей вузол стягується все: і суперечлива напруженість пошукового мислення, і насиченість переживаннями [1, с. 54].

Закони дитячої гри і закони сцени різні. Грати для себе, «за зачиненими дверима», і грати публічно – зовсім не одне і те ж. Гра «для себе» психологічно природна, гра «на публіку» суперечить природі. Закони дитячої гри рухливі та мінливі (домовилися грати так, а потім на ходу «передомовились») і почали грати по-

іншому). А закон, за яким будується художній образ, задається художником для кожного конкретного твору. У дитячій грі багато умовності, зрозуміло тільки гравцям, в ній можливі будь-які пропуски фрагментів дії, перебільшене позначення якихось явищ.

Повноцінна участь дітей у театралізованих іграх вимагає особливої підготовленості, яка полягає в здатності до естетичного сприйняття мистецтва художнього слова, вміння вслухатися в текст, вловлювати інтонації. Тут увага відіграє важливу роль. Щоб зрозуміти героя, треба навчитися аналізувати його вчинки, оцінювати їх, розуміти мораль твору.

Уміння представити героя твору, його переживання, конкретну обстановку, в якій розвиваються події, багато в чому залежить від особистого досвіду дитини: чим різноманітніші її враження про життя, тим багатша уява, почуття і здатність мислити. Всі ці показники не складаються стихійно, а формуються під час навчально-виховної роботи і розвитку творчих здібностей дітей.

За типом розвитку творчих здібностей дітей можна розділити на наступні категорії:

Дитина – «режисер». Діти цього типу мають добре розвинену пам'ять і уяву, здатні добре засвоювати літературний текст і бачать, як його можна переробити в постановочний контекст, ігровий сценарій. Часто такий «режисер» має хороші комбінаторні та організаторські здібності – пропонує включити в хід дійства вірші, танці, пісні, імпровізації, ввести нових героїв. «Режисер» бере на себе функції розподілу ролей, визначення сценографії відповідно до літературного сюжету, керує розвитком драматизації, а також регламентує і координує діяльність усіх учасників вистави. «Режисер» націлений на результат і впевнено проводить саму гру й підготовку до неї.

Дитина – «актор». Діти цього типу також мають гарну пам'ять і уяву. Вони легко включаються в колективну творчість, гру з багатьма учасниками, краще за інших досягають процеси ігрової взаємодії. «Актор» володіє різними способами вербальної і невербальної виразності і передачі образу героя. Такі діти не відчують труднощів під час виконання взятої на себе ролі, із задоволенням імпровізують у процесі роботи над образом, вміють швидко знаходити інструменти, що допомагають найбільш точно передати образ [6, с. 10]. Завдяки своїй емоційності діти тонко відчують нюанси передачі образу задуманого героя. «Актор» при цьому дисциплінований, має здатність до самоконтролю – він чітко відстежує сюжетні лінії, налаштований грати свою роль цілісно, від початку до кінця.

Дитина – «декоратор». Діти цього типу вважають за краще втілювати літературну основу дійства в матеріальному оформленні. Їм цікаві деталі, які оточують героїв, атмосфера, що панує в тій чи іншій сцені вистави. «Декоратор» має художньо-образотворчі вміння, відчуває колір і форму як у передачі образу героя, так і задуму обраного для постановки твору. «Декоратор» вкладає свої творчі задуми не в безпосередню роботу над роллю, а в художнє оформлення вистави через створення необхідних декорацій, костюмів, ігрових атрибутів, реквізиту.

Дитина – «глядач». Діти цього типу мають тонко розвинені рефлексивні здібності, стійку увагу. Вони вважають за краще брати участь в театральному дійстві «з боку». Емоційна організація дітей-«глядачів» така, що вони отримують естетичне і творче задоволення у процесі спостереження і творчого співпереживання подіям, які відбуваються на сцені. «Глядачі» із задоволенням аналізують переглянутий спектакль, обговорюють свої враження, тонкощі виконання тієї чи іншої ролі і розвитку сюжетних ліній. Їх критичні зауваження часто бувають важливі для подальшої еволюції вистави. «Глядач» здатний передати свої враження через доступні йому засоби виразності – малюнок, гру, слово [6, с. 15].

Умовно вище названі типи творчих здібностей можна розділити на основні – «режисер» (а також «сценарист»), «актор»; і додаткові – «декоратор» (а також «оформлювач», «костюмер»), «глядач».

Роботу з розвитку творчих здібностей молодших школярів доцільно проводити поетапно: художнє сприйняття літературних та фольклорних творів; освоєння спеціальних умінь для розвитку основних і додаткових творчих здібностей з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; самостійна творча діяльність відповідно до характеру обдарувань дитини.

Найчастіше визначити тип артистизму дитини молодшого шкільного віку не складно. На цьому віковому етапі вже помітні нахили дитини до того чи іншого виду творчої діяльності. Хтось із дітей активно бере участь у запропонованому дійстві, хтось схильний до спостереження і пасивної участі.

Часто дітям властивий змішаний творчий тип, що поєднує в собі таланти «режисера» і «актора». Дитина прагне не тільки втілювати образ у грі, але і з великим бажанням намагається доопрацювати його, довести до досконалості; пропонує цікаві рішення щодо розвитку сюжету, збагачує характер деталями та емоціями.

Більш рідкісним є тип, який поєднує в собі таланти «глядача» і «декоратора». Діти такого типу із задоволенням спостерігають розвиток дії на сцені, але з тих чи інших причин самі не беруть участі в них, задовольняючись пасивною причетністю до того, що відбувається. Вони можуть із задоволенням допомагати в оформленні вистави, майструвати декорації та костюми, підбирати реквізит; але більше задоволення вони отримують не від активної участі, а пасивного сприйняття створеного, в тому числі і за їх

допомогою, твору. Уважний педагог під час спілкування з дитячим колективом досить швидко визначить, до якого типу артистичних здібностей належить дитина [5, с. 36].

Для того, щоб стати ефективним засобом особистісного розвитку дітей, театралізована гра має відповідати низці важливих принципів:

- 1) принцип специфічності діяльності, що поєднує ігровий і художній компоненти;
- 2) принцип комплексності, що передбачає взаємозв'язок театралізованої гри з різними видами мистецтва та художньої діяльності молодшого школяра;
- 3) принцип імпровізаційності, коли театралізована гра розглядається як творча діяльність; це обумовлює особливу взаємодію дорослого і молодшого школяра, учнів між собою, основу якого складають вільна атмосфера, заохочення ініціативи, наявність у дітей своєї позиції, прагнення до оригінальності і самовираження;
- 4) принцип інтегративності, відповідно до якого цілеспрямована робота з організації театралізованої діяльності включається у цілісний педагогічний процес; це передбачає, в тому числі, організацію театралізації з урахуванням етапів художньої діяльності [5, с. 31].

Для того, щоб гра дійсно захопила дітей та особисто торкнулася кожного з них, педагог повинен стати її безпосереднім учасником. Своїми діями, емоційним спілкуванням з дітьми педагог залучає їх до спільної діяльності, робить її важливою і значущою для них. Він стає мов би центром тяжіння в грі. У той же час педагог організовує гру і спрямовує її, допомагає дітям долати труднощі, схвалює їх добрі вчинки і досягнення, заохочує дотримання правил і відзначає помилки деяких дітей. Поєднання педагогом двох різних ролей – учасника і організатора – важлива відмінна риса розвивальної гри.

Заняття творчістю допомагають дитині вирішувати емоційні і комунікаційні проблеми з орієнтацією на приклад героя гри. Позитивний приклад і позитивний вихід із проблеми сприяють подоланню дитиною невпевненості в собі, боязкості і соромливості, вчать правильно реагувати на виникнення морального дискомфорту.

Як ми вже зазначали, театралізовані ігри розвивають творчі здібності дитини, сприяють її загальному розвитку, стимулюють допитливість, прагнення до нових знань, підвищують ефективність засвоєння інформації, розвивають всі види мислення. Гра розвиває духовні потреби, розкріпачує і підвищує самооцінку дітей. Вагомими є також виховні можливості театралізованої діяльності. Перш за все, це – пізнання світу в усьому його розмаїтті. Через образи, звуки, кольори дитина починає ширше мислити, аналізувати події, робити висновки і узагальнення.

Театралізована гра має особливе значення в розвитку дітей молодшого шкільного віку, оскільки забезпечує вирішення низки важливих завдань: виховних, спрямованих на розвиток емоційності, інтелектуальності, комунікативних здібностей дитини; освітніх, пов'язаних безпосередньо з розвитком артистичних здібностей, в тому числі здатності до сценічного перевтілення [5, с. 47]. Театралізована гра є також потужним фактором розвитку гуманних почуттів і формування взаємовідносин між дітьми, оскільки створює умови для побудови емоційно-розвивального середовища, сприятливого психологічного клімату в класі.

Ефективною формою театралізованої діяльності у молодшому шкільному віці є настільний театр іграшок, який може бути засобом ознайомлення учнів зі способами поведінки в ситуаціях емоційного неблагополуччя. Використання настільного театру для формування у молодших школярів умінь знаходити вихід зі скрутних ситуацій сприяє реалізації принципу емоційності виховання. Педагог має можливість детально роз'яснювати ситуації, причини їх виникнення, показати конкретні способи дій. Таким чином, відбувається насичення дитячого досвіду вміннями справлятися з власним емоційним неблагополуччям.

При організації настільного театру іграшок є можливість проводити як індивідуальну роботу, так і роботу з підгрупою. Створюється основа для побудови емоційно-розвивального середовища, в якому кожен молодший школяр може відчути себе комфортно.

Театралізована гра є ефективним засобом соціалізації молодшого школяра в процесі осмислення ним морального підтексту літературного чи фольклорного твору. Участь у грі створює сприятливі умови для розвитку почуття партнерства і освоєння способів позитивної взаємодії. У театралізованій грі здійснюється емоційний розвиток: учні знайомляться з почуттями, настроями героїв, освоюють способи їх зовнішнього вираження, усвідомлюють причини того чи іншого настрою. Велике значення мають театралізовані ігри для мовленнєвого розвитку дітей: удосконалення діалогів і монологів, освоєння виразності мовлення. Нарешті, театралізована гра є засобом самовираження і самореалізації молодшого школяра.

Отже, організація театральної-драматичної діяльності сприяє розвитку творчих здібностей молодших школярів, їх емоційної сфери, комунікативних умінь, пізнавальної мотивації, підвищує інтерес до навчання. Участь у театралізованих іграх сприяє комплексному розвитку всіх сфер особистості молодшого школяра: чуттєво-емоційної (емоційна чутливість до навколишніх предметів і явищ, співучасть, співпереживання і взаємна підтримка), морально-вольової (спрямованість особистості на ту чи іншу

діяльність, оцінка своїх можливостей, розуміння значущості власного внеску в кінцевий результат), інтелектуально-пізнавальної (оволодіння спеціальними знаннями, розвиток уваги, уяви і мислення). Методично правильна організація театрално-драматичної діяльності дозволяє розкрити потенційні можливості кожної дитини, виховує інтерес і любов до мистецтва, розвиває творчі і художні здібності, тим самим допомагає ефективніше формувати емоційні, моральні і пізнавальні якості дітей.

Література

1. Абрамян В. Театральна педагогіка / В. Абрамян. – К. : Лібра, 2006. – 256 с.
2. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах / А.Анджейчак // Обдарована дитина. – 2011. – № 5. – С. 8–13
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване навчання / І.Д. Бех. – К. : ІЗТН, 2008. – 203 с.
4. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Монографія / Н.М.Бібік. – К., 2012. – 200 с.
5. Вербицька С. М. Розвиток літературно-естетичної творчості молодших школярів / С.М.Вербицька. – К., 2014. – 112 с.
6. Савченко О. Сучасний урок у початкових класах / О.Савченко. – К.: Магістр, 2016. – 156 с.

References

1. Abramian V. Teatralna pedahohika / V. Abramian. – K. : Libra, 2006. – 256 s.
2. Andzheichak A. Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannya tvorchoi osobystosti dytyny v osvitno-vykhovnykh zakladakh / A.Andzheichak // Obdarovana dytyna. – 2011. – # 5. – S. 8–13
3. Bekh I.D. Osobystisno zoriientovane navchannia / I.D. Bekh. – K. : IZTN, 2008. – 203 s.
4. Bibik N. M. Formuvannia piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv: Monohrafiia / N.M.Bibik. – K., 2012. – 200 s.
5. Verbytska S. M. Rozvytok literaturno-estetychnoi tvorchosti molodshykh shkoliariv / S. M.Verbytska. – K., 2014. – 112 s.
6. Savchenko O. Suchasnyi urok u pochatkovykh klasakh / O.Savchenko. – K.: Mahistr, 2016. – 156 s..

УДК 378.091.212.3-048.23

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-38-43

СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

О. В. Столяренко

orcid.org/0000-0002-1899-8089

О. В. Столяренко

orcid.org/0000-0001-7080-0626

У статті звертається увага на необхідність підвищення рівня моральної зрілості сучасної молоді, що зумовлює актуальність виявлення ефективних педагогічних умов формування моральної свідомості студентів. Доводиться, що особливої гостроти ця проблема набуває у контексті підготовки майбутніх педагогів, для яких високий рівень моральної свідомості є показником професійної придатності та передумовою успішного виховання школярів на засадах гуманістично-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії.

Ключові слова: моральна свідомість, соціальні детермінанти формування моральної свідомості, суб'єкт-суб'єктна стратегія педагогічної взаємодії, педагогічна підтримка, виховне середовище.

SOCIAL FEATURES OF FUTURE TEACHERS' MORAL CONSIDERATIONS FORMATION

O. Stoliarenko, O. Stoliarenko

The article covers the urgent problem of increasing the level of modern youth's moral development, which courses the necessity of defining effective pedagogical conditions for the formation of students' moral considerations. The article proves the fact of future teachers' moral awareness (as an indicator of professional suitability and a human-centered subject-to-subject strategy of pedagogical interaction) training process being very acute and important. Radical changes in social life, rethinking of socio-cultural values, changes of social ideological tendencies provoke social apathy, pragmatism, nihilistic attitude to moral values of modern youth. Consequently it requires searching new pedagogical approaches to the moral education of students. The teacher himself has a great impact on the efficiency of educational process, students' educational level, the formation of their civil, spiritual and moral values. The article presents both theoretical and applied study of pedagogical conditions of students' moral considerations formation at higher educational establishments: pedagogical support of students in their moral self-esteem; engaging them in group discussions on moral and ethical topics based on examples from literature

and real life situations; creating the educational environment within the student group enhancing students' moral concepts and values learning process; the use of active learning forms of educational interaction that present moral considerations not corresponding to their current level of moral development. The criteria and levels of students moral consciousness are defined; social features of this process are characterized.

Keywords: *moral consciousness, social features of moral consciousness formation, subject-to-subject strategy of pedagogical interaction, pedagogical support, educational environment.*

Проблеми виховання особистості, формування моральної свідомості молоді людини завжди привертала увагу дослідників. Особливо сьогодні, коли відбуваються докорінні зміни суспільного життя, переосмислюються соціокультурні цінності, ці питання набувають особливої актуальності. Зміна ідеологічних орієнтацій суспільства часто супроводжується наростанням у молодіжному середовищі соціальної апатії, прагматизму, нігілістичного ставлення до моральних цінностей. У процесі становлення особистості відбуваються суттєві трансформації соціальної ситуації розвитку та виникають важливі когнітивні передумови становлення моральної свідомості: абстрактно-поняттєве, критичне мислення, рефлексія, прогностичні здібності, теоретичні інтереси, самоідентифікація. Для багатьох молодих людей характерна внутрішня суперечливість моральної свідомості, в якій ригоризм (моральний педантизм, прямолінійність у дотриманні моральних принципів поведінки) і категоричність оцінок парадоксальним чином поєднуються з демонстративним скепсисом і сумнівами в загально визнаних етичних нормах. Молоді люди, в яких не сформувалася стійка система цінностей, легко скочуються до морального релятивізму: якщо все відносно, значить все дозволено. А це вимагає пошуку нових педагогічних підходів до морального виховання студентської молоді. Адже саме від учителя залежатиме ефективність виховного процесу, стан вихованості учнів, формування у них громадянських і духовно-моральних цінностей.

Метою нашого дослідження стало виявлення, теоретичне обґрунтування й перевірка педагогічних умов формування моральної свідомості студентів закладів вищої педагогічної освіти. А також ми висунули завдання охарактеризувати соціальні детермінанти протікання цього процесу.

Вагомий внесок у дослідження проблем формування моральної свідомості особистості зробили такі науковці, як І. Бех, О. Богданова, А. Бойко, М. Боришевський, О. Вишневецький, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, В. Сухомлинський, Н. Щуркова. Окремі аспекти проблеми формування моральної свідомості розглядалися в дослідженнях моральної оцінки та оцінних міркувань (С. Ангелов, В. Василенко, О. Глущенко, Т. Драгунова, В. Мясішев, Н. Фокіна), стійких форм і мотивів поведінки особистості (М. Бобнева, Л. Божович, А. Зосимовський, Т. Коннікова, Л. Славіна, В. Чудновський, С. Якобсон), закономірностей формування моральних переконань (О. Богданова, М. Боришевський, І. Краснобаєв, А. Ситникова, Л. Рувинський). У деяких дослідженнях, виконаних протягом останнього часу, розглядаються питання морального виховання студентської молоді: соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутніх керівників (В. Діуліна), майбутніх учителів (Л. Москальова); педагогічні умови формування правової свідомості майбутніх учителів (Я. Кічук, І. Романова), соціально-педагогічні умови становлення самооцінки особистісних моральних якостей студентів медучилищ (М. Нарійчук). У теоретичному обґрунтуванні дослідження ми спиралися на концепцію особистісно зорієнтованого виховання (Г. Балл, І. Бех, Г. Бондаревська, М. Боришевський, О. Киричук, С. Подмазін), діяльнісний підхід до розвитку особистості (В. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Максименко, О. Запорожець, В. Давидов, С. Рубінштейн), когнітивно-еволюційну теорію морального розвитку особистості (Л. Кольберг, Г. Гілліган); концепцію педагогічної підтримки особистості (О. Газман, Н. Іванова, Н. Михайлова, Т. Фролова, С. Юсфін), теорію моделювання гуманістичних виховних середовищ (В. Караковський, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Семенов), концепції самовиховання особистості (Г. Ковальов, А. Кочетов, Л. Рувинський, Ю. Орлов).

Звичайно, під моральністю ми розуміємо таке етичне поняття, яке виступає характеристикою особливого виду практичної діяльності і поведінки людей, що мотивується моральними ідеалами, переконаннями, нормами та принципами [1, с. 295]. Свідомість – властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань. Саме завдяки їй людина накреслює більш чи менш віддалену мету своєї діяльності, регулює свою поведінку, впливає на інших [1, с. 415].

Ми здійснили аналіз різних підходів до трактування сутності моральної свідомості як філософського і психолого-педагогічного поняття, визначили основні концепції морального розвитку особистості, з'ясували особливості когнітивно-еволюційного підходу до формування моральної свідомості студентів. Вона становить раціональну основу морального життя людини, що дозволяє їй здійснювати ті або інші вчинки свідомо, з розумінням їх необхідності та доцільності. Індивідуальна моральна свідомість є вищою формою психічного відображення соціальних стосунків, в якій виявляється ставлення особистості до моральних норм суспільства, а також осмислюється особистий досвід і формується готовність до моральної поведінки. У трактуванні змісту поняття «моральна свідомість» існує два підходи: широкий, що полягає в розумінні моральної свідомості як єдності моральних знань, почуттів і способів поведінки

(А. Малихін, В. Плахтій). У другому (вузькому) підході моральна свідомість розглядається як система моральних уявлень, понять і способів морального мислення, які виступають раціональною основою моральної поведінки особистості (А. Зосимовський, Л. Кольберг, І. Харламов). Другий, на нашу думку, точніше відображає сутність поняття і дозволяє виділити в її структурі такі компоненти: моральні уявлення і поняття; мислительські операції розпізнавання, аналізу та розв'язання моральних проблем; моральні цінності, які відображають особистісне ставлення до моральних норм і виступають критеріями оцінювання поведінки. На підставі такого аналізу ми уточнили сутність поняття. «Моральна свідомість» – складна, інтегративна особистісна якість, що синтезує моральні поняття, цінності та способи морального мислення, які визначають загальний підхід до розв'язання особистістю моральних проблем, а також її здатність до моральної саморегуляції й вибору адекватних способів поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії. В основі більшості психолого-педагогічних підходів до формування моральної свідомості особистості лежить ідея інтеріоризації суспільних моральних понять і цінностей, які стають елементами внутрішньої мотиваційно-ціннісної системи особистості [3]. При цьому інколи недостатньо враховується суб'єктна активність особистості в процесі становлення структур її індивідуальної моральної свідомості. Особистість нерідко розглядається як пасивний реципієнт соціальних впливів, який лише сприймає і засвоює нормативний комплекс зовнішніх моральних вимог. Більш глибоко проблема формування моральної свідомості як раціональної основи поведінки особистості розглядається в когнітивно-еволюційній концепції (Ж. Піаже, Л. Кольберг, Г. Гілліган, Дж. Гіббс), філософською основою якої є розуміння моралі як справедливості, що ґрунтується на взаємній повазі до гідності кожної людини [4; 5]. Важливою для цього підходу є теза про неможливість розвитку моральної свідомості шляхом одного лише засвоєння моральних норм і формування відповідних навичок поведінки. Особистість має не просто оволодіти певними моральними знаннями, а навчитися самостійно осмислювати моральні поняття, розпізнавати й аналізувати моральні проблеми, приймати адекватні рішення в ситуаціях морального вибору.

Соціальні детермінанти визначають моральний розвиток молодого людини. Соціологія моралі – наука про ціннісні пріоритети соціуму, що зумовлені культурно-історичною стратифікацією суспільства, виробничою діяльністю, типами економічних відносин, ступенем зрілості владних еліт. Центром дослідження соціології моралі виступають носії цінностей – групи, структуровані за типом моральної свідомості. Ціннісний світ визначає сенс життя, зрозумілий і близький кожному як у закритому, так і відкритому суспільстві. Вони накладаються, як координативна сітка на соціальні групи, соціальні інститути, а динаміка самих типів – на соціальні процеси, що дозволяє робити висновки про межі зміни моральної свідомості соціуму [6, с. 172]. Ідеї, використані в дослідженнях С. Парамонові, викликають сумнів [2, с. 5]. В основі підходу лежить думка про поширення типів моральної свідомості в різних соціальних групах. Наведемо приклад деяких із них. Комунікатор – тип, що характеризується пріоритетом колективістських цінностей над індивідуалістичними. Прагматик – діяльний тип, який найчастіше в суспільному і особистому житті керується необхідністю отримання безпосередньої користі. У нормах взаємин він дотримується принципу еквівалентності взаємної подяки, тому його життєвий принцип: «Ти – мені, я – тобі». Динаміка моральної свідомості значною мірою показала залежність відмінностей від статі, походження, вікових змін, а також – від сімейного стану і економічного статусу особистості. У меншій мірі виявилася кореляція між професіями, рівнем освіти і типом моральної свідомості. Тут залежності носять більше ступенів варіації. Також виявлена залежність моральної свідомості від системи соціальних відносин у колективі в ситуації соціально-історичних змін суспільства. Проте набагато поширеніший підхід – не типологічний, який сам по собі пов'язаний з великими труднощами як методологічного, так і методичного характеру, а виявлення якісних і кількісних показників, за якими соціальні групи відрізняються між собою.

Для реалізації власного дослідження були відібрані цінності і принципи моралі, які мають відношення до міжособистісних, і які зустрічалися в працях відомих авторів, представників більшості філософських напрямків і шкіл як Заходу, так і Сходу [5]. Етичні принципи були представлені у вигляді висловлювань, які відповідають на питання: чому необхідно поводити себе морально? У результаті відбору до списку опитувальника увійшли переформульовані для оцінки респондентами власних мотивів поведінки дескриптори. Вони представлені в таблиці 1 у вигляді перерахованих факторів. У процесі опитування респондентів (учасників двох різних груп студентів) просили відповісти, «що спонукає їх поводити себе порядно, морально (тобто говорити правду, тримати слово, допомагати іншим людям, не зраджувати, не мстити за образи)», а також обрати до п'яти відповідей із запропонованого списку.

Перше місце в групі 1 зайняв дескриптор 15-го чинника, умовно названого «внутрішній борг». Його вибрала майже половина опитаних (43,0%). На другому місці опинився дескриптор 6-го фактора – «рольова поведінка» (28,9%), на третьому – дескриптор 3-го чинника (23,6%). Четверте місце дісталось дескриптору 1-го чинника – «борг перед оточуючими» (23,1 %), а п'яте і шосте місця поділили дескриптори 9-го і 12-го чинників – «суспільний гомеостаз» (21,7%) і «релігійність» (21,7%). Так само розподілилися місця по групі 2. Як випливає з наведених результатів, головне місце в обґрунтуванні

необхідності поводитися етично у опитаних зайняли мотиви, що поміщають в центр моральної мотивації не стільки інших людей або суспільство в цілому, скільки самого індивіда – суб'єкта дії. Іншими словами, з погляду опитаних, поводитися етично треба перш за все заради себе самого, а вже потім ради соціального оточення.

Таблиця 1

Дескриптори для оцінювання мотивів поведінки

№	Назва дескриптора	Група 1	Група 2
1	Навколишні люди гідні поваги	23,1 %	24,5 %
2	Аморальність для мене огидна	18,1 %	15,5 %
3	Так прийнято поступати	23,6 %	26,5 %
4	Людина моральна від народження	13,5 %	12,7 %
5	На зло мені відплатять злом	12,0 %	18,2 %
6	Я не повинен втрачати власну гідність	28,9 %	24,7 %
7	Я сам отримую від цього задоволення	11,9 %	13,8 %
8	Інакше суспільство може деградувати	8,5 %	9,7 %
9	Всі люди чекають цього один від одного	21,7 %	22,7 %
10	Слід враховувати інтереси і права інших	18,4 %	19,8 %
11	Якщо всі так будуть чинити, зло в світі зникне	12,7 %	14,2 %
12	Це відповідає моїм релігійним переконанням	21,7 %	20,2 %
13	Інші поведуть себе по відношенню до мене так само, як і я до них	13,3 %	15,6 %
14	Цим я демонструю іншим свій характер	6,0 %	5,5 %
15	Це мій обов'язок перед самим собою	43,0 %	37,2 %
16	Інакше мені буде соромно перед оточуючими	18,5 %	21,6 %
	<i>Важко відповісти</i>	3,2 %	2,5 %

У дослідженні значущими є відмінності у виборі тільки 5-го (на 1% рівні) і 15-го (на 5% рівні) дескрипторів. Наприклад, статеві відмінності, виявлені в проведеному дослідженні, були менш інформативними. Студенти чоловічої статі частіше за дівчат вибирали 1,3,6,7,10,14 і 15 дескриптори, а жінки частіше за чоловіків 2,4,5,8,9,11,12,13 і 16 дескриптори. Більшість відмінностей виявилися незначущими і не об'єднаними якою-небудь внутрішньою логікою. Проте чоловіки значно частіше за жінок вибирали формальне, а не змістове обґрунтування моральної поведінки 3 ($p < 0,01$), 6 ($p < 0,01$) і 14 ($p < 0,05$), а жінки частіше за чоловіків – релігійне обґрунтування 12 ($p < 0,01$). Ще менш інформативними виявилися вікові відмінності. Відносно стабільна динаміка зниження з віком важливості відповідного мотиву моральної поведінки була виявлена лише стосовно 6, 8 і 10 дескрипторів, не об'єднаних на перший погляд, ніякою внутрішньою логікою. Зате різниця в освітньому рівні опинилася в прямому зв'язку із змістом моральних мотивів респондентів. Результати дослідження показали, що із зростанням рівня освіти у відповідних освітніх стратах збільшувався відсоток людей, що висували як підстави моральної поведінки 1,3,5,6,8,12 і 16 дескриптори, і одночасно знижувалося число осіб, що висували як найважливішу моральну мотивацію своєї поведінки 2,10 і 13 дескриптори. Сутність змістових відмінностей між перерахованими групами мотивів стає зрозумілою завдяки аналізу трьох, що знижують свою важливість із зростанням освіти дескрипторів. Всі три підстави, що увійшли до цієї групи, є зовнішніми по відношенню до індивіда, достатньо формальними, а значить, погано інтеріоризованими і, можливо, слабо осмисленими заборонами або прикладами. В той же час дескриптори першої групи являють собою, в основному, осмислені мотиви індивідів, які стали глибокою особистісно прийнятою підставою переконань.

Важливим фактором диференціації вибірки в проведеному дослідженні виступає самовідчуття соціальності (social feelings) респондентів. Опитуваним пропонувалося самим оцінити свій життєвий стан, обрати для себе одне з наступних чотирьох висловів: «все йде добре, можна жити далі»; «жити не дуже добре, як хотілося б, але я успішно долаю перепони»; «жити дуже важко, але ще можна терпіти»; «життя нестерпне, мій важкий стан вже неможливо витримати». Аналіз отриманих даних показав, що в процесі просування від «яскравих оптимістів» до «крайніх песимістів» збільшується відсоток вибору респондентами 5,6,11,12 і 16 дескрипторів. Якщо відкинути з цього переліку релігійність, частіше яскравіше виражену в осіб низько кваліфікованих і соціально незахищених, то стає зрозумілим, що із зростанням соціального песимізму серед мотивів поведінки посилюються бажання уберегтися від можливого зла і збереження відчуття власної гідності. Подібні настрої найбільш вразливих верств населення вдало лягають в психологічну парадигму «горда бідність» [6, с. 179]. В той же час посилення мотивації при зворотному русі від «крайніх песимістів» до «яскравих оптимістів», виражається

дескрипторами 7,8,15. Цю групу мотивів навряд чи можна сприймати як єдине ціле, оскільки її склали і особисте задоволення, і борг перед самим собою, і інтереси суспільства. В зв'язку з цим доцільно визнати множинність і неоднорідність моральних мотивів, які характеризують поведінку забезпечених, успішних людей. Ми представили фрагмент дослідження, в якому була реалізована спроба вивчення структури моральної свідомості. Отриманий на його основі досвід дозволив зробити ряд висновків про відмінності в мотиваційній сфері різних соціальних груп за віковою, статевою ознакою, рівнем освіченості, релігійності.

Наше звернення до когнітивно-еволюційної концепції морального розвитку особистості пояснюється тим, що вона характеризується низкою особливостей, які уможливають її ефективне застосування у формуванні моральної свідомості майбутніх учителів: ґрунтується на діалогічній, суб'єкт-суб'єктній стратегії виховної взаємодії, що забезпечує свободу морального самовизначення студентів; відповідає віковим особливостям розвитку студентської молоді, якій властивий інтерес до теоретичного аналізу етичних проблем, прагнення пізнати глибинну сутність моральних понять і норм; сприяє розвитку професійно важливих якостей майбутніх учителів: рефлексії, емпатії, здатності до осмислення моральних ситуацій з позицій іншої людини, прогностичних здібностей, критичного мислення; забезпечує не лише інтеріоризацію моральних норм і засвоєння умінь соціальної взаємодії, а й розвиток соціоморального мислення, формування умінь розпізнавати, аналізувати та розв'язувати морально-етичні проблеми.

У процесі виявлення особливостей становлення моральної свідомості студентської молоді було обґрунтовано критерії та визначено рівні сформованості цього феномену в юнацькому віці. У контексті визначення рівнів сформованості моральної свідомості особистості продуктивним є когнітивно-еволюційний підхід, який передбачає врахування не тільки обсягу засвоєних моральних понять і ставлення до них, але й якісних характеристик соціоморального мислення. Орієнтуючись на нього, ми виділяємо три критерії сформованості моральної свідомості студентів: морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний. Перший характеризує обсяг та глибину засвоєння особистістю моральних уявлень і понять. Другий відображає характеристики соціоморального мислення особистості: стратегії та прийоми розв'язання моральних проблем; здатність до децентрації; соціальну перспективу поведінки, тобто соціальний контекст, на який особистість орієнтується у ситуаціях морального вибору. Третій критерій характеризує провідні моральні цінності, на які особистість орієнтується в соціальній взаємодії. Означені критерії дали змогу виділити чотири якісно своєрідні *рівні* розвитку моральної свідомості молодих людей: прагматичний, міжособистісно-орієнтований, суспільно-орієнтований, автономно-ціннісний.

Так студенти з *суспільно-орієнтованим рівнем* моральної свідомості вважають, що виконувати свої обов'язки і дотримуватись встановлених правил потрібно заради збереження порядку в суспільстві. Вони орієнтуються на закони і правові акти як на найбільш стабільну і зрозумілу основу для розв'язання моральних проблем. Особистості з цим рівнем властива перспектива пересічного члена суспільства, що ґрунтується на розумінні соціальної системи як установленого, послідовного набору правил і принципів, обов'язкових для членів усього соціуму. Реалізація власних інтересів вважається законною лише тоді, коли узгоджується з підтримкою соціальної системи в цілому. Студенти з *автономно-ціннісним рівнем* моральної свідомості вважають, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки вони є основою суспільної злагоди. Водночас вони усвідомлюють, що закони мають відносний характер і повинні гарантувати благополуччя більшості. Такі цінності, як свобода, почуття власної гідності, на їхню думку, повинні зачатися незалежно від позиції більшості. На цьому рівні моральність вчинків визначається не стільки конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, скільки орієнтацією на внутрішні, свідомо прийняті етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: рівність людей, справедливість і повага до людської гідності.

Внаслідок аналізу було встановлено, що розвиток моральної свідомості студентів закладів вищої педагогічної освіти характеризується низкою особливостей: перебудовою змісту та співвідношення основних мотиваційно-ціннісних орієнтацій, активізацією розвитку самосвідомості, формуванням теоретичних інтересів і потреб, актуалізацією потреби в життєвому самовизначенні, наростанням критичності у сприйнятті моральних норм, становленням довольного рівня моральної саморегуляції.

Отже, у процесі дослідження виявлено, що багатьом студентам властиве відставання у розвитку моральної свідомості. Зокрема, прагматичний рівень моральної свідомості характерний для 34% студентів, міжособистісно-орієнтований – для 44%, суспільно-орієнтований – для 15%, автономно-ціннісний – лише для 7%. З'ясовано також, що багатьом респондентам притаманні неадекватні переконання у сфері регуляції моральної поведінки: Я-центроване, егоцентричне мислення (16%), песимістична оцінка моральності інших людей (12%), перекладення відповідальності за власні вчинки на інших (12%), мінімізація негативних наслідків або романтизація асоціальних вчинків (8%). Результати дослідження засвідчили, що недостатня орієнтація освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти на формування когнітивних передумов моральної поведінки призводить до відставання багатьох студентів у розвитку моральної

свідомості. У зв'язку з цим існує необхідність в науковому обґрунтуванні педагогічних умов цілеспрямованого формування моральної свідомості майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

Експериментально було доведено, що такими умовами виступають: педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні; залучення їх до колективного обговорення морально-етичних дилем на основі прикладів з літератури і реальних життєвих ситуацій; формування в студентській групі виховного середовища, що активізує засвоєння студентами моральних понять і цінностей; використання групових форм виховної взаємодії, які забезпечують систематичну демонстрацію студентам моральних суджень, що перевищують їх актуальний рівень морального розвитку.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У.Гончаренко.– Рівне, 2011. – 552 с.
2. Парамонова С. П. Динамика морального сознания / С. П. Парамонова. – Пермь: ПГТУ, 1997. – 286 с.
3. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд. Моск. Ун-та, 1983. – 364 с.
4. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.
5. 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 / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с .
6. Хвостов А. А. Моральное сознание личности: структура, генезис, детерминанты / А.А.Хвостов.– М., 2005. – 472 с.

References

1. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk / S.U.Honcharenko. – Rivne, 2011. – 552 s.
2. Paramonova S. P. Dinamika moralnogo soznaniya / S. P. Paramonova. – Perm: PGTU, 1997. – 286 s.
3. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti / V. V. Stolin. – M. : Izd. Mosk. Un-ta, 1983. – 364 s.
4. Stoliarenko O. V. Vykhovannia kultury tolerantrykh vzaiemyn u studentskoi molodi: navchalno-metodychnyi posibnyk / O. V. Stoliarenko, O. V. Stoliarenko. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. – 248 s.
5. Stoliarenko O. V. Vykhovannia u shkoliariv tsinnisnogo stavlennia do liudyny: teoretychnyi ta metodychnyi aspekty [Monohrafiia]. Kn. 2. Metodolohiia vykhovannia tsinnisnogo stavlennia do liudyny v uchniv zahalnoosvitnoi shkoly / O. V. Stoliarenko. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2018. – 408 s .
6. Hvostov A. A. Moralnoe soznanie lichnosti: struktura, genезis, determinanty / A. A. Hvostov. – M., 2005. – 472 s.

УДК 37.035:316.46(100)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-44-52

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

У статті представлено аналіз різних підходів до розуміння лідерства та підготовки лідерів, які можуть скласти теоретичну основу розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів. З'ясовано, що у сучасній організаційній психології набувають популярності трансформаційні концепції лідерства, які приходять на зміну традиційним підходам, центрованим на лідерів. Їх відрізняє низка характеристик, що відображають зміни у розумінні феномену лідерства: розгляд лідерства не як індивідуального впливу лідера на підлеглих, а як лідерських стосунків, в яких важлива роль відводиться послідовникам; перехід від конкурентного лідерства до кооперативного; посилення виховної функції лідера. Виокремлено дві моделі розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів, які відрізняються за своїми завданнями і способами реалізації: нормативно-адаптивну і особистісно-розвивальну. Кожна модель має свої переваги та обмеження і за певних умов може виявитися ефективною. Загальна стратегія має полягати у тому, щоб з урахуванням конкретних обставин знаходити оптимальний баланс між обома моделями, що уможливить підготовку вчителів-лідерів, здатних не просто керувати, а сприяти особистісному зростанню суб'єктів освітнього процесу, об'єднувати їх навколо спільної мети і надихати на здійснення позитивних змін.

Ключові слова: лідер, лідерство, теорії лідерства, моделі підготовки лідерів, підготовка майбутніх учителів.

THE CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS

V. Haluziak

The article presents analysis of various approaches to understanding leadership and preparing leaders that can form the theoretical basis for developing the leadership potential of future teachers. It has been established that in modern organizational psychology, transformational concepts of leadership are becoming more and more popular, which are replacing the traditional approaches centered on the leader. They are distinguished by a number of characteristics that reflect changes in understanding the phenomenon of leadership: understanding of leadership not as an individual influence of a leader on subordinates, but as leadership relationships in which followers play an important role; transition from competitive to cooperative leadership; strengthening the educational function of the leader. Two models of the development of the leadership potential of future teachers are distinguished, which differ in their goals and implementation methods: normative-adaptive and personality-developing. In the normative-adaptive model the training of future teachers is carried out by adapting their personal characteristics and behaviors to traditional ideas about the role of the teacher and his leadership functions. The personality-developing model stimulates the development of a critical attitude of future teachers to their leadership behavior, way of thinking, acquired skills in order to change them and bring them in line with environmental requirements. Each model has its own advantages and limitations, and in certain circumstances may be effective. The overall strategy should consist in finding the optimal balance between the two models, taking into account specific conditions, which will make it possible to train leading teachers who can not only guide but also contribute to the personal growth of subjects of the educational process, unite them around a common goal and inspire positive changes.

Keywords: leader, leadership, leadership theory, leadership training models, training of future teachers.

Динамічний культурний розвиток і глибинні перетворення в освіті зумовлюють зміну вимог до професійної підготовки майбутніх учителів. Сучасна освітня ситуація актуалізує потребу в педагогах-лідерах, які не тільки володіють необхідними професійними знаннями й уміннями, а й характеризуються впевненістю у собі, активністю, здатністю вести за собою, ефективно управляти різними видами діяльності, налагоджувати конструктивну взаємодію з суб'єктами освітнього процесу, займатися постійним професійним самовдосконаленням, здійснювати лідерство в професійній та громадській діяльності. Варто зазначити, що нині сформувався новий контекст очікувань щодо діяльності лідерів у сфері освіти: від педагогів вимагається не просто високий рівень індивідуального розвитку, у тому числі організаторських здібностей, але й здатність генерувати нові ідеї, підходи, створювати технології,

актуалізувати внутрішній потенціал вихованців, ініціювати їх саморозвиток. В умовах модернізації освітньої системи педагог-лідер стає важливим стратегічним ресурсом перетворень, здатним генерувати і сприймати інновації, проявляти творчу активність у професійній діяльності. Тому системний і цілеспрямований розвиток лідерського потенціалу має стати одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

У цьому контексті значний інтерес становить вивчення досягнень зарубіжної психології управління і педагогіки, в яких розроблені численні концепції лідерства та підходи до розвитку лідерського потенціалу майбутніх фахівців. Найбільше досліджень, присвячених різним аспектам проблематики лідерства, виконано в США. Американські вчені одними з перших усвідомили необхідність модернізації підготовки лідерів у закладах вищої освіти у зв'язку з переходом до постіндустріальної парадигми суспільного розвитку. На сьогодні зарубіжна педагогіка акумулювала багаті традиції і конструктивний досвід підготовки лідерів, який заслуговує на осмислення і критичний аналіз з метою його використання під час оптимізації вітчизняної системи підготовки вчителів до виконання лідерських функцій у професійній і громадській діяльності. Вивчення зарубіжних концепцій лідерства і технологій підготовки лідерів може допомогти визначити концептуальні засади розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів як важливої передумови їх професійної та особистісної самореалізації.

Проблеми лідерства і підготовки лідерів привертала увагу багатьох зарубіжних дослідників (Дж. Буркхарт, Д. Дейя, Д. Робертс, Дж. Рост, П. Сендж, Р. Фостер, К. Ціммерман-Остер та ін.). Протягом останніх років виконано низку досліджень, в яких розглядаються актуальні питання підготовки майбутніх лідерів: концептуальні основи лідерства в сучасному суспільстві (С. Ален, Б. Келлі, Д. Кларк, Д. Кумб, А. Слотер, Ч. Томпсон, Д. Фредерікс); лідерські компетентності, необхідні новому поколінню лідерів (Е. Блеквел, Д. Браун, А. Буркхам, Б. Локк, Е. Роуландз, К. Франкуер); підготовка лідерів у закладах вищої освіти (Д. Вагнер, Л. Сантана, К. Скотт, М. Хавлик, С. Хайнз та ін.); педагогічні технології підготовки лідерів (Р. Джоунс, Ш. Коч та ін.). Значний інтерес становлять інноваційні підходи до виховання лідерів (А. Астін, К. Брангард, К. Калп, С. Комівс, Дж. Куртін, К. Таунсенд, Н. Х'юбер та ін.).

Різні аспекти підготовки лідерів у зарубіжних країнах знайшли відображення у низці дисертаційних досліджень: особливості індустріальної і постіндустріальної парадигм виховання лідерів у педагогіці США (Є. Панфілова [6]); програми лідерської підготовки американських студентів під час позааудиторної діяльності (М. Мартинова [5]); особливості підготовки лідерів у студентських клубах США (І. Айнудтінова [2]); питання розвитку лідерських якостей американських студентів як складової їх управлінської культури (І. Кузнецова [4]); підходи до формування лідерських якостей у системі педагогічної освіти США (О. Пономаренко [7]); сучасні концепції і тенденції розвитку лідерських якостей студентів у закладах вищої освіти США (Є. Сайкіна [8]). Однак, попри значний інтерес дослідників до різних аспектів підготовки лідерів у зарубіжній педагогічній теорії і практиці, можна констатувати, що сучасні концепції лідерства як теоретична основа розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів поки що недостатньо представлені і проаналізовані в українській педагогіці. Існує потреба в комплексному осмисленні зарубіжних теорій лідерства та з'ясуванні можливостей їх використання у процесі підготовки майбутніх учителів-лідерів у вітчизняних закладах вищої освіти.

Мета нашої статті полягає в аналізі сучасних підходів до розуміння лідерства та підготовки лідерів, які можуть скласти концептуальну основу розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів.

Розвиток лідерського потенціалу майбутніх учителів – це складний багатофакторний процес, що характеризується різноманіттям підходів і залежить від загального розуміння лідерства та його функцій у сфері освіти [3]. Уявлення про лідера і лідерство змінювалися у ході історичного розвитку у зв'язку зі зміною соціальних пріоритетів та появою нових наукових концепцій. Історично першою була харизматична теорія лідерства або теорія лідерських якостей, яка виникла і набула поширення у першій половині ХХ ст. (Ф. Гальтон, Г. Тард, Г. Лебон, К. Берд, Е. Флемінг та ін.). Згідно з цією теорією, лідерство – це результат прояву індивідуальності людини: лідерами стають індивіди, наділені особливими здібностями, якостями, рисами характеру. До таких якостей найчастіше відносять інтелект, рішучість, комунікабельність, впевненість у собі, домінантність, активність, енергійність тощо [20].

Теорія лідерських якостей здебільшого критично оцінюється сучасною психологією управління. По-перше, звертається увага на відсутність визначеного і послідовного переліку лідерських якостей: дослідники виокремлюють різні якості, що свідчить про їх суб'єктивний характер. По-друге, теорія лідерських якостей не враховує контекст, умови, в яких діє лідер. Дослідження свідчать, що якості, необхідні для успішного лідерства в одних сферах життєдіяльності (наприклад, у бізнесі), відрізняються від якостей, необхідних в інших сферах (наприклад, в освіті). По-третє, теорія лідерських якостей не враховує роль інших людей, з якими взаємодіє лідер і від яких суттєво залежить ефективність його діяльності. Нарешті, розуміння лідерства як функції якостей особистості призводить до песимістичної оцінки можливостей цілеспрямованої підготовки лідерів: лідерами народжуються, а не стають. На відміну від

цього, більшість сучасних дослідників вважає, що лідерські здібності можна розвивати і вдосконалювати [18].

Попри чимало критичних зауважень на адресу теорії лідерських якостей, не варто вважати її цілком хибною і заперечувати існування зв'язку між якостями особистості та її лідерським потенціалом. Помилковою є спроба ізольованого розгляду індивідуальних якостей як єдиного і визначального чинника лідерської поведінки без урахування ситуаційного контексту. Водночас, в одних і тих же соціальних умовах, ситуаціях різні люди демонструють різну схильність до лідерської поведінки, що зумовлюється передусім їх індивідуальними якостями та вродженими нахилами. Тому дослідження лідерських якостей тривають і донині. Теорія лідерських якостей зберігає своє значення для педагогіки, яка вивчає можливості цілеспрямованого розвитку лідерського потенціалу особистості.

Альтернативний підхід до розуміння лідерства був запропонований прихильниками поведінкових теорій, які зосередили увагу на вивченні лідерських умінь, стратегій і способів поведінки, що формуються у процесі навчання (А. Халпін, Р. Блейк і Дж. Моутон, Р. Таненбаум і В. Шмідт, П. Садлер, Дж. Мачик і Б. Рейман). Дослідники почали більше цікавитися тим, як поводять себе лідери, а не їхніми якостями. З'явилися дослідження стилів лідерства, спрямовані на визначення ефективних стратегій лідерської поведінки [18]. Дослідниками було запропоновано декілька підходів до опису стилів лідерства – особливостей поведінки, які стабільно проявляються у взаємодії лідера з послідовниками і формуються під впливом як об'єктивних умов, так і індивідуально-психологічних особливостей лідера.

Не зважаючи на певну увагу до ситуаційних чинників, у теоріях лідерських умінь і стилів лідерства центральна роль відводилась лідерові та його поведінці. Недостатньо враховувався соціальний контекст лідерства, особливості людей, з якими взаємодіє лідер. Новий погляд на лідерство був запропонований у ситуаційних і ймовірнісних підходах, які враховують особливості ситуації та підлеглих під час визначення ефективних стратегій лідерства (П. Херсі і К. Бланшар, Р. Векіо, Ф. Фідлер, В. Врум і П. Йеттон). Ситуаційні теорії спираються на припущення: в різних ситуаціях виділяються окремі члени групи, які перевершують інших за певними якостями чи здібностями, але оскільки саме ці якості і здібності є необхідними у цій ситуації, такі люди стають лідерами. До ситуаційних теорій належать, зокрема: модель Фідлера, модель Херсі і Бланшара, модель «шлях – мета» Хауза-Мітчела, модель Стінсона-Джонсона, модель прийняття рішень Врума-Йеттона. Загалом, у ситуаційних теоріях лідерства підкреслюється відносність лідерських якостей і наголошується на тому, що лідерська поведінка має бути різною в різних ситуаціях. Прихильники цих теорій не заперечують важливості індивідуальних якостей особистості, але не абсолютизують їх, надаючи пріоритетного значення у поясненні природи лідерства зовнішнім обставинам.

Варто зазначити, що основоположне для ситуаційних теорій твердження про провідну роль ситуації у формуванні лідерства підтверджується далеко не завжди. Ця концепція критикується за недооцінку активності лідера, його здатності правильно і своєчасно оцінювати й змінювати ситуації. Е. Хартлі запропонував модифікацію ситуаційної теорії, що уточнює зв'язок між особистісними і ситуаційними факторами лідерства та пояснює, чому саме певні люди стають лідерами. По-перше, якщо людина стає лідером в одній ситуації, не виключено, що вона стане ним і в іншій ситуації. По-друге, в результаті стереотипного сприйняття лідери в одній ситуації розглядаються групою як «лідери взагалі» (ефект ореолу). По-третє, ставши лідером у певній ситуації, індивід набуває популярності й авторитету, які сприяють його обранню лідером і наступного разу. По-четверте, лідером найчастіше стає людина з сильною мотивацією досягнення; її перший успіх, як правило, є результатом цієї мотивації, а не чимось випадковим [1, с. 499].

Як теорії лідерських якостей, так і поведінкові та ситуаційні теорії лідерства зосереджують основну увагу на персоні лідера, оскільки зводять лідерство до: а) характеристик лідера (теорії лідерських якостей); б) того, що лідер здатний робити (лідерські вміння); в) того, що лідер робить (поведінка, стиль, ситуація). Хоча ці аспекти важливі для розуміння якостей, умінь і способів поведінки лідера, вони звужують контекст розуміння лідерства і недостатньо враховують роль інших людей, з якими взаємодіє лідер у різних ситуаціях.

У сучасних умовах на зміну центрованим на лідерові підходам приходять так звані прогресивні моделі лідерства, що акцентують увагу на його системному характері і надають важливого значення іншим суб'єктам лідерських відносин. У рамках цього напряму Г. Герт і С. Мілз визначили чотири чинники, які необхідно враховувати під час розгляду феномену лідерства: якості і мотиви лідера як людини; образи лідера і мотиви, які представлені у свідомості його послідовників і спонукають їх йти за ним; характеристики ролі лідера; інституціональний контекст, офіційні і правові параметри, в яких лідер взаємодіє з його послідовниками. Р. Стогдил запропонував розглядати лідерство з погляду статусу, взаємодії, сприйняття і поведінки індивідів по відношенню до інших членів групи [25]. Таким чином, лідерство почали трактувати як стосунки між людьми, а не як характеристику окремого індивіда.

Прогресивні моделі лідерства ґрунтуються на таких основних принципах:

- лідерство – це процес, а не особистість чи позиція;
- лідерство – взаємодія, спрямована на формування тісних стосунків у групі і налагодження співпраці;
- лідерство зорієнтоване на досягнення позитивних змін у навколишньому середовищі;
- лідерство має морально-етичний вимір;
- лідерство охоплює взаємопов'язані рівні індивіда, групи та системи [16].

Основи прогресивного підходу до розуміння лідерства були закладені Дж. Бернсом, який обґрунтував концепцію трансформаційного лідерства [11]. Трансформаційне лідерство розглядається як «процес, спрямований на реалізацію колективних завдань через взаємне використання мотивів досягнення запланованих змін, наявних у лідера і послідовників» [21, с. 82]. Таке лідерство полягає у налагодженні конструктивних відносин між лідером і послідовниками, що створює сприятливі умови для розвитку їх мотивації і моральної свідомості та досягнення спільного успіху. Трансформаційне лідерство протиставляється транзакційному, яке ґрунтується на операціях обміну між лідером і підлеглими, коли бажана поведінка останніх досягається за допомогою позитивних і негативних стимулів. Транзакційне лідерство, зазначає Дж. Бернс, має характер маніпулятивного або директивного впливу на підлеглих і зорієнтоване на досягнення ситуативних цілей. На відміну від транзакційного, трансформаційний лідер орієнтується на формування довготривалих стосунків з послідовниками, тому намагається змінити (трансформувати) їх так, щоб вони прагнули до досягнення найвищих результатів у діяльності. Про трансформаційне лідерство можна говорити тоді, коли лідер розширює інтереси підлеглих, сприяє усвідомленню і прийняттю ними цілей і завдань групи, пробуджує в них прагнення виходити за межі власних інтересів заради досягнення спільної мети [10, с. 21]. Це досягається за допомогою чотирьох основних чинників:

- харизматичний вплив лідера, який передбачає майбутнє, показує шляхи його досягнення, подає особистий приклад, встановлює високі стандарти діяльності, демонструє енергійність, упевненість в собі, рішучість і оптимізм;
- інтелектуальна стимуляція – спонукання підлеглих до стратегічного мислення, творчості, інновацій і раціонального вирішення проблем;
- надихаюче стимулювання – навіювання підлеглим ентузіазму і оптимістичного погляду на майбутнє;
- індивідуальний підхід до підлеглих – повага, турботливе ставлення, врахування їх особистих інтересів.

Теорія трансформаційного лідерства Дж. Бернса стала основою для розробки інших моделей прогресивного лідерства. Дж. Рост обґрунтував концепцію постіндустріального лідерства [23]. На його думку, лідерство – це взаємопов'язані впливи лідера і послідовників, спрямовані на досягнення реальних змін, що відображають їх спільні цілі. У цьому визначенні фігурують чотири основні ознаки лідерства:

- лідерство – це відносини, засновані на впливі, який може мати різні напрями (не тільки зверху вниз), причому способи впливу повинні бути не примусовими, а ґрунтуватися на переконуванні;
- лідери та послідовники є суб'єктами лідерських відносин; не всі учасники в цьому відношенні рівні, але всі впливають один на одного;
- лідери та послідовники прагнуть досягти реальних змін, які мають для них суттєвий характер;
- зміни, яких лідери і послідовники прагнуть досягти, відображають їхню спільну мету, яка відповідає не тільки бажанням лідера, а й бажанням послідовників [23].

Таким чином, на думку Дж. Роста, лідерство – це не те, що робить лідер, а те, що лідер і послідовники роблять разом для спільного блага. Лідери можуть бути успішними лише за умови партнерської взаємодії та об'єднання зусиль з послідовниками.

Трансформаційна теорія лідерства Дж. Бернса і теорія постіндустріального лідерства Дж. Роста заклали фундамент для нового розуміння лідерства, яке приходить на зміну центрованим на лідерові підходах. Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття було розроблено низку гуманістично орієнтованих концепцій лідерства, в яких значна роль відводиться послідовникам як суб'єктам лідерських стосунків.

Ч. Менз і Г. Сімс запропонували концепцію «суперлідерства» [19]. Суперлідер – той, хто сприяє лідерству підлеглих, виконуючи роль не керівника, а вихователя: він заохочує підлеглих ставити власні завдання, експериментувати, не боятися незначних помилок. Якщо в інших теоріях основна увага фокусується на тому, як лідерові слід керувати підлеглими, реалізуючи контролюючу функцію, то ця концепція наголошує на важливості виховної функції лідера, який повинен навчити підлеглих управляти собою.

Дж. Клег запропонував концепцію лідера-новатора, який відкриває нові шляхи та способи діяльності [17]. Дослідник виокремив десять метафор, які характеризують різні аспекти діяльності такого лідера:

попередник – той, хто був першим у часі, раніше за всіх висловив певну ідею, щось зробив; піонер – перший у просторі, прибув у певне місце раніше за інших; експерт – має найвищу кваліфікацію; авторитет – володіє суттєвими знаннями, інформацією; майстер – має визначні здібності; начальник – має найбільшу владу і вплив; старший – має більший досвід; учений – найбільш ерудований, компетентний; винахідник – розробник кращої технології; новатор – творець найкращої теорії, плану, моделі. Дж. Клег акцентує увагу на творчому аспекті діяльності лідера-новатора, який повинен перебувати у постійному творчому пошуку. Саме такі лідери, на думку дослідника, затребувані сучасним життям.

Аналіз сучасних зарубіжних концепцій лідерства дає підстави виокремити декілька тенденцій, що відображають зміни у розумінні цього складного феномену:

- перехід від транзакційного лідерства (конкурентного, домінантного, агресивного, маніпулятивного, egoїстичного) до трансформаційного (кооперативного, демократичного, морального);
- зміна ролі послідовників – від пасивної, виконавської до активної, лідерської;
- зміна функцій лідера – від контролюючої до виховної;
- зміна теорій лідерства – від центрованих на лідерів до центрованих на послідовниках.

Згідно з сучасними підходами, лідером вважається людина, яка здатна ставити привабливі цілі і забезпечувати їх прийняття та реалізацію послідовниками (підлеглими), котрі відчують особисту причетність і відповідальність за досягнення спільної мети. Відповідно, лідерство розуміється як: здатність лідера, не застосовуючи примусу, впливати на групу для досягнення спільної мети; вплив, який стимулює підлеглих або послідовників докладати максимум зусиль для досягнення бажаних цілей; розвиток відносин з послідовниками, перетворення їх на агентів змін, розширення їхніх можливостей і спонукання до досягнення найвищих результатів у діяльності. Таке розуміння лідерства, на наш погляд, більшою мірою відповідає специфіці діяльності в сфері освіти, де вчитель має виступати передусім лідером колективу вихованців, згуртовувати його, забезпечувати ціннісно-орієнтаційну єдність, організувати продуктивну взаємодію всіх учнів і стимулювати їх особистісне зростання.

Зміна поглядів на сутність і призначення лідерства, у свою чергу, зумовлює перегляд підходів до підготовки лідерів, у тому числі майбутніх учителів. Традиційне розуміння лідерства як ієрархічного процесу одностороннього впливу на підлеглих з метою досягнення зовні заданих цілей визначає відповідну мету підготовки майбутніх учителів як лідерів – формування у них певних соціально затребуваних якостей і умінь, необхідних для виконання лідерських функцій, пов'язаних з керуванням учнями, забезпеченням дисципліни і підтриманням власного домінантного статусу. Основним засобом досягнення цієї мети виступає засвоєння студентами нормативного комплексу лідерських компетентностей – якостей, знань, умінь, стратегій і способів поведінки, які забезпечують успішне виконання лідерських функцій. На відміну від цього, у теоріях прогресивного лідерства лідер – це індивід, який, діючи відповідно до інтересів і потреб послідовників, змінює їх ціннісні орієнтації та переконання для стимулювання їх особистісного розвитку й досягнення спільної мети. Лідер не стільки керує і контролює послідовників (підлеглих), скільки делегує їм повноваження, тим самим перетворюючи їх у лідерів. Прогресивне лідерство – це не індивідуальний вплив на підлеглих, а активна взаємодія лідера і послідовників, спрямована на досягнення позитивних змін і реалізацію спільних завдань. З погляду такого підходу, підготовка майбутніх учителів як лідерів має полягати у розвитку їх особистісної здатності надихати вихованців на досягнення спільної мети, ефективно організувати й координувати колективну діяльність, забезпечувати особистісне зростання її суб'єктів і досягнення позитивних змін. При цьому пріоритетне значення повинно надаватися не формуванню у студентів певних знань, умінь і навичок, а розвитку їх загального особистісного потенціалу, готовності до самовдосконалення і сприяння особистісному становленню вихованців, їх перетворенню на однодумців з метою більш ефективного виконання спільних завдань.

Враховуючи парадигмальні відмінності в розумінні лідерства в традиційних, центрованих на лідерів, і прогресивних підходах, можна виокремити дві відповідні моделі розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів: нормативно-адаптивну і особистісно-розвивальну.

У нормативно-адаптивній моделі підготовка майбутніх учителів як лідерів здійснюється шляхом адаптації їх характеристик і способів поведінки до сформованих у суспільстві нормативних уявлень про лідера та його функції. При цьому необхідні лідерські уміння формуються на основі наявних у студентів якостей. Досягнуті в результаті цього процесу зміни у знаннях і вміннях студентів належать до первинних, оскільки привносяться до вже сформованих особистісних диспозицій шляхом їх розвитку і вдосконалення. Описуючи процес зміни особистісних характеристик лідера шляхом їх адаптації до вимог соціального оточення, дослідники звертають увагу на його механістичний і стандартизований характер [15; 22]. Адаптивне навчання формує в індивіда реактивну поведінку, здатність реагувати у відповідь на зовнішні стимули. Виховані на основі цієї моделі лідери часто характеризуються пасивністю, схильністю очікувати змін у зовнішньому середовищі і реагувати на них, не докладаючи активних зусиль для зміни загального

контексту діяльності. Вони вирішують проблеми здебільшого шляхом застосування стандартних процедур, засвоєних знань і умінь, залишаючи без уваги причини виникнення проблем.

У рамках нормативно-адаптивної моделі лідери вчаться помічати відхилення у відомих їм процесах і шукати рішення проблем на основі загальноприйнятих концепцій, теорій і правил. У своїй поведінці вони керуються об'єктивними знаннями і нормативними уявленнями, не довіряючи своєму суб'єктивному досвіду. Вони відчують потребу в нормативних моделях поведінки і думках експертів для того, щоб адаптувати свій досвід і здійснювати лідерство [24, с. 85]. Внаслідок такого підходу у лідерів формується схильність оперувати категоріями минулого досвіду, використовувати раніше апробовані стратегії поведінки і діяти відповідно до загальноприйнятих стандартів лідерства. Вони схильні приймати рішення, які зберігають і підтримують звичну практику лідерства, не ставлячи під сумнів традиційні уявлення про поведінку лідера. Такі лідери не зорієнтовані на спільний пошук, безперервне навчання і впровадження інновацій у свою діяльність [9].

Альтернативною до нормативно-адаптивної є особистісно-розвивальна модель розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів, яка більшою мірою відповідає специфіці лідерства у сфері освіти. У контексті цієї моделі головна увага приділяється підготовці студентів як успішних суб'єктів лідерства шляхом розвитку їх мислення, рефлексії, прагнення до особистісного зростання і підвищення лідерської ефективності. Особистісно-розвивальна модель підготовки майбутніх учителів як лідерів стимулює розвиток критичного ставлення до своєї поведінки, стилю мислення, засвоєних умінь і навичок, поглядів і стереотипів з метою їх самостійної зміни і приведення у відповідність з вимогами навколишнього середовища і майбутнього. Такі зміни, на думку дослідників, мають вторинний характер, оскільки проявляються в загальній відкритості індивіда до інновацій, готовності набувати нових знань і вмінь, аналізувати свою поведінку і переглядати звичні норми і стандарти лідерства [9; 12].

Зміни в мисленні студентів, які забезпечуються у рамках особистісно-розвивальної моделі, стосуються передусім їх самосвідомості, ставлення до себе і сприйняття себе як лідерів. Часто студенти не бачать себе в ролі лідерів, оскільки сумніваються в наявності у себе лідерських якостей і вважають, що лідерами народжуються, а не стають. Особистісно-розвивальна модель підготовки сприяє подоланню цього стереотипу, оскільки дає змогу кожному студенту відкрити в собі лідерський потенціал і повірити в себе як суб'єкта лідерських стосунків, здатного проявляти ініціативу і робити власний внесок у спільну справу. У рамках цієї моделі майбутні учителі знайомляться з існуючими уявленнями про лідерство і критично аналізують традиційні погляди на цей феномен. Виявивши неадекватність і неефективність старих підходів, вони засвоюють нові знання, уміння і навички, способи сприйняття й мислення. Завдяки цьому у студентів формується потреба в рефлексивному осмисленні власного досвіду, регулярному перегляді й корекції своїх уявлень про лідерство, постійному пошуку шляхів удосконалення лідерської поведінки.

Особистісно-розвивальна модель спрямована на підготовку майбутніх учителів-лідерів, які не лише займаються постійним самовдосконаленням, але й сприяють особистісному розвитку своїх вихованців. Такі вчителі прагнуть розкривати здібності своїх всіх учнів, залучають їх до прийняття важливих рішень і пошуку ефективних шляхів вирішення проблем. Висловлюючи свої погляди і пропозиції, вони спонукають також учнів замислитися над проблемою, взяти участь у колективному пошуку способів її розв'язання. Такі вчителі уникають одностороннього авторитарного впливу на вихованців, натомість прагнуть об'єднати різні думки і пропозиції для досягнення спільної мети. Саме така стратегія лідерства, на думку Р. Дафта [13], Д. Дея, П. Гронна, Е. Салас [14], дозволяє досягти успіху в умовах варіативного, багатоаспектного, динамічного оточення.

На наш погляд, порівняльний аналіз нормативно-адаптивної і особистісно-розвивальної моделей розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів не дозволяє зробити однозначний висновок щодо їх ефективності. Адекватність і продуктивність обох підходів до підготовки майбутніх учителів як лідерів значною мірою залежить від соціального контексту і завдань, які ставить суспільство перед педагогами на різних етапах свого розвитку. Нормативно-адаптивна модель стандартизує лідерський досвід і обмежує індивідуальні відхилення в здійсненні лідерства. Вона має консервативний характер і спрямована на адаптацію індивідуальних якостей і способів лідерської поведінки до вимог оточення, виділення і засвоєння переліку універсальних лідерських компетентностей. Стратегії лідерства, сформовані у рамках нормативно-адаптивної моделі підготовки, характеризуються стандартизованістю і підходять для реалізації функцій управління і контролю у відносно стабільних і регламентованих умовах діяльності. Однак орієнтація на традиційні уявлення про лідерство призводить до обмеженості лідерського досвіду і недостатньої готовності до діяльності в нестандартних умовах. Підготовлені у рамках нормативно-адаптивної моделі вчителі, як правило, не прагнуть до освоєння інноваційних стратегій і технологій лідерства, негативно ставляться до альтернативних підходів і не спроможні осмислити широкий контекст лідерства, який визначається глобальними змінами у суспільному житті.

Особистісно орієнтована модель розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів дає змогу

сформувані у них готовність здійснювати свою діяльність ефективно, навіть якщо для цього потрібно змінити своє розуміння лідерства, переглянути власні уявлення про його функції і стратегії. Ця модель дозволяє майбутнім учителям вийти за межі сформованих стереотипів і критично поставитися до загальноприйнятих уявлень про лідерство, виробити нове розуміння його сутності і способів здійснення. Особистісно-розвивальна модель спрямована на підготовку учителів, здатних ефективно виконувати лідерські функції в умовах відкритості, неоднозначності, плюралізму думок на основі інноваційного мислення, постійного самовдосконалення й об'єднання зусиль суб'єктів педагогічного процесу для досягнення спільної мети. У зв'язку з цим особистісно-розвивальна модель підготовки майбутніх учителів більшою мірою відповідає вимогам динамічних змін і реформування сучасної системи освіти. Проте повна відмова від використання елементів нормативно-адаптивної моделі підготовки учителів до виконання лідерських функцій навряд чи можлива. Це пов'язано передусім з психологічними механізмами розвитку особистості. У кожного індивіда формується, у тому числі на підсвідомому рівні, імпліцитна теорія лідерства – власне розуміння цього феномену, що ґрунтується на засвоєних соціальних уявленнях. Така теорія, як правило, має консервативний, ригідний характер, внаслідок чого будь-яка спроба поставити її під сумнів і змінити сприймається як зазіхання на ідентичність особистості. На думку К. Аргіріса [9], саме цим пояснюється страх багатьох лідерів відступити від традиційної моделі лідерства і діяти всупереч загальноприйнятим очікуванням і стандартам. У зв'язку з цим ускладнюється реалізація особистісно-розвивальної моделі розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів, яка передбачає відмову від раніше засвоєних стереотипів і традиційних форм лідерства. Тому, на наш погляд, її впровадженню повинна передувати нормативно-адаптивна стадія, на якій студенти опановують традиційні способи і стратегії лідерства. Тільки на наступній стадії стає можливою критична рефлексія, завдяки якій студенти вчаться аналізувати свою поведінку і намагаються змінити звичний спосіб мислення, оволодіти інноваційними способами лідерства.

Отже, у сучасній організаційній психології все більшої популярності набувають трансформаційні концепції лідерства, які приходять на зміну традиційним підходам, центрованим на лідерів. Їх відрізняє низка характеристик, що відображають зміни у розумінні феномену лідерства: розгляд лідерства не як індивідуального впливу лідера на підлеглих, а як лідерських стосунків, в яких важлива роль відводиться послідовникам; перехід від конкурентного транзакційного лідерства до кооперативного трансформаційного; посилення виховної функції лідера. Згідно з сучасними підходами, лідером вважається людина, здатна ставити привабливі цілі і забезпечувати їх прийняття та реалізацію послідовниками. Різні погляди на сутність і призначення лідерства зумовлюють відмінності у підходах до підготовки лідерів. Аналіз відмінностей у розумінні лідерства в традиційних і трансформаційних концепціях дав змогу виокремити дві моделі розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів, які відрізняються за своїми завданнями і способами реалізації: нормативно-адаптивну і особистісно-розвивальну. У нормативно-адаптивній моделі підготовка майбутніх учителів здійснюється шляхом адаптації їх особистісних характеристик і способів поведінки до традиційних уявлень про роль вчителя та його лідерські функції. Особистісно-розвивальна модель стимулює розвиток критичного ставлення майбутніх учителів до своєї лідерської поведінки, способу мислення, засвоєних умінь з метою їх зміни і приведення у відповідність з вимогами навколишнього середовища і майбутнього. Кожна модель має свої переваги та обмеження і за певних умов може виявитися ефективною. Загальна стратегія має полягати у тому, щоб з урахуванням конкретних обставин знаходити оптимальний баланс між нормативно-адаптивною і особистісно-розвивальною моделями, що уможливить підготовку вчителів-лідерів, здатних не просто керувати, а сприяти особистісному зростанню суб'єктів освітнього процесу, об'єднувати їх навколо спільної мети і надихати на здійснення позитивних змін.

Перспективи подальших досліджень полягають в адаптації зарубіжних концепцій підготовки лідерів до українських реалій і творчому використанні зарубіжного досвіду у процесі підготовки майбутніх учителів до виконання лідерських функцій у професійній діяльності та громадському житті.

Література

1. Абашкина Е. Б. О теориях лидерства в современной политической психологии / Е.Б. Абашкина, Ю.Н. Косолапова // Психология и психоанализ власти. Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1999. – Т.1. – С. 493-507.
2. Айнутдинова И. Н. Студенческие клубы учащейся молодежи в США как фактор их социального воспитания: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / И. Н. Айнутдинова. – Казань, 2004. – 24 с.
3. Галузяк В. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів / В. Галузяк, О.Акімова, С. Громов // Лідер. Освіта. Суспільство. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2019. – № 1. – С. 32-53.
4. Кузнецова И. А. Зарубежный опыт как основа технологии эффективного формирования управленческой культуры студентов – будущих педагогов: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / И. А. Кузнецова. – Ижевск, 2006. – 20 с.

5. Мартынова М. Д. Развитие лидерства и социальной активности молодежи в системе высшего образования как основание для формирования управленческих качеств будущих специалистов / Мартынова М. Д. // Университетское управление. – 2003. – № 5-6 (28). – С. 129–133.
6. Панфилова Е. А. Индустриальная и постиндустриальная парадигмы воспитания лидеров в педагогике США: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / Е. А. Панфилова. – Смоленск, 2012. – 24 с.
7. Пономаренко О. В. Проблема формування лідерських якостей у педагогічній освіті США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / О. В. Пономаренко. – Чернігів, 2012. – 20 с.
8. Сайкина Е. И. Современные концепции и тенденции развития лидерских качеств студентов в вузах США: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / Е. И. Сайкина. – Казань, 2004. – 24 с.
9. Argyris C. Education for leading-learning / C. Argyris // *Organizational Dynamics*. –1993. – Vol. 21. № 3. – P. 5–17.
10. Bass B. M. From transcendent to transformational leadership: Learning to share the vision / B. M. Bass // *Organizational Dynamics*. – 1990 – №3. – P. 19-31.
11. Burns J. M. *Leadership* / J. M. Burns. – New York: Harper & Row, 1978. – 530 p.
12. Carneiro P. R. The Quest for a New Learning Paradigm / P. R. Carneiro // *Unicorn: Journal of the Australian College of Education*. – 2000. – № 26 (3). – P. 26-33.
13. Daft R. L. *The leadership experience* / R. L. Daft. – Cincinnati, Ohio: South-Western College Pub, 2007. – 528 p.
14. Day D., Gronn P. C., Salas E. Leadership capacity in teams / Day D., Gronn P. C., Salas E. // *The Leadership Quarterly*. – 2004. – № 15 (6). – P. 857-880.
15. Gronn P. C. *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform* / P. C. Gronn. – London: Paul Chapman Publishing, 2003. – 176 p.
16. Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World* / Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. – Boston, Massachusetts: Harvard Business Press, 2009. – 352 p.
17. Klagge J. Defining, discovering and developing personal leadership in organizations / J. Klagge // *Leadership and organization development journal*. – 1996. – Vol. 17. № 5. – P. 38–45.
18. Komives S. R., Lucas N., McMahon T. R. *Exploring leadership: for college students who want to make a difference* (3th ed.) / Komives S. R., Lucas N., McMahon T. R. – San Francisco: John Wiley & Sons, 2013. – 608 p.
19. Manz Ch. C., Sims H. P. *The New Superleadership: Leading Others to Lead Themselves* / Manz Ch. C., Sims H. P. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2001. – 272 p.
20. Northouse P. G. *Leadership: theory and practice* (6th ed.) / P. G. Northouse. – Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications, Inc, 2013. – 485 p.
21. Pawar B. S., Eastman K. K. The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination / B. S. Pawar, K. K. Eastman // *Academy of Management Review*. – 1997. – 22 (1). – P. 80-109.
22. Reed G. Mapping the route of leadership education: caution ahead / G. Reed // *Parameters*. – 2004. – Vol. XXXIV. № 3. – P. 46-60.
23. Rost J. C. *Leadership for the Twenty-first Century* / J. C. Rost. – Westport: Praeger Publishers, 1991. – 220 p.
24. Steiner C. J., Gaskin P. Educating leaders: From the abstract and rational to the concrete and personal / C. J. Steiner, P. Gaskin // *The Journal of Leadership Studies*. – 1998. – № 5 (2). – P. 83–102.
25. Stogdill R. M. *Handbook of leadership* / R. M. Stogdill. – N. Y., L.: Free Press, 1974. – 613 p.

References

1. Abashkina E. B. O teoriyah liderstva v sovremennoj politicheskoy psihologii / E.B. Abashkina, Yu.N. Kosolapova // *Psihologiya i psihoanaliz vlasti. Hrestomatiya / pod red. D.Ya. Rajgorodskogo*. – Samara, 1999. – T.1. – S. 493-507.
2. Ajnutdinova I. N. *Studencheskie kluby uchashesjya molodezhi v SShA kak faktor ih socialnogo vospitaniya: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. pед. nauk; spec. 13.00.01 / I. N. Ajnutdinova*. – Kazan, 2004. – 24 s.
3. Haluziak V. Suchasni zarubizhni pidkhody do rozuminnia liderstva i vykhovannia lideriv / V. Haluziak, O.Akimova, Ye. Hromov // *Lider. Osvita. Suspilstvo. Shchokvartalnyi naukovopraktychnyi zhurnal*. – Kharkiv : NTU «KhPI». – 2019. – # 1. – S. 32-53.
4. Kuznecova I. A. *Zarubezhnyj opyt kak osnova tehnologii effektivnogo formirovaniya upravlencheskoj kultury studentov – budushih pedagogov: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. pед. nauk; spec. 13.00.01 / I. A. Kuznecova*. – Izhevsk, 2006. – 20 s.
5. Martynova M. D. *Razvitie liderstva i socialnoj aktivnosti molodezhi v sisteme vysshego obrazovaniya kak osnovanie dlya formirovaniya upravlencheskih kachestv budushih specialistov / Martynova M. D. // Universitetskoe upravlenie*. – 2003. – № 5-6 (28). – S. 129–133.
6. Panfilova E. A. *Industrialnaya i postindustrialnaya paradigmy vospitaniya liderov v pedagogike SShA: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. pед. nauk; spec. 13.00.01 / E. A. Panfilova*. – Smolensk, 2012. – 24 s.
7. Ponomarenko O. V. *Problema formuvannia liderskykh yakosteï u pedahohichnij osviti SShA: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. pед. nauk; spets. 13.00.01 / O. V. Ponomarenko*. – Chernihiv, 2012. – 20 s.
8. Sajkina E. I. *Sovremennye koncepcii i tendencii razvitiya liderskih kachestv studentov v vuzah SShA: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. pед. nauk; spec. 13.00.01 / E. I. Sajkina*. – Kazan, 2004. – 24 s.
9. Argyris C. *Education for leading-learning / C. Argyris // Organizational Dynamics*. –1993. – Vol. 21. № 3. – P. 5–17.
10. Bass B. M. *From transcendent to transformational leadership: Learning to share the vision / B. M. Bass // Organizational Dynamics*. – 1990 – №3. – P. 19-31.
11. Burns J. M. *Leadership / J. M. Burns*. – New York: Harper & Row, 1978. – 530 p.

12. Carneiro P. R. The Quest for a New Learning Paradigm / P. R. Carneiro // Unicorn: Journal of the Australian College of Education. – 2000. – № 26 (3). – P. 26-33.
13. Daft R. L. The leadership experience / R. L. Daft. – Cincinnati, Ohio: South-Western College Pub, 2007. – 528 p.
14. Day D., Gronn P. C., Salas E. Leadership capacity in teams / Day D., Gronn P. C., Salas E. // The Leadership Quarterly. – 2004. – № 15 (6). – P. 857-880.
15. Gronn P. C. The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform / P. C. Gronn. – London: Paul Chapman Publishing, 2003. – 176 p.
16. Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World / Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. – Boston, Massachusetts: Harvard Business Press, 2009. – 352 p.
17. Klagge J. Defining, discovering and developing personal leadership in organizations / J. Klagge // Leadership and organization development journal. – 1996. – Vol. 17. № 5. – P. 38–45.
18. Komives S. R., Lucas N., McMahon T. R. Exploring leadership: for college students who want to make a difference (3th ed.) / Komives S. R., Lucas N., McMahon T. R. – San Francisco: John Wiley & Sons, 2013. – 608 p.
19. Manz Ch. C., Sims H. P. The New Superleadership: Leading Others to Lead Themselves / Manz Ch. C., Sims H. P. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2001. – 272 p.
20. Northouse P. G. Leadership: theory and practice (6th ed.) / P. G. Northouse. – Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications, Inc, 2013. – 485 p.
21. Pawar B. S., Eastman K. K. The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination / B. S. Pawar, K. K. Eastman // Academy of Management Review. – 1997. – 22 (1). – P. 80-109.
22. Reed G. Mapping the route of leadership education: caution ahead / G. Reed // Parameters. – 2004. – Vol. XXXIV. № 3. – P. 46-60.
23. Rost J. C. Leadership for the Twenty-first Century / J. C. Rost. – Westport: Praeger Publishers, 1991. – 220 p.
24. Steiner C. J., Gaskin P. Educating leaders: From the abstract and rational to the concrete and personal / C. J. Steiner, P. Gaskin // The Journal of Leadership Studies. – 1998. – № 5 (2). – P. 83–102.
25. Stogdill R. M. Handbook of leadership / R. M. Stogdill. – N. Y., L.: Free Press, 1974. – 613 p.

УДК 37.013.77:7

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-52-57

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

С. І. Губіна

orcid.org/0000-0001-5743-350X

Основним елементом внутрішньої техніки педагога є регуляція його емоційної сфери, формування емоційної стійкості у професійній діяльності. Тому актуальним є дослідження особливостей саморегуляції майбутніх учителів, яка може сприяти свідомому, цілеспрямованому й результативному здійсненню професійно спрямованих дій, керуючись ціннісними мотивами, виробленням оптимального та гармонійного способу діяльності.

Саморегуляція майбутнього вчителя об'єднує в собі інтелектуальну, мотиваційну, волюву, емоційну сфери особистості. Одним із психологічних засобів саморегуляції є арт-терапія.

Ключові слова: саморегуляція, регуляція емоційної сфери, педагогічна діяльність, майбутні вчителі, рівні саморегуляції, способи саморегуляції, арт-терапія.

TEACHING ACTIVITIES SELF-REGULATION BY MEANS OF ART THERAPY

S. Hubina

The purpose of the article is to study the peculiarities of teaching activities self-regulation by means of art therapy. At the first stage of the study, future teachers were suggested choose their own way of self-regulation among music, fine arts, as well as arts and crafts. The goal of the second stage was to determine the effectiveness of the influence on the psycho-emotional sphere of different ways of self-regulation. Therefore, the reaction of the respondents to their application was analyzed. Regression analysis was applied for processing the obtained results.

The results of the study indicate that self-regulation is an integrative property of an individual, which combines intellectual, motivational, volitional, and emotional spheres. One of the psychological means of self-regulation is art therapy, which is a type of psychotherapy and psychological correction, based on art and creativity. According to the research outcomes, there is a positive relationship between the indicators of external regulation, internal motivation and the motivation to succeed. This indicates that the interest in teaching activity self-regulation is conditioned by the motivation to succeed.

Keywords: self-regulation, emotional sphere regulation, teaching activities, future teachers, levels of selfregulation, methods of self-regulation, art therapy.

Моральне самопочуття педагога не є особистою справою, бо його настрої відбивається і на учнях, і на колегах, і на батьках дітей. Кожне слово педагога не лише несе інформацію, а й передає ставлення до неї; оцінка учневі за відповідь – це і вияв того, як сприймає роботу школяра педагог, що впливає на стосунки у класі, створює певну атмосферу в навчанні. Досягти оптимального внутрішнього стану в педагогічній діяльності важко, бо сама вона емоційно напружена, «це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил. Наша праця – це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування» (А.Макаренко). Учитель повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями для забезпечення успіху в діяльності й збереження свого здоров'я. Для цього важливо працювати над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм; упевненість у собі як в учителі, відсутність страху перед дітьми; уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження; наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість).

Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. В основі її – позитивне емоційне ставлення до себе, учнів, праці. Саме позитивні емоції активізують, надихають учителя, надають йому впевненості, зумовлюють почуття радості, позитивно впливають на стосунки з дітьми, батьками, колегами. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують діяльність, викликають тривожність, страх, підозру.

Актуальним для теорії та практики є дослідження особливостей саморегуляції педагогічної діяльності, яка може сприяти свідомому, цілеспрямованому й результативному здійсненню професійно спрямованих дій, керуючись ціннісними мотивами.

Метою статті є дослідження особливостей саморегуляції педагогічної діяльності засобами арт-терапії. Для досягнення означеної мети ми поставили наступні завдання: узагальнити особливості процесу саморегуляції, виявити способи арт-терапії, якими найбільше користуються майбутні педагоги для налагодження емоційного стану, дослідити рівень саморегуляції педагогічної діяльності та її взаємозв'язок з мотивацією досягнення успіху.

Процес саморегуляції проектується на найрізноманітніших рівнях індивідуальності людини. «Психічна саморегуляція – керування своїми переживаннями, почуттями, уявою, увагою тощо. Вона включає уміння змінювати фізичний стан, стримувати гнів, роздратування, образи; викликати спокій, робочий настрій, демонструвати упевненість, доброзичливість, оптимізм» [9, с. 32].

Елементи саморегуляції знаходимо в еkleктичних моделях емоційного інтелекту. Зокрема модель Р. Бар-Она [11] сконцентрована на адаптаційних здібностях та стратегіях подолання стресових ситуацій. Моделі К. Петрідеса та А. Фернхейма [12] у своєму складі мають такий компонент як настрій.

Низка вчених займаються проблемою структури саморегуляції, її загальних закономірностей. Саморегуляція в сучасній психології розглядається як здатність людини до самостійного ініціювання цілеспрямованої активності, що призводить до високої результативності діяльності (О. Конопкін, В. Моросанова, Р. Сагієв тощо).

О. Конопкін [5, с. 6] наголошує на ролі самостійності та взаємоузгодженості виборів і рішень у регуляторному процесі. У структурі процесу саморегуляції виділяються два аспекти: структурно-функціональний, представлений власне регуляторними процесами, та змістово-психологічний, який містить психологічні засоби реалізації цього процесу. Досягнення поставлених цілей залежить від єдності цих двох аспектів саморегуляції.

Слід зазначити, що процес саморегуляції педагогічної діяльності має свою структуру: планування – визначення послідовності здійснення поставлених цілей; моделювання – урахування умов діяльності; програмування – визначення послідовності виконання дій; оцінка результатів – співвідношення результатів з критеріями певних дій; контроль за результатами та корекція дій на основі індивідуально прийнятих еталонів успішності. За допомогою саморегуляції особистість може поставити перед собою чітко означену мету, спланувати хід дій щодо її досягнення, корегувати результат згідно з обставинами.

Завдяки дослідженням О.Конопкіна на прикладі сенсомоторної діяльності, були виділені індивідуально-типологічні особливості регуляторних процесів планування (ставлення мети), моделювання ситуацій досягнення, програмування дій, оцінювання результатів та корекції, тобто процесів, які реалізують основні компоненти системи саморегуляції активності і діяльності особистості.

Науковець трактує усвідомлену саморегуляцію як «...системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами довільної активності, безпосередньо прийнятими людиною цілями» [5, с. 10].

За функціональним напрямком можна виділити часові межі, які визначають два основних типи саморегуляції діяльності: тактичний – це саморегуляція, яка має чіткі часові межі свого здійснення: передбачає управління поведінкою упродовж короткого проміжку часу в конкретних ситуаціях діяльності

або спілкування; стратегічний – це саморегуляція поведінки протягом довготривалого часу; вона пов'язана з плануванням особистістю ціленаправлених змін в самій собі.

Здійнений аналіз психологічних досліджень саморегуляції як компоненту самосвідомості дозволяє виділити різні її механізми. І. Бех зазначав, що виникнення й формування регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [1].

Викликає інтерес думка дослідниці Т. Кириченко, яка виділяє найсуттєвіші механізми процесу саморегуляції: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби в досягненні успіху. При цьому, автор наголошує, що всі виділені механізми перебувають у постійній взаємодії. «Психологічні механізми складають інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають рух до регуляції його дій, вчинків, поведінки і групуються на зразках, еталонах, цінностях індивідуального та суспільного характеру» [3].

Значний внесок у дослідження саморегуляції поведінки особистості зробив М. Боришевський, який уважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах як: самооцінка – це результат мислительних операцій (порівняння, аналізу та синтезу), в якому постійно присутній емоційний компонент; образ «Я» – як результат самопізнання; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – функцію цілепокладання.

Науковець зауважував, що саморегуляція може здійснюватися при наступних умовах: коли індивід може адекватно відображати й моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність відповідно до моделі запропонованої ситуації; переборювати безпосередні спонукання ради досягнення перспективної мети, за наявності в індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації [2].

На особливу увагу заслуговує дослідження Ю. Миславського, який установив, що система саморегуляції формується й розвивається лише в процесах спілкування, яке забезпечує певні форми активності і розвитку особистості [6]. З точки зору Е. Пенькова, саморегуляція поведінки особистості повинна бути розглянена тільки у взаємодії «суспільство-особистість», тому що кожна особистість повинна вміти передбачати характер реакції на свої дії, вчинки з боку суспільства [7].

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що саморегуляція педагогічної діяльності є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі її інтелектуальну, мотиваційну, волюву, емоційну сфери. Загалом можна констатувати, що саморегуляція педагога – це єдність соціальних та психологічних проявів свідомості й самосвідомості особистості.

Змістово-психологічний аспект саморегуляції педагога містить психологічні засоби реалізації цього процесу. Одним із таких засобів є арт-терапія – вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Музичний, образотворчий та декоративно-прикладний різновиди мистецтва можуть впливати на настрій, створювати його. Найбільш дієвим засобом вирішення проблеми саморегуляції Т. Коваль вважає залучення майбутніх учителів до спілкування з творами мистецтва [4, с.395].

На першому етапі емпіричного дослідження 77 студентів факультету математики фізики і технологій Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського обирали найкращий спосіб саморегуляції серед різновидів музичного мистецтва (ММ), образотворчого мистецтва (ОМ), декоративно-прикладного мистецтва (ДПМ). Результати першого етапу нашого дослідження представлено на рис. 1.

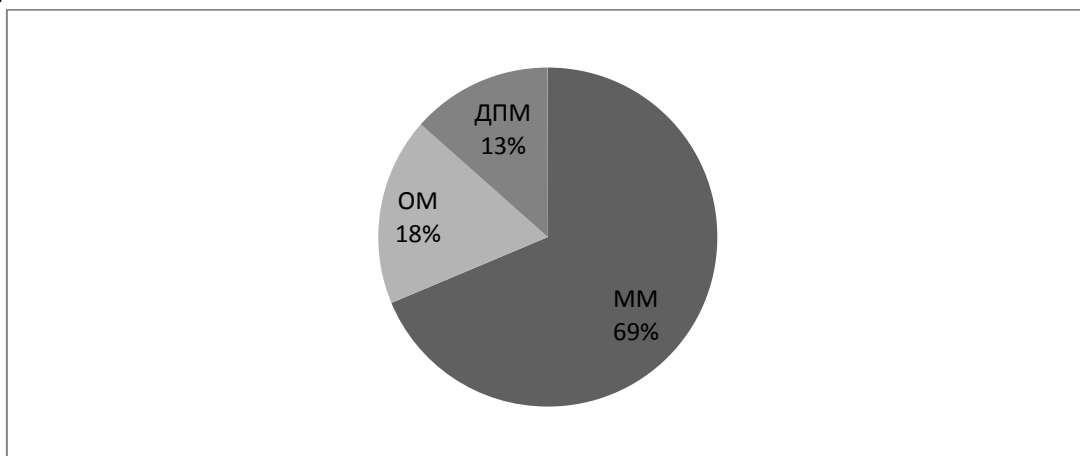


Рис. 1. Розподіл студентів за способами саморегуляції.

На рис. 1 показано, що серед запропонованих способів саморегуляції найменше студентів вибрали декоративно-прикладне мистецтво (3,4%). Значно більше майбутніх учителів для саморегуляції обрали

вплив образотворчого мистецтва (18,0%). Найкращим способом саморегуляції більшості майбутніх учителів (68,6%) є музичне мистецтво.

На другому етапі визначено ефективність впливу на психоемоційну сферу різних способів саморегуляції. Усі музичні твори можна умовно розділити на активізуючі, тонізуючі й розслабляючі, заспокійливі. Сприйняття музики тісно пов'язано з розумовими процесами, тобто вимагає уваги, спостережливості, кмітливості. В.Бехтерев, підкреслюючи цю особливість, довів, що якщо встановити механізми впливу музики на організм, то можна викликати або послабити збудження.

Численні методики музикотерапії передбачають як цілісне і ізольоване використання музики в якості основного і провідного чинника впливу (прослуховування музичних творів, індивідуальне та групове музикування), так і доповненням музичним супроводом інших корекційних прийомів для посилення їх впливу і підвищення ефективності.

Збільшенню можливостей дослідження саморегуляції педагогічної діяльності сприяє застосування рівневого підходу, що ґрунтується на теорії самодетермінації Е.Десі та Р.Райана, які визначають рівні мотивації 1) екстринсивну або зовнішню; 2) інтроєктовану; 3) ідентифіковану; 4) інтринсивну або внутрішню [8, с. 584]. На їх основі ми визначили чотири рівні саморегуляції педагогічної діяльності: екстринсивний, інтроєктований, ідентифікований, інтринсивний.

На третьому етапі для дослідження рівнів саморегуляції педагогічної діяльності використано опитувальник академічної саморегуляції Р.Райана і Д.Коннелла [10], який містить 32 твердження, спрямованих на визначення рівня розвитку зовнішнього регулювання (екстринсивної або зовнішньої мотивації навчальної діяльності), інтроєктованого регулювання, ідентифікованого регулювання та власного спонукання (інтринсивної або внутрішньої мотивації).

З метою встановлення взаємозв'язку саморегуляції педагогічної діяльності з мотивацією застосовано методику «Діагностика мотивації успіху і страху невдачі» А.Реана, яка складається з 20 тверджень, спрямованих на визначення міри розвитку мотивації успіху (позитивної мотивації, за якою особистість, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного; надія на успіх і потреба в досягненні успіху) мотивації запобігання невдачі (негативної мотивації, за якою активність особистості пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі). Узагальнення отриманих результатів дослідження відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Узаємозв'язок показників саморегуляції педагогічної діяльності з мотивацією досягнення успіху та запобігання невдачі у студентів

Рівні саморегуляції педагогічної діяльності	Показники саморегуляції, %	Мотивація досягнення успіху
Екстринсивний	34,3	-0,28*
Інтроєктований	43,2	0,21
Ідентифікований	26,8	0,17
Інтринсивний	10,4	0,43**

Примітка: *- на рівні $p < 0,05$, ** - на рівні $p < 0,01$

З табл. 1 видно, що у майбутніх учителів переважає інтроєктований рівень (43,2%) саморегуляції педагогічної діяльності засобами арт-терапії, що свідчить про формальне, вимушене виконання поданих завдань. Студентська молодь з інтроєктованим рівнем саморегуляції керується в реалізації педагогічної діяльності частково засвоєними нормами, правилами та установками від референтних осіб, виявляє емоційну залежність від них, має завищені вимоги до себе й інших.

Досить значним є екстринсивний рівень вираженості саморегуляції (34,3%), що характеризуються пасивною суб'єктною позицією майбутніх учителів. Значною мірою вони покладаються в саморегуляції педагогічної діяльності на референтних інших, саме тому в них високі домагання та вимогливість до них і низький рівень усвідомлення власної відповідальності за результати своєї діяльності. У таких студентів переважають зовнішні мотиви саморегуляції педагогічної діяльності, що керується нагородами й покараннями.

Менше студентів, які виявляють ідентифікований рівень саморегуляції педагогічної діяльності (26,8%), керуючись засвоєними зразками поведінки. Вони чутливі до схвальних оцінок від референтних осіб, авторитетів, проявляють ініціативу та впевненість у собі при виконанні педагогічної діяльності, яка регулюється відчуттям власного вибору, раніше регульованого ззовні.

Виражена у студентів найменшою мірою інтринсивна, внутрішня (автономна) саморегуляція (10,4%). У них переважає природжена потреба, власне спонукання, які характеризують студентів як відповідальних і самоорганізованих, ініціативних та активних у прийнятті важливих рішень, схильних до креативного розв'язання проблем, вияву інтересу до саморегуляції педагогічної діяльності, що обумовлює її успішність.

Проаналізуємо результати дослідження взаємозв'язку рівнів саморегуляції із інтегральним показником мотивації досягнення успіху (табл.1). Існують позитивні зв'язки між показниками зовнішнього регулювання, внутрішнього спонукання та мотивацією досягнення успіху. Негативний зв'язок між показниками зовнішнього регулювання та мотивацією досягнення успіху свідчить про те, що студенти, які керуються системою заохочень та покарань у саморегуляції педагогічної діяльності, виявляють страх запобігання невдачі. Вони мають незначну мотивацію досягнень, уникають складних завдань задля того, щоб не потерпіти невдачі.

Позитивний зв'язок внутрішніх спонукань до саморегуляції педагогічної діяльності із мотивацією досягнення успіху свідчить про те, що інтерес до цього процесу взаємообумовлений із мотивацією досягнення успіху. Отже, ті студенти, що прагнуть до успіху в саморегуляції педагогічної діяльності виявляють інтерес, активність не тільки задля майбутнього професійного успіху, вдоволення амбіцій, а тому, що їм цікаво.

Досягти оптимального внутрішнього стану в педагогічній діяльності важко, оскільки вона емоційно напружена. Учитель повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями для забезпечення успіху в діяльності й збереженні свого здоров'я. Саморегуляція як здатність до самостійного ініціювання цілеспрямованої активності призводить до високої результативності педагогічної діяльності. У структурі процесу саморегуляції виділяються два аспекти: структурно-функціональний, представлений власне регуляторними процесами, та змістово-психологічний, який містить психологічні засоби реалізації цього процесу. Одним із засобів саморегуляції педагога є арт-терапія – вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Такі різновиди арт-терапії, як музичне, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво мають значний вплив на психоемоційний стан педагогів. Найбільше майбутні вчителі послуговуються прослуховуванням музики для зняття емоційного напруження та виявляють інтроєктований і екстринсивний рівні саморегуляції педагогічної діяльності.

Результати дослідження вказують на позитивні зв'язки між показниками зовнішнього регулювання, внутрішнього спонукання та мотивацією досягнення успіху. Це свідчить про те, що інтерес до саморегуляції педагогічної діяльності взаємообумовлений мотивацією досягнення успіху.

Перспективою подальших досліджень є вивчення впливу на психоемоційну сферу педагогів бібліотерапії, природотерапії, зоотерапії тощо.

Література

1. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Боришевський М. Й. Развитие саморегуляции поведения школьников : дис... доктора психол. наук : 19.00 07/ Боришевський М. Й. – К., 1992. – 77 с.
3. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків : дис... канд. психол. наук : 19.00. 07 / Кириченко Т. В. – К., 2001. – 249 с.
4. Коваль Т. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у контексті парадигмального оновлення сучасної освіти / Т.В. Коваль // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – № 3 (57). – С. 390-398.
5. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно- функциональный аспект / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
6. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
7. Пеньков Е. М. Социальные нормы – регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методики и теории / Е. М. Пеньков. – М. : Мысль, 1972. – 108 с.
8. Фоменко К. І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів / К. І. Фомченко, О. І. Кузнецов // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Випуск 25 – С. 582-596.
9. Цуприк С. І. Основи педагогічної майстерності: методичні рекомендації для студентів за напрямом підготовки «Музичне мистецтво» / С. І. Цуприк. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 84 с.
10. Яцюк М. В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Casual dimensionscale IISQR-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – №4. – 2008, – С. 45-47.
11. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
12. Petrides K. Trait emotional intelligence theory / K. Petrides // Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice. – Vol. 3(2). – 2010. – P. 136-139.

References

1. Bekh I. D. Vid voli do osobystosti / I. D. Bekh. – K. : Ukraina-Vita, 1995. – 202 s.
2. Borishevskij M. J. Razvitie samoregulyacii povedeniya shkolnikov : dis... doktora psihol. nauk : 19.00 07/ Borishevskij M. J. – K., 1992. – 77 s.
3. Kyrychenko T. V. Psykholohichni mekhanizmy samorehuliatcii povedinky pidlitkiv : dys... kand. psykhol. nauk : 19.00. 07 / Kyrychenko T. V. – K., 2001. – 249 s.

4. Koval T. V. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u konteksti paradyhmalnoho onovlennia suchasnoi osvity / T.V. Koval // Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii: nauk. zhurnal / holov. red. A.A. Sbruieva. – Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, 2016. – # 3 (57). – S. 390-398.
5. Konopkin O. A. Psihicheskaya samoregulyaciya proizvolnoj aktivnosti cheloveka. Strukturno- funktsionalnyj aspekt / O. A. Konopkin // Voprosy psihologii. – 1995. – № 1. – S. 5-12.
6. Mislavskij Yu. A. Samoregulyaciya i aktivnost lichnosti v yunosheskom vozraste / Yu. A. Mislavskij. – M. : Pedagogika, 1991. – 152 s.
7. Penkov E. M. Socialnye normy – regulatory povedeniya lichnosti. Nekotorye voprosy metodiki i teorii / E. M. Penkov. – M. : Mysl, 1972. – 108 s.
8. Fomenko K. I. Motyvatsiini osoblyvosti akademichnoi samorehuliacii studentiv / K. I. Fomkenko, O. I. Kuznetsov // Problemy suchasnoi psykholohii. – 2014. – Vypusk 25 – S. 582-596.
9. Tsupryk S. I. Osnovy pedagogichnoi maisternosti: metodychni rekomendatsii dlia studentiv za napriamom pidhotovky «Muzychne mystetstvo» / S. I. Tsupryk. – Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD», 2014. – 84 s.
10. Yatsiuk M. V. Adaptatsiia opytuvalnyka akademichnoi samorehuliacii R. M. Raiana i D. R. Konnella (Casual dimensionscale IISQR-A) / M.V. Yatsiuk // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – #4. – 2008, – S. 45-47.
11. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
12. Petrides K. Trait emotional intelligence theory / K. Petrides // Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice. – Vol. 3(2). – 2010. – P. 136-139.

УДК 371.3:004.85

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-57-64

ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ З РЕАЛІЗАЦІЄЮ В КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

К. О. Данилишина

У статті проаналізовано поняття моделювання як методу наукового дослідження та окреслено можливості використання ситуаційного моделювання в підготовці майбутніх педагогів професійного навчання; проаналізовано використання інформаційно-комунікаційних технологій під час формування професійних компетенцій у майбутніх педагогів професійного навчання. Охарактеризовано загальні та професійні компетентності, що формуються у процесі вивчення навчальних дисциплін «Комп'ютерно-орієнтовані технології», «Комп'ютерні технології в навчальному процесі», «Інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях» у комп'ютерно орієнтованому середовищі під час створення телекомунікаційних навчальних проєктів у вигляді веб-розробок та веб-квестів.

Детально охарактеризовано можливості використання ситуаційного моделювання підготовці майбутніх педагогів професійного навчання з метою формування професійних компетенцій з підготовки та проведення навчальних занять і позаурочних заходів, описано структуру веб-квесту та детально охарактеризовано призначення його структурних елементів, описано таксономію освітніх цілей Б. Блума та детально охарактеризовано всі її рівні. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що поетапна методика формування професійних компетенцій майбутніх педагогів професійного навчання дозволила визначити: систему знань про педагогічну професію, представлена категоріальним складом педагогічного мислення, який включає низку ієрархічно організованих рівнів: рівень загальних ідей; рівень конструктивно-методичних схем; рівень технічних прийомів реалізації таких схем; систему стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються у процесі вироблення й прийняття педагогічного рішення; систему основних і проміжних рішень, що регулюють процес мисленнєвої діяльності вчителя під час розв'язання ним педагогічних задач.

Ключові слова: педагог професійного навчання, професійні компетенції, інформаційно-комунікаційні технології, веб-квест, телекомунікаційний навчальний проєкт.

USE OF SITUATION MODELING WITH IMPLEMENTATION IN A COMPUTER-ORIENTED ENVIRONMENT IN PREPARATION OF FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION PROFESSIONALS

K. Danylyshyna

The article analyzes the concept of modeling as a method of scientific research and outlines the possibility of using situational modeling in the preparation of future vocational training teachers; the use of information and communication technologies in the formation of professional competences in future teachers of vocational training is analyzed. The general and professional competences that are formed in the process of studying the disciplines "Computer-oriented technologies",

"Computer technologies in the educational process", "Information and communication technologies in scientific research" in computer-oriented environment during creation are characterized telecommunication training projects in the form of web development and web quests. Possibilities of using situational modeling in the preparation of future VET teachers for the formation of professional competences in preparation and conducting of training sessions and extracurricular activities are described in detail, the structure of the web-quest is described and the structural elements are described in detail. all its levels. The results of the study give grounds to claim that the step-by-step methodology for the formation of professional competences of future teachers of vocational training allowed us to determine: the system of knowledge about the teaching profession, represented by the categorical composition of pedagogical thinking, which includes a number of hierarchically organized levels; the level of structural and methodological schemes; the level of technical methods of implementation of such schemes; a system of strategic intellectual skills that are actualized in the process of making and making a pedagogical decision; system of basic and intermediate decisions that regulate the thinking process of the teacher in the process of solving pedagogical tasks.

Keywords: vocational training teacher, professional competences, information and communication technologies, web quest, telecommunication educational project.

Як метод наукового дослідження, моделювання переважає у вивченні точних наук (зокрема, моделювання: геометричне, економічне, економіко-математичне, математичне, квантово-хімічне, комп'ютерне, економічних ситуацій, топографії, попиту підприємств, технологічних процесів тощо); активно впроваджується в систему досліджень наук природничого циклу, суспільно-політичних (наприклад, моделювання стану довкілля, біомедичних систем, еколого-економічних взаємодій; моделювання управлінських рішень, суспільних процесів, стратегій розвитку тощо).

Перспективним нині є цей метод і в психології, дидактиці, лінгводидактиці, зокрема такі його аспекти, як моделювання педагогічного процесу (Т. В. Лопухіна, О. Г. Сущенко, О. П. Макаренко), моделювання педагогічних ситуацій (О. С. Березюк), моделювання процесу навчання (Н. І. Білик), дидактичне моделювання (А. С. Гембарук), моделювання організаційно-педагогічної діяльності (Л. М. Купченко), моделювання образу сучасного вчителя (Н. Б. Голуб). Інші дослідники (Г. П. Кобель, В. Ф. Павленко та ін.) розглядають моделювання як засіб активізації.

Мета статті полягає в підготовці майбутніх педагогів професійного навчання для вмілого використання ситуаційного моделювання з реалізацією в комп'ютерно орієнтованому середовищі.

Моделювання широко використовується не лише в математиці, інформатиці, фізиці та інших точних науках, а останнім часом – і в педагогічних дослідженнях. Як зазначає С. Архангельський, використання моделювання в наукових педагогічних дослідженнях дозволяє розглядати об'єкт дослідження як елемент у взаємопов'язаній системі компонентів. Будучи аналогом соціальної реальності, модель, з одного боку, відтворює об'єкт дослідження, з іншого – надає нову інформацію про цей об'єкт. При цьому припускається «навмисно обмежений вибір характеристик об'єкта, що вивчається» [11, с. 112].

Ю. Вооглайд у класифікації сучасних методів навчання моделювання відносить до методів активізації слухачів [2, с. 287]. За типологією Р. С. Піонової моделювання можна віднести до групи практико-операційних методів [3, с. 117].

Суть моделювання виявляється у створенні умов для вивчення явищ чи процесів, недоступних для безпосереднього спостереження за ними. Відповідно ключовим поняттям методу є "модель". Зазвичай модель розглядають як "певний аналог відповідного фрагменту дійсності" [4, с. 138].

Більш повно репрезентує це поняття К. Б. Батароев: "Модель – це створена або вибрана суб'єктом система, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) об'єкта вивчення і через те перебуває з ним у такому відношенні заміщення і схожості (зокрема, ізоморфізму), що дослідження її слугує опосередкованим способом здобуття знань про цей об'єкт" [5, с. 28].

Зміст кожного методу виражають властиві йому різноманітні прийоми. Найпоширенішими прийомами в нашій практиці моделювання є алгоритми, аналіз, синтез, зіставлення, протиставлення, формулювання проблемних запитань, тести, аналогії тлумачення понять, використання умовно-графічних чи умовно-буквених знаків тощо. Застосування цих прийомів дає змогу реалізувати об'єктивні закони й закономірності розвитку процесів і явищ (асоціації, розвитку явищ, взаємозв'язку, достатньої підстави, суперечності тощо).

Найбільш дієвим у контексті нашого дослідження є погляд на поняття «ситуаційного моделювання» О. Савченко, яке дослідниця розглядає у різних аспектах: метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів, явищ і ситуацій та спеціально сконструйованих предметів, явищ і ситуацій; розуміння моделі в навчанні як змісту, що треба засвоїти, і, одночасно, засобу засвоєння [6, с. 358–359].

В. Кушнір під моделюванням у педагогічному процесі розуміє опосередковане практичне чи теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, у процесі якого безпосередньо вивчається не сам об'єкт, а деяка допоміжна штучна система, яка «перебуває в деякій об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання;

здатна заміщати його у певних відношеннях; в підсумку у процесі дослідження об'єкта дає інформацію про сам об'єкт моделювання» [7, с. 53].

Зазначені вище три позиції так чи інакше виокремлюються і в інших тлумаченнях моделювання. Під дидактичним моделюванням І. Зязюн і Г. Сагач розуміють систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта (природного чи соціокультурного), що пізнається і перетворюється. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість [8, с. 67].

Вищесказане дозволяє зробити такі узагальнення: системоутворювальним чинником феноменів «модель», «моделювання педагогічного процесу» є педагогічна реальність, яку моделюють, – система-реальність, модель як образ цієї реальності – система-модель і суб'єкт моделювання (педагог) – моделююча система. За такого розуміння моделювання в педагогічному процесі має гносеологічно-пізнавальний характер, а отримані моделі є «моделями дослідження».

Проте модель у педагогічному процесі – це не лише відображення деякого стану педагогічної реальності, а й форма передбаченої діяльності, репрезентація майбутньої практики й засвоєних форм діяльності.

Інакше кажучи, модель у педагогічному процесі може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності педагога ЗВО.

Ситуаційне моделювання використовується у фаховій підготовці майбутніх педагогів професійного навчання під час вивчення навчальних дисциплін «Комп'ютерно-орієнтовані технології», «Комп'ютерні технології в навчальному процесі», «Інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях».

Метою вивчення навчальної дисципліни «Комп'ютерні технології в навчальному процесі» є підготовка студентів до ефективного використання сучасної комп'ютерної техніки й необхідного програмного забезпечення в процесі розв'язування фахових завдань.

Основними завданням вивчення навчальної дисципліни «Комп'ютерно орієнтовані технології навчання» є формування навичок комплексного використання інноваційних педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій і мультимедійних засобів навчання під час викладання фахових дисциплін, поглиблення знань і навичок використання програмного й апаратного забезпечення, ІКТ і мультимедійних засобів навчання в освітньому процесі закладів освіти; оволодіння методиками використання проектно-дослідницької технології з метою використання цих знань у майбутній професійній діяльності в навчальних закладах освіти. Під час вивчення навчальної дисципліни «Комп'ютерно-орієнтовані технології навчання» в майбутніх педагогів формуються:

загальні компетентності:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу інформації з використанням комп'ютерно орієнтованих технологій;
- здатність уміло використовувати технологічні знання для розроблення та використання комп'ютерно орієнтованих технологій навчання;
- здатність використовувати комп'ютерно орієнтовані технології у професійній діяльності.

Фахові компетентності:

- здатність використовувати проектні технології в організації освітньої діяльності;
- здатність створювати і керувати створення матеріалів навчальних проектів;
- здатність визначати ключові, тематичні та змістові питання навчальних проектів.
- здатність здійснювати модернізацію комп'ютерної мережі.
- здатність раціонально застосовувати комп'ютерно орієнтовані технології під час підготовки та проведення уроків та інших форм організації навчально-виховного процесу;
- здатність формулювати теми навчальних досліджень, розробляти план навчального проекту, керувати його перебігом і захистом;
- здатність використовувати веб-сервіси в освітній і проектній діяльності закладів освіти;
- здатність раціонально використовувати комп'ютерну й мультимедійну техніку, мережу Інтернет із метою забезпечення навчально-виховного процесу закладів освіти.

Основними завданням вивчення навчальної дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях» є впровадження ІКТ здійснюється шляхом створення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей Інтернет, упровадження гнучких технологій дистанційної освіти, видання електронних підручників тощо.

Під час вивчення цих навчальних дисциплін студенти розробляють телекомунікаційні навчальні проекти у вигляді Веб-квестів з вивчення окремих тем навчальних предметів.

Загальна структура Веб-квесту складається з таких розділів: Анотація, Вступ, Завдання, Ролі, джерела, Критерії оцінювання, Висновок (рис. 1).

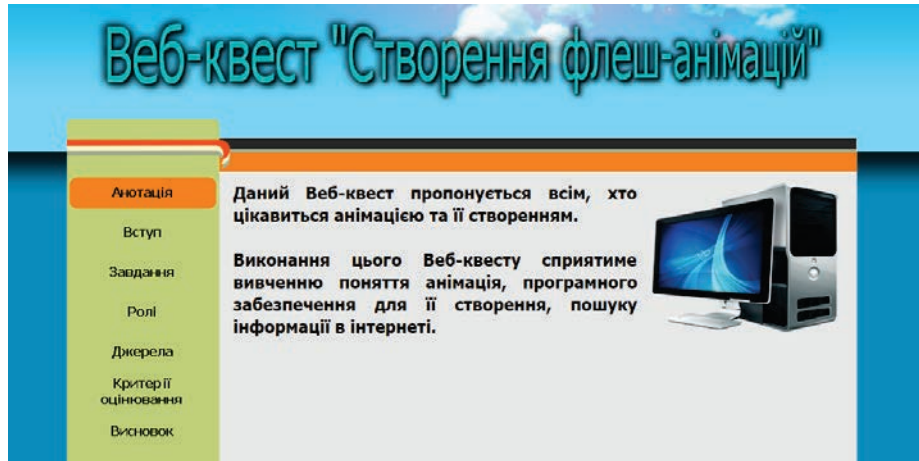


Рис. 1. Головна сторінка сайту Веб-квесту «Створення флеш-анімацій».

Загалом алгоритм побудови Веб-квеста складається з чотирнадцяти кроків (рис. 2), послідовне виконання яких дозволяє спланувати, розробити, запустити та супроводжувати вивчення теми у вигляді Веб-квеста.

Вступ – розділ, у якому в загальних рисах охарактеризовано сутність Веб-квесту.

Вхідне анкетування – розділ, у якому проводиться опитування учасників перед виконання Веб-квесту. Як правило, вхідне анкетування здійснюється з використанням Гугл форм. Такий спосіб дозволяє просто й ефективно створити опитувальник, провести опитування й проаналізувати результати опитування.

Проблема – розділ, у якому описується проблема, на розв’язання якої спрямований Веб-квест.

Завдання – розділ у якому описуються завдання, на виконання яких спрямований Веб-квест.

Процес – розділ, у якому охарактеризовано порядок і особливості виконання завдань Веб-квесту.

Ролі – розділ, у якому охарактеризовано ролі виконавців Веб-квесту, охарактеризовано особливості роботи цих виконавців, їхню діяльність тощо.

Поточна анкета – розділ, у якому проводиться опитування для визначення рівня володіння частиною матеріалу, що стосується завдань і проблеми Веб-квесту.



Рис. 2. Структура і послідовність виконання Веб-квесту.

Джерела – розділ, що містить перелік використаних джерел (друкованих та електронних), які містять потрібну інформацію для виконання Веб-квесту.

Критерії оцінювання – розділ, у якому наведені критерії оцінювання діяльності, відповідно до ролей і завдань Веб-квесту.

Підсумкова анкета – розділ Веб-квесту, що містить опитувальник для визначення рівня знань студентів, якими вони володіють після виконання Веб-квесту.

Блог викладача – посилання на блог викладача, що використовується для налагодження зворотного зв'язку у процесі виконання Веб-квесту.

Підсумок – розділ, у якому наводяться короткі висновки про роботу у Веб-квесті, аналізується його ефективність.

Сторінка викладача посилання на сторінку керівника Веб-квесту, що може використовуватися для подальшої роботи з викладачем.

Автор – коротка інформація про розробника Веб-квесту.

Веб-квести ефективні для використання під час вивчення цікавої інноваційної технологічної інформації.

Однією з універсальних таксономій освітніх цілей є результат наукової праці групи американських дослідників Чиказького університету під керівництвом Б. Блума (B.S. Bloom, 1984).

Ця таксономія детально трактувалася і в працях вітчизняних дослідників (див., наприклад, праці І.С. Булах та М.Р. Мруги, 2006; М.В. Кларина, 1989). Необхідність створення таксономії Б. Блум пояснював існуючими в освіті невідповідностями між тим, на що спрямована навчальна програма, чого насправді студенти отримують можливість навчитися, і чого вони фактично навчаються. Іншими словами, створення таксономії було спровоковано потребою точної фіксації запланованих результатів (цілей) освітнього процесу, їх упорядкування, бачення орієнтирів та перспектив, послідовного оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності, а отже, необхідністю спрямування педагогічної діяльності. Б. Блум поділив цілі навчання на три групи:

- когнітивні (знання, інтелектуальні вміння);
- афективні (інтереси, установки, цінності, переконання);
- психомоторні (рухові уміння та навички).

Серед когнітивних цілей автор розрізняє шість основних категорій, які мають ієрархічно розгалужені підкатегорії: значення, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки. Зазначимо, що ця таксономія може бути використана для будь-якого рівня освіти і для будь-якої навчальної дисципліни. В основу запропонованого поділу категорій таксономії покладено принцип ієрархічної залежності (кожна наступна категорія складніша за попередню й обов'язково її містить).

Усі цілі таксономії зведено до єдиної системи за різними категоріями знань та процесами мислення.

Перший рівень – знання. Запам'ятовування та відтворення студентами певної інформації є основними процесами на цьому рівні. Студенти мають продемонструвати власну інформованість, а саме знання: конкретних даних; засобів та способів дій з конкретними даними; категорій та загальних понять у певній галузі. Відповідно, оцінюється їхня здатність згадувати, впізнавати та переказувати інформацію. Від студентів не вимагається висловлювати судження або аналізувати ідеї. Завдання викладача – визначити, який обсяг інформації здатні відтворити студенти. Перевірка ступеня досягнення мети забезпечується методами безпосереднього опитування або тестування.

Другий рівень – розуміння. Згідно із систематикою Б. Блума «розуміння» поділяють на переклад, інтерпретацію та екстраполяцію. На цьому рівні студенти оцінюються на підставі здатності до обробки інформації: переформулювання матеріалу власними словами, переструктурування, передбачування ідеї. Можна використовувати тести або опитувальники, які мають засвідчити певний ступінь розуміння та осмислення того, про що йдеться, тими, хто навчається.

Третій рівень – використання. Студенти мають уміти співвідносити знання з реальною ситуацією: використовувати знання в нових ситуаціях без підказки викладача; використовувати абстрактні знання в практичній ситуації. Використання знань на практиці є досить критичним процесом, оскільки передбачає введення знання в дію. Доцільним є розв'язання проблемних ситуацій, в яких не вказано спосіб розв'язання. Для розв'язання необхідно використати якусь абстрактну ідею, процедурне правило, метод, концепцію, принцип, теорію, закон. Для цього той, хто навчається, має виконати ряд дій: знайти в проблемі знайомі елементи, перебудувати проблему на знайомий контекст, класифікувати проблему за типом, підібрати необхідну абстракцію та використати її для розв'язання проблеми.

Четвертий рівень – аналіз. Передбачає вміння класифікувати, поділяти на частини. Відповідно, оцінюється здатність студента до аналізу навчального матеріалу.

П'ятий рівень – синтез. Навчальне завдання на цьому рівні полягає в тому, щоб навчити студента синтезувати елементи для отримання цілого, яке раніше йому було невідоме. Така діяльність дає можливість для інсайтів. Інколи це дозволяє виводити студента за межі власного рівня розуміння, допомагати йому народжувати нові ідеї. Оцінювання передбачає фіксацію результатів синтезу. На жаль, досить складно констатувати: чи є отримані результати самостійними та оригінальними. Цей рівень, порівняно з іншими, передбачає максимальну творчість студентів.

Шостий рівень – оцінка. Містить усі попередні рівні. Передбачає висловлення суджень щодо цінності ідей, праць, рішень, методів або матеріалів для певної мети. Оціночні судження виносяться на підставі певних критеріїв та стандартів, які або визначаються самими студентами, або задаються викладачами. Означену таксономію цілей (рис. 3) можна успішно використовувати під час проектування освітніх цілей підготовки студентів різного фаху.

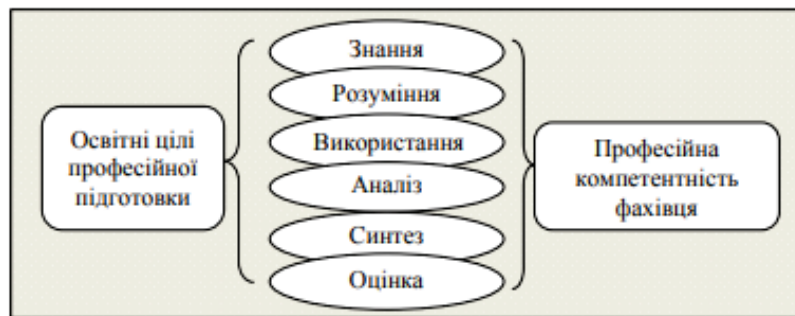


Рис. 3. Схема рівнів таксономії цілей Б. Блума.

Залежно від форми навчання (лекція, лабораторне чи практичне заняття) моделювання виконує різні завдання і функції. Наприклад, під час лекційного заняття моделювання дає змогу представити модель як результат пізнання.

Відповідно реалізуються такі завдання:

- презентація об'єкта вивчення в упорядкованому вигляді;
- отримання розгорнутої інформації про предмет чи явище;
- пояснення й ілюстрування елементів складного явища та зв'язків між ними;
- забезпечення процесу пізнання.

Основними функціями моделювання в цій ситуації є інформаційна, імітувальна, пояснювальна, інтерпретувальна. У ході практичного чи лабораторного заняття здійснюється продуктивна діяльність і моделювання постає як основа цієї діяльності, виконуючи такі завдання:

- доповнення інформації про властивості об'єкта пізнання;
- перенесення моделі в нові умови;
- зіставлення структури і змісту аналогічних явищ і процесів;
- практичне застосування спільно створеної моделі тощо.

Основні функції моделювання на цих заняттях – це описова, імітувальна, аналітична, творча.

Під час навчання студентів методики викладання інформатики та інформаційних технологій в закладах загальної середньої та професійно-технічної освіти, сприятливими для моделювання є такі теми: "Методи навчання", "Принципи побудови шкільних підручників", "Класифікація уроків", "Технологія сучасного уроку", "Засоби навчання" та ін.

Одне з професійно важливих умінь майбутнього педагога – це вміння створювати конспект уроку. З досвіду відомо, що студенти, не маючи цілісного уявлення про конспект уроку, під час проходження педагогічної практики допускають грубі логічні й методичні помилки, не враховуючи зв'язку між типом уроку і дидактичною метою, пропускаючи важливі для обраного типу уроку структурні елементи.

Зниження рівня сучасного уроку часто пов'язане також і з неврахуванням його риторичних засад, оскільки поняття "конспект уроку" постає як хід (послідовність етапів) уроку, а не "сценарій уроку", за яким передбачено змістове і жанрове його наповнення для вчителя й учнів.

Під час першого ознайомлення з поняттям "план-конспект уроку" вдаємося до побудови алгоритму його підготовки:

Визначення теми і типу уроку → формулювання мети → визначення головних завдань → добір і опрацювання літератури → моделювання учнівської аудиторії → моделювання структури уроку → наповнення кожного структурного елемента навчальним матеріалом → визначення жанрів для учасників навчального процесу → планування форм контролю й корекції знань → визначення засобів навчання →

визначення домашнього завдання → дотримання відповідності між текстовим матеріалом і виховною метою, характером вправ і завдань і розвивальною метою → написання конспекту уроку.

Під час проходження практики студентам надавалися й теоретичні завдання, що спонукало не тільки до засвоєння, а й використання набутих знань у практичній діяльності. Тому теоретичні й практичні заняття проводились у комплексі, що давало можливість формувати різні групи вмінь. Послугуємося думкою, що розв'язання педагогічних задач належить до творчої діяльності, яка полягає у вирішенні цілої низки педагогічних завдань. Аналіз практики роботи шкіл та педагогічні спостереження свідчать, що розв'язуючи педагогічну задачу, учитель у багатьох випадках приймає "миттєве" рішення за схемою: виникнення ситуації – миттєве прийняття рішення. Такий спосіб реагування часто не забезпечує ефективного розв'язання педагогічних ситуацій. З огляду на творчий характер діяльності вчителя природничо-математичних дисциплін, формуванню професійної компетентності в студентів у процесі розв'язання педагогічних задач сприяло також їх ознайомлення із загальним алгоритмом дій у складних обставинах. Алгоритмічний підхід створює можливість досить швидко оволодіти змістом педагогічних задач у ході їх розв'язання й послідовно аналізувати численні події. Важливою умовою успішного оволодіння способами розв'язання педагогічних задач є детальна фіксація та аналіз конкретних дій учнів і вчителя. На основі цього визначалася сутність педагогічних відносин та проектувалися можливі шляхи розв'язання задач. Аналіз конкретних педагогічних задач у процесі навчання природничо-математичних дисциплін слугував для студентів інструментом дослідження й вивчення певної педагогічної проблеми, оцінки й вибору найбільш ефективних дій у навчально-виховному процесі в цілому. Ми враховували, що всі педагогічні задачі неможливо передбачити, тому наведений алгоритм їх розв'язання може постійно змінюватися й вдосконалюватися відповідно до специфіки задачі.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Поетапна методика формування професійних компетенцій майбутніх педагогів професійного навчання дозволила визначити:

1) систему знань про педагогічну професію, представлена категоріальним складом педагогічного мислення, який включає низку ієрархічно організованих рівнів: рівень загальних ідей; рівень конструктивно-методичних схем; рівень технічних прийомів реалізації таких схем;

2) систему стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються у процесі вироблення й прийняття педагогічного рішення;

3) систему основних і проміжних рішень, що регулюють процес мислительної діяльності вчителя у ході розв'язання ним педагогічних задач.

В основі поетапної методики формування умінь розв'язувати професійні педагогічні задачі, як засвідчило дослідження, лежить узаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу при суворому дотриманні принципів, етапів, форм, засобів і методів навчання. Доведено, що під час формування умінь розв'язувати педагогічні задачі слід керуватися такими принципами: урахування мотивації студентів, перманентності педагогічної освіти, міждисциплінарного підходу до вивчення загальних, професійних і спеціальних дисциплін, поступового переходу від інформаційного навчання до пошукового й творчого.

Література

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе : его закономерные основы и методы / Архангельский С. И. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Вооглайд Ю. Как систематизировать методы образования взрослых. Методы в деле повышения квалификации: сб. науч. тр. / Вооглайд Ю. – Таллинн: Валгус, 1986. Т. 2. – С. 283-287.
3. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пос. / Пионова Р. С. – Мн.: Высш. шк., 2005. – 303 с.
4. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця / Сурмін Ю. П. – К.: НМЦ "Консорціум з удосконалення менеджменту освіти в Україні", 2006. – 302 с.
5. Батароев К. Б. Аналогии и модели в познании / К. Б. Батароев. – Новосибирск: Наука, 1981. – 320 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак. / Савченко О.Я. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
7. Кушнір В. А. Моделирование процесса выполнения проекта в условиях использования информационно-коммуникационных технологий / Кушнір В. А. // Математика в рідній школі. – 2015. – № 4. – С. 39 – 44.
8. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник / Зязюн І.А., Сагач Г.М. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
9. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Кузьмина Н.В.– Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.– 172 с.

References

1. Arhangel'skij S. I. Uchebnyj process v vysshej shkole : ego zakonomernye osnovy i metody / Arhangel'skij S. I. – M. : Vysshaya shkola, 1980. – 368 s.
2. Voogljajd Ju. Kak sistematizirovat metody obrazovaniya vzroslyh. Metody v dele povysheniya kvalifikacii: sb. nauch. tr. / Voogljajd Ju. – Tallinn: Valgus, 1986. T. 2. – S. 283-287.
3. Pionova R. S. Pedagogika vysshej shkoly: ucheb. pos. / Pionova R. S. – Mn.: Vyssh. shk., 2005. – 303 s.

4. Surmin Yu. P. Maisternia vchenoho: pidruchnyk dlia naukovtsia / Surmin Yu. P. – K.: NMTs “Konsortsium z udoskonalennia menedzhmentu osvity v Ukraini”, 2006. – 302 s.
5. Bataroev K. B. Analogii i modeli v poznanii / K. B. Bataroev. – Novosibirsk: Nauka, 1981. – 320 s.
6. Savchenko O.Ya. Dydaktyka pochatkovoї shkoly: pidruch. dlia stud. ped. fak. / Savchenko O.Ya. – K.: Heneza, 1999. – 368 s.
7. Kushnir V. A. Modeliuvannia protsesu vykonannia proektu v umovakh vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii / Kushnir V. A. // Matematika v ridnii shkoli. – 2015. – # 4. – S. 39 – 44.
8. Ziaziun I.A. Krasa pedahohichnoi dii: Navchalnyi posibnyk / Ziaziun I.A., Sahach H.M. – K.: Ukrainsko-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu, 1997. – 302 s.
9. Kuzmina N. V. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya / Kuzmina N.V.– L.: Izd-vo LGU, 1980.– 172 s.

УДК 373.3/5.015.31:[78:7]

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-64-70

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ

Р. О. Добровольська

Професійно-особистісне становлення вчителя музичного мистецтва, його готовність до педагогічної музично-творчої діяльності виражається в досягненні оптимального рівня розвитку особистісних якостей, професійних, музичних і психолого-педагогічних знань, умінь, навичок. Рівень якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти залежить від таких характеристик, як початковий стан музично-педагогічної підготовки студента та її педагогічної спрямованості; зміст підготовки вчителя музичного мистецтва, який переосмислено з погляду збільшення особистісного освітнього продукту і розвитку професійно значущих якостей; педагогічне проектування на рівні управління системою професійної підготовки і на рівні конкретної особистісно-розвивальної ситуації (становлення траєкторії професійно-особистісного розвитку фахівця), яке визначає здатність ефективного використання засобів навчання в ЗВО, що дозволяють не тільки ознайомити студентів із науковими, технічними та технологічними досягненнями в галузі засобів навчання, а й наповнити новим змістом найважливіший дидактичний принцип навчання – принцип наочності, сприяти впровадженню педагогічних технологій, розвитку творчої активності та самостійності студентів.

Ключові слова: педагогічні умови, музично-педагогічне проектування, музично-естетичний простір, освітній процес, вчитель музичного мистецтва, інтеграція, проектна діяльність.

USE OF THE TECHNOLOGY OF MUSICAL-PEDAGOGICAL DESIGNING IN A FORMING OF THE READINESS OF THE MUSICAL ART FUTURE TEACHER TO ORGANIZE THE MUSICAL-AESTHETIC SPACE OF THE SCHOOL

R. Dobrovolska

Professional-personal formation of a musical art teacher, his readiness for pedagogical musical and creative activity is expressed in achieving the optimum level of development of personal qualities, professional, musical and psychological-pedagogical knowledge and skills. The level of professional training of future music teachers to organize the musical-aesthetic space of general secondary education institutions depends on such characteristics as the initial state of musical-pedagogical preparation of the student and its pedagogical orientation; the content of the preparation of a teacher of music art, which is rethought in terms of enhancing one's personal educational product and developing professionally significant qualities; pedagogical designing at the level of management of the system of vocational training and at the level of a specific personal development situation (formation of the trajectory of professional and personal development of a specialist), which determines the ability of effective use of training tools in ZVO, which allows not only to acquaint students with scientific, technical and technological achievements in the field of education, but also with new content, the most important didactic principle of teaching – the principle of clarity, to promote the introduction of pedagogical technologies, development of creative activity and independence of the students.

Keywords: pedagogical conditions, musical-pedagogical design, musical-aesthetic space, educational process, teacher of music art, integration, project activity.

Трансформація підходів до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлена необхідністю формування цілого спектру професійних компетенцій, адекватних сучасним реаліям

суспільного розвитку. Одним з ефективних напрямів роботи зі студентами є проектна діяльність. Завдяки врахуванню специфіки художнього середовища та фахових дисциплін проектна діяльність студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва набуває ознак художності. У процесі художньо-проектної діяльності формуються відповідні художньо-проектні вміння, завдяки яким майбутній учитель музичного мистецтва не тільки інтегрує зміст мистецьких дисциплін, а й розвиває особистісні якості, такі як гнучкість мислення, готовність діяти в умовах постійних змін, мобільність, організованість, творчий потенціал, самостійність прийняття рішень тощо. Саме тому професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає визначення основних методичних підходів щодо побудови процесу використання технологій музично-педагогічного проектування як засобу формування готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти [12, с. 146].

Як зазначає президент академії НАПН України В. Кремень, «якість освіти визначається як освіта, що забезпечує розвиток особистості, здатної на відповіді, адекватні викликам часу». Науковець визначає параметри якісної освіти в контексті цивілізаційних змін: володіння ключовими (загальними і спеціальними) компетентностями у відповідній галузі (насамперед, із предмету викладання, психології особистості, методики навчання і світоглядно-філософської підготовки) і здатність їх ефективно поповнювати й творчо застосовувати; сформованість потреби в постійному саморозвитку, безперервному навчанні протягом життя; сформованість прогресивних і перспективних цінностей та життєвих пріоритетів, самостійності і самодостатності, відкритість інноваціям, спроможність до передбачення і проектування свого майбутнього [10, с. 5-6].

Під проектною діяльністю мається на увазі цілеспрямовано організована робота творчих груп педагогів, школярів, їхніх батьків, а також студентів педагогічних ЗВО щодо розв'язання однієї з актуальних соціальних або навчальних проблем [13]. Навчальний проект становить форму організації спільної діяльності викладача і студентів, вчителя й учнів, в якій реалізується певна послідовність запланованих дій, спрямована на досягнення поставленої мети. Метою реалізації проекту є, як правило, розв'язання конкретної, значущої проблеми. Результат проектною діяльністю оформлюється у вигляді кінцевого продукту, і передбачає його обов'язковий захист, демонстрацію або презентацію.

Науковці О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська [13] активно використовують поняття "навчальне проектування", "проектна технологія", "метод проектів". На думку дидактів, у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу актуальним є використання *технології проектування*, що "передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості" [13, с. 150]. Автори наголошують, що результати виконання проектів повинні бути "відчутними": якщо розв'язувалася теоретична проблема, то має бути знайдено її конкретне вирішення, якщо практична – певний результат, готовий до впровадження.

А. Пуліна [14] вважає розробку проекту *методом навчання*, що заснований на постановці соціально вагомої мети та її практичному досягненні. "На відміну від проектування, проект як метод не пов'язаний із конкретним змістом і може бути використаний у вивченні будь-якого предмета, а також міжпредметного курсу" [14, с. 140].

Аналізуючи зміст компетентнісного потенціалу навчальної проектною діяльністю, І. Єрмаков [7] використовує поняття "проектний підхід до освіти", "проектне навчання", "проектна діяльність", "проектний метод у компетентнісно спрямованій освіті". Останнє з них він трактує як "інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних тощо) і самостійності учня в осягненні нового, що стимулює його природну допитливість і творчий потенціал" [7, с. 13].

І. Колесникова, М. Горчакова-Сибірська, розглядаючи методологічні і теоретичні основи проектування в освітній галузі, також послуговуються поняттями "проект", "навчальний проект", "проекткування", "проектна діяльність" [7]. Важливим, на нашу думку, є визначення науковцями *принципів проектною діяльності*: покерованості, унормованості, продуктивності та саморозвитку. Дослідниками визначено також основні *функції проектною діяльності* – дослідницька, аналітична, прогностична, перетворювальна, унормувальна, конструктивна.

Проектна методика відрізняється кооперативним характером виконання завдань під час роботи над проектом. Діяльність, що здійснюється, є, за своєю суттю, креативною й орієнтованою на особистість студента. Вона передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання з розроблення проекту. Спільна робота групи студентів над проектом невіддільна від їх активної комунікативної взаємодії. Проектна методика є однією з форм організації дослідницької пізнавальної діяльності, в якій студенти займають активну суб'єктну позицію [3]. Тема проекту може бути пов'язана з однією предметною сферою чи носити міждисциплінарний характер. Під час підбору теми проекту викладач має орієнтуватися на інтереси і потреби студентів, їхні можливості й особисту

значимість майбутньої роботи, практичну значущість результату роботи над проектом. Виконаний проект може бути представлений у найрізноманітніших формах: стаття, рекомендації, альбом, колаж і багато інших. Різноманітні і форми презентації проекту: доповідь, конференція, конкурс, свято, вистава, концерт. Головним результатом роботи над проектом будуть актуалізація наявних і придбання нових знань, навичок та вмінь і їх творче застосування в нових умовах [8, с. 48].

Навчальна проектна діяльність має на меті розв'язання студентом або групою студентів певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технологій:

- конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво-значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в цілепокладанні, плануванні та здійсненні проекту;
- самостійна навчальна діяльність студентів на основі особистісного вибору щодо пізнавальних або практичних завдань у нестандартних ситуаціях;
- навчально-виробничий експеримент, що пов'язує дві сторони процесу пізнання. З одного боку, воно є методом навчання, з іншого – засобом практичного застосування засвоєних знань і вмінь;
- інтегративний вид діяльності, що синтезує елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, навчальної, комунікативної, а головне – творчої діяльності;
- під час проектної діяльності проявляється раціональне сполучення теоретичних знань і практичних дій під час вирішення конкретної проблеми, використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи, за своєю сутністю завжди творчих тощо.

Проектуючи музично-естетичний простір закладу загальної середньої освіти, вчитель музичного мистецтва визначає своє місце і свою поведінку в цьому просторі, оскільки, працюючи з іншою особистістю, він разом з тим працює і над самим собою. У педагогічному проектуванні, так чи інакше, враховуються особистісні можливості й особливості вчителя, які знаходять відображення в етичній та естетичній позиції педагога. Продукти педагогічного проектування мають яскраво виражений авторський характер. Джерелом виникнення авторських проектів є потреба відновити гармонію за допомогою проекту як всередині освітнього процесу, так і між освітнім процесом і соціумом, що зазнає кардинальних змін. Проектний задум виникає не лише як відповідь на проблему, а й, у значній мірі, як передбачення можливого розвитку потреб суспільства.

Впровадження проектної діяльності в освітній процес набуло актуальності на сучасному етапі розвитку професійної освіти. Проектування розглядається як особливий вид інтелектуальної діяльності, котра зорієнтована не лише на здобуття фахових знань, а й на їх творче практичне застосування. Інтеграція інформаційного, технологічного й змістового компонентів художньо-творчого проекту передбачає колективну діяльність студентів, що сприяє формуванню їхніх особистісних якостей (емпатійності, толерантності, рефлексивності, творчості), набуттю навичок етичного спілкування, вмінь працювати в колективі, розв'язувати професійні завдання, висловлювати власні міркування й судження, аналізувати й оцінювати результати своєї роботи й інших учасників проекту [4].

Використання в професійно-освітньому процесі базової проектно-дослідницької технології передбачає включення багатьох відомих методів і способів активного навчання: метод проектів, метод занурення, «мозкова атака», метод збирання й оброблення інформації, аналіз довідкових і літературних джерел, дослідний, проблемний методи, пошуковий експеримент, дослідна робота, ділові та рольові ігри й ін. Вбираючи в себе переваги різних методів, проектно-дослідницька технологія дозволяє оцінити продукт діяльності з позиції філософії теорії емерджентності, відповідно до якої «сума є більшою за суму доданків, що входять до неї». Провідними ідеями проектно-дослідницької технології є:

- перехід традиційного освітнього процесу в особистісно орієнтований із тим, щоб знання студентів виявилися не самоціллю, а засобом розвитку особистості;
- переосмислення змісту освіти з вербального подання на діяльність студентів, їх переживання і ставлення до досліджуваного;
- студент і викладач – суб'єкти педагогічної системи професійно-особистісного становлення вчителя музичного мистецтва.

Проектна діяльність передбачає поетапну дослідно-пошукову роботу студентів: визначення теми художнього проекту, її актуальності, мети, завдань; добір відповідного художнього матеріалу; обговорення й складання драматургічного плану; вивчення художніх творів; реалізація творчого задуму, обговорення, підбиття підсумків. Метод художніх проектів передбачає інтеграцію різних знань (загально-художніх, музично-теоретичних, художньо-виконавських тощо) для розв'язання однієї проблеми, володіння достатнім знанневим обсягом, художньо-інтерпретаційними, творчо-прогнозувальними та комунікативними вміннями, надає можливість засвоїти нові способи художнього спілкування, що набувають особливої значущості в соціокультурному середовищі [4].

Підвищений інтерес до проблеми використання методу проектів зумовлений тим, що він дозволяє органічно інтегрувати знання студентів з різних предметних сфер під час розв'язання конкретного завдання, дає можливість застосовувати одержані знання на практиці, генеруючи під час цього нові ідеї. Популярність методу проектів нині зумовлена й тим, що в силу своєї дидактичної сутності він дозволяє частково розв'язувати завдання з розвитку творчих можливостей студентів, умінь самостійно конструювати свої знання та застосовувати їх для вирішення пізнавальних і практичних завдань, орієнтуватися в способах створення музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти, аналізувати одержану інформацію.

Метод проектів як один із засобів навчання дозволяє викладачеві поєднати знання того, хто навчається, з вже існуючим практичним досвідом, вміннями їх реалізації на практиці відповідно до особистісно-професійних інтересів студентів [16]. Він дозволяє не тільки засвоювати предметний зміст професійної підготовки, а й формувати особистісні якості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Найбільш поширеними формами організації проектної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва є групова і колективна, монопредметна і метапредметна. Ці форми роботи розвивають у студентів не лише комунікативні навички та вміння співпраці в спільній діяльності, а й індивідуальні здібності. В межах проектної діяльності можливе формування різних універсальних навчальних дій, регламентованих державним стандартом. Програма формування універсальних навчальних дій містить кілька блоків: особистісний, регулятивний, пізнавальний, комунікативний. Під час аналізу кожного блоку можна побачити, як через проектну діяльність відбувається засвоєння знань студентами. Пошук необхідної інформації для проекту, робота з сучасними інформаційними засобами (навчальна і додаткова література, ресурси Інтернету) розвиває пізнавальні універсальні дії студентів. Аналіз текстів сприяє розвитку аналітичних дій: підведення підсумків, побудова суджень і доказів висунутої в проекті гіпотези. Універсальні навчальні дії мають сприяти розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва вміння пізнавального спрямування через прояв допитливості, ініціативи.

Варто зауважити, що формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва повинно відбуватися в активному творчому середовищі, важливою складовою якого виступає систематичне використання найбільш ефективних поєднань різноманітних типів і видів самостійних творчих завдань [5, с. 175], виконання яких забезпечить накопичення мистецького досвіду.

Важливою метою професійної підготовки студентів-майбутніх учителів музичного мистецтва є набуття вмінь використання засобів ІКТ з метою вирішення завдань створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. Формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності засобами ІКТ дозволяє підвищити змістовну ємність та ефективність навчальних занять зі студентами завдяки вдосконаленню традиційних змістовних рішень і використанню інноваційних форм, засобів і методів навчання, що відбувається в освітньо-інформаційному середовищі ЗВО на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі. Під час реалізації завдань цього процесу відбувається формування таких груп узагальнених інформаційних умінь, що дозволяють майбутньому вчителю музичного мистецтва проводити інтегровані заняття з фаху із застосуванням ІКТ; проводити позаурочні заняття з використанням методу проектів, результатом яких буде, до прикладу, створення веб-сторінок, мультимедійних презентацій; застосовувати комп'ютери з метою діагностування характеру і рівня засвоєння учнями навчального матеріалу, обробки й аналізу одержаних результатів; змінювати (за необхідності) логіку і спосіб викладу матеріалу; накопичувати, обробляти і використовувати цікаву інформацію у музично-естетичному просторі загальноосвітньої школи [6, с. 33-34].

Уміння здійснювати проектну діяльність пов'язані з розробкою та втіленням проектів, що відбувається завдяки ефективному використанню ІКТ. У контексті нашого дослідження набуття організаційно-конструктивних умінь майбутніми вчителями музичного мистецтва полягає в умінні планувати етапи роботи над художньо-творчим заходом, враховуючи відведений час на підготовку; встановлювати взаємозв'язки між різними видами музичної діяльності та мистецькою інтеграцією; добирати відповідний репертуар заходу, використовуючи художні засоби виразності певних видів мистецтв; проводити репетиції, працювати з учасниками заходу; добирати відповідні методи і прийоми для успішного виконання поставленого завдання; доцільно підключати засоби ІКТ на різних етапах створення проекту [2, с. 179-180].

Проектна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва має свою особливість, зумовлену специфікою фахових дисциплін. Саме тому варто розглянути, за якими напрямками доцільно застосовувати метод проекту. Визначимо такі: інтелектуальне й інформаційне забезпечення музично-виконавського та художнього-інтерпретаційного процесу; методичне забезпечення художньо-інтерпретаційного процесу; подальше практично-педагогічне застосування фахового мистецького матеріалу, що вивчається та виконується під час навчання; художньо-ціннісна інтерпретація творів мистецтва та їх змістове наповнення; самостійність творчого розвитку в проекції успіху власної педагогічної діяльності [11, с. 65].

Кожний з учасників проектної діяльності робить свій внесок у загальну справу, розвиває навички співпраці, а також ІКТ-компетентність або ІКТ-грамотність. Студенти ЗВО мають можливість активно

брати участь в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, надавати необхідну підтримку учням, їхнім батькам і самому вчителю. В процесі проектної діяльності майбутні вчителі вдосконалює свої знання, вміння та навички, необхідні для практичної діяльності, відбувається розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для реалізації мережевої проектної діяльності використовуються такі сервіси Google, як Google-документ. З їх допомогою можна готувати спільні текстові документи, таблиці, презентації. Студенти, створюючи проект, мають можливість редагувати і працювати над ним колективно, кожний у себе вдома в зручному для себе темпі і в зручний час. Під час навчально-професійної взаємодії студенти під керівництвом викладача виконують колективні та індивідуальні міждисциплінарні навчально-методичні проекти.

Український науковець О. Коберник акцентує увагу на тому, що проектування передбачає в ідеальній формі результати як матеріально-практичної, так і духовної діяльності, тобто це здобутки як для зовнішнього, так і внутрішнього світу людини. Це твердження є правомірним для будь-якої діяльності в соціальній сфері, в тому числі педагогічної [9, с. 3]. Спираючись на висновки науковця, варто відзначити, що саме вплив на духовний і внутрішній світ людини засобами мистецтва має бути в прерогативі під час використання проектної методики в мистецькій освіті.

Усе це вимагає від студента музично-теоретичної грамотності як основної умови художньо-проектної діяльності. Для вмотивованого використання потенціалу художніх образів мистецтва в проектній діяльності майбутній учитель музичного мистецтва має усвідомлювати його значення для цілісного інтелектуально-духовного розвитку особистості. Причому цей вплив насамперед підвищує рівень самого студента, що в перспективі спонукає його до використання художньо-проектної діяльності на практиці з учнями [11, с. 47-48].

Оскільки фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від сфери діяльності, пов'язаної з мистецтвом і художнім середовищем навчання, актуальності набуває проблема формування художньо-проектних умінь. Однак, метод проектів у мистецькій освіті застосовується в основному на практиці під час проведення уроків музичного мистецтва. Застосування цього методу у фаховій підготовці студентів музично-педагогічних факультетів недостатньо досліджене. Зокрема, потребує обґрунтування як сутність поняття «художньо-проектні вміння», так і компонентна структура формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва під час вивчення фахових дисциплін [11, с. 55].

Кооперативно-діяльнісний підхід до формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів складається з двох компонентів, кожен з яких має свої функції. Кооперативний компонент розглядає формування художньо-проектних умінь через співробітництво, співпрацю, певну форму організації проектної діяльності, за якою група студентів спільно бере участь у здійсненні творчого задуму, або кожен, виконуючи свій окремий задум, потім об'єднується з іншими. Діяльнісний компонент розглядає формування художньо-проектних умінь як засіб особистісного і творчого розвитку студентів. Р. Савченко зазначає, що реалізація функцій педагогічної діяльності в умовах кооперативно-діялісного підходу вимагає переосмислення та розроблення нових принципів планування й організації цілісного освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [15].

Кожна дисципліна має свої особливості предмету та методів освоєння, розуміння. Використання методу проектування під час викладання музично-історичних, музично-теоретичних, методичних дисциплін спирається на закони емоційно-пізнавальної драматургії, яка вибудовується і проектується заздалегідь. Викладання виконавських дисциплін передбачає ситуативне проектування за результатами діагностики виконавської підготовленості студентів. Проектування технологій щодо практичного використання набутих знань у практичних діях у контексті майбутньої професійної діяльності вимагає різних видів контексту, зокрема художньо-педагогічного через моделювання квазіпрофесійних ситуацій, які імітують педагогічні ситуації діяльності вчителя музичного мистецтва.

Робота над проектом, як правило, виходить за межі заняття, що свідчить про оптимальність позааудиторної форми організації проектної діяльності студентів для створення зв'язку між навчальним матеріалом заняття, особистими їхніми запитами (навчального, пізнавального, ужиткового характеру) та навколишнім середовищем. Це створює сприятливі умови для успішної реалізації особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діялісного підходів до навчання.

Продуктивна діяльність дає можливість студентам доторкнутися до реального дорослого життя. На думку Н. Абашиної, це і є «кульмінацією будь-якого проекту, логічним завершенням якого є презентація й об'єктивна оцінка проведеної роботи та досягнутих результатів» [1, с. 258]. Презентація та захист проектів перед незалежною аудиторією, що не брала участі в акціях, є важливим, відповідальним і хвилюючим етапом, адже постає необхідність оцінювання проекту її учасниками та співставлення оцінки з думкою спостерігачів. До того ж, здійснення ефективної презентації залежить від рівня сформованості дизайнерських, ораторських та акторських навичок. Підведення підсумків проекту та всього процесу його реалізації є невід'ємним освітнім

етапом, під час якого дуже важливо належним чином акцентувати успіхи та недоліки проведеного дослідження [8, с. 24].

Спільна діяльність студентів у пізнанні, засвоєнні навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особистий індивідуальний внесок у цей процес, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не лише одержувати нові знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, піднімає її на вищий рівень кооперації і співпраці [6, с. 58].

Отже, поетапне впровадження в освітній процес університету технології музично-педагогічного проектування сприяє формуванню позитивної мотивації студентів-майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння фаховими знаннями, активізує особистісний потенціал тих, хто навчається, дозволяє підтримати їх ініціативність; забезпечує можливість самостійного вибору змісту і способів виконання проекту, забезпечує створення ситуації успіху в творчій діяльності. Проектний метод дозволяє гармонізувати процес і результат творчого розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, що знаходить відображення в їх діяльності з організації музично-естетичного простору загальноосвітньої школи.

Література

1. Абашина Н. С. Розвиток ключових життєвих компетенцій через метод проектів / Керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С. М. Шевцова. Науковий керівник і редактор – канд. істор. наук І. Г. Єрмаков // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірник. – К. : «Департамент», 2003. – С. 257-258.
2. Гаврилюк О. А. Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності: дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / О.А. Гаврилюк. – Вінниця, 2019. – 294 с.
3. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
4. Горбенко О. Б. Метод художньо-творчих проектів у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики. URL : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_56/54.pdf.
5. Гуревич Р. С. Підготовка майбутніх учителів в освітньо-інформаційному середовищі закладів вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій : [монографія] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, В. М. Бойчук, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, Н. Р. Опущко, О. В. Шестопад ; за ред. академіка НАПН України Р. С. Гуревича. – Вінниця : ТОВ Фірма „Планер”, 2019. – 564 с.
6. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутніх учителів / Р. С. Гуревич, О. М. Скупий // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 21 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 33-36.
7. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність у школі / упорядн. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2006. – С. 5-18.
8. Задерей О. А. Метод проектної технології та його застосування на заняттях української мови та літератури / О. А. Задерей. Електронний ресурс. – Доступ до ресурсу : <https://olgazaderey.nethouse.ua>static>doc>.
9. Коберник О. М. Урок трудового навчання в умовах проектно-технологічної системи / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – № 1. – С. 2-5.
10. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 5-10.
11. Лі Цзяці. Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Цзяці Лі. – Одеса, 2018. – 244 с.
12. Лі Цзяці. Характеристика основних підходів та принципів до формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва / Лі Цзяці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Вип. 22 (27). – Ч. 2. – С. 145-152.
13. Освітні технології: науково-методичний посібник / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська ; за заг. ред. О. Пехоти. – К. : А. С. К., 2001. – 489 с.
14. Пулина А. А. Метод проектов в практике современного учителя : монография / А. А. Пулина. – Симферополь : Ната, 2007. – 242 с.
15. Савченко Р. А. Кооперативно-діяльнісний підхід: сутність і реалізація у формуванні музично-педагогічної компетентності педагогів дошкільної освіти / Р. А. Савченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – № 30. – К.-Вінниця, 2012. – С. 238-244.
16. Холковська І.Л. Технології формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів / І.Л. Холковська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. - Випуск 50. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.

References

1. Abashyna N. S. Rozvytok kliuchovykh zhyttievych kompetentsii cherez metod proektiv / Kerivnyk avtorskoho kolektyvu – dyrektor litseiu mizhnarodnykh vidnosyn # 51 S. M. Shevtsova. Naukovyi kerivnyk i redaktor – kand. istor. nauk I. H. Yermakov // Metod proektiv: tradytsii, perspektyvy, zhyttievi rezultaty: Praktyko-zorrientovanyi zbirnyk. – K. : «Departament», 2003. – S. 257-258.
2. Havryliuk O. A. Formuvannya profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky u pedahohichnykh koledzhakh do khudozhno-tvorchoi diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk : [spets.] 13.00.04 «Teoriia i metodyka prof. osvity» / O.A. Havryliuk. – Vinnytsia, 2019. – 294 s.
3. Haluziak V. M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti osobystisno zorrientovanoho pidkhotu / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 42. Chastyna 2. – Vinnytsia, 2014. – S. 162-169.
4. Horbenko O. B. Metod khudozhno-tvorchykh proektiv u formuvanni muzychno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky. URL : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_56/54.pdf.
5. Hurevych R. S. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv v osvitho-informatsiinomu seredovyschi zakladiv vyshchoi osvity zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii : [monohrafiia] / R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia, V. M. Boichuk, H. B. Hordiichuk, L. L. Konoshevskiy, O. L. Konoshevskiy, N. R. Opushko, O. V. Shestopal ; za red. akademika NAPN Ukrainy R. S. Hurevycha. – Vinnytsia : TOV Firma „Planer”, 2019. – 564 s.
6. Hurevych R. S. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv / R. S. Hurevych, O. M. Skypyi // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. – Vyp. 21 / Redkol.: I. A. Ziazun (holova) ta in. – Kyiv-Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2009. – S. 33-36.
7. Yermakov I. Kompetentnisnyi potentsial proektnoi diialnosti / I. H. Yermakov // Proektna diialnist u shkoli / uporiadn. Holubenko. – K. : Shkilnyi svit, 2006. – S. 5-18.
8. Zaderei O. A. Metod proektnoi tekhnolohii ta yoho zastosuvannia na zaniattiakh ukrainskoi movy ta literatury / O. A. Zaderei. Elektronnyi resurs. – Dostup do resursu : <https://olgazaderey.nethouse.ua>static>doc>.
9. Kobernyk O. M. Urok trudovoho navchannia v umovakh proektno-tekhnolohichnoi systemy / O. M. Kobernyk // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. – 2006. – # 1. – S. 2-5.
10. Kremen V. H. Problemy yakosti ukrainskoi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin / V. H. Kremen // Pedahohika i psykholohiia. – 2014. – # 4. – S. 5-10.
11. Li Tsziasi. Metodyka formuvannia khudozhno-proektnykh umin maibutnikh uchyteliv muzyky v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia / Tsziasi Li. – Odesa, 2018. – 244 s.
12. Li Tsziasi. Kharakterystyka osnovnykh pidkhotiv ta pryntsyipiv do formuvannia khudozhno-proektnykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva / Li Tsziasi // Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 14 : Teoriia i metodyka mystetskoi osvity : zb. nauk. prats. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2017. – Vyp. 22 (27). – Ch. 2. – S. 145-152.
13. Osvitni tekhnolohii: naukovy-metodychnyi posibnyk / O. Piekhoty, A. Kiktenko, O. Liubarska ; za zah. red. O. Piekhoty. – K. : A. S. K., 2001. – 489 s.
14. Pulyna A. A. Metod proektiv v praktyce sovremennoho uchytelia : monohrafiia / A. A. Pulyna. – Symferopol : Nata, 2007. – 242 s.
15. Savchenko R. A. Kooperatyvno-diiialnisnyi pidkhit: sutnist i realizatsiia u formuvanni muzychno-pedahohichnoi kompetentnosti pedahohiv doshkilnoi osvity/ R. A. Savchenko // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, problemy: zb. nauk. pr. – # 30. – K.-Vinnytsia, 2012. – S. 238-244.
16. Kholkovska I.L. Tekhnolohii formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv / I.L. Kholkovska // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: Zbirnyk nauk. pr. - Vypusk 50. – Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2018. – S. 405-409.

УДК 37.013:316.77

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-70-76

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

В. В. Каплінський

У статті окреслено суперечності, що зумовлюють актуальність проблеми, науково обґрунтовано концептуальні засади системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в педагогічних університетах. Провідна ідея дослідження ґрунтується на положенні про те, що

професійне становлення майбутніх учителів в умовах педагогічного університету – це динамічний процес, спрямований на формування готовності до педагогічної діяльності, результатом якого є досягнення інтегрованої цілісності сформованих особистісних і професійних якостей, що проявляються як оптимальні рівні загальнопедагогічної компетентності. Визначено етапи дослідження проблеми професійного становлення майбутнього вчителя: теоретико-аналітичний, діагностично-пошуковий, експериментальний, підсумково-узагальнювальний. Розкрито практичне значення дослідження зазначеної проблеми. Доведено, що застосування авторської технології сприяє як професійному, так і особистісному зростанню студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки. Результати проведеного дослідження свідчать, що запропонований системний підхід до організації професійного становлення створює для студентів реальні можливості віднайти свій власний шлях професійного вдосконалення, поступово здійснюючи перехід на більш високий його рівень: з низького – на базовий, з перетворення репродуктивної діяльності на базовому рівні в реконструктивну на середньому, поступово зростаючи до найвищого творчого рівня.

Ключові слова: майбутні вчителі, професійне становлення, система професійного становлення, загальнопедагогічна підготовка, суб'єкт-суб'єктні відносини, загальнопедагогічна компетентність, педагогічні відеофрагменти, проблемні педагогічні ситуації, професійне самовиховання.

SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASIS OF EXAMINING THE PROBLEM OF PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF GENERAL PEDAGOGIC PREPARATION

V. Kaplinskiy

In this article, peculiar contradictions which prove the actuality of the research are claimed. Conceptual basics of the system of professional formation of future teacher in the process of general pedagogic preparation in pedagogical universities are scientifically justified. The guideline of the research is based on the conception that professional formation of future teachers in the conditions which pedagogical universities provide, is a dynamic process, directed to the formation of readiness to the teaching activity the result of which is achievement of integrated personal and professional qualities that are shown as optimal equals of the general pedagogic competencies. The stages of teacher's professional establishment are determined. They are theoretic analysis, diagnostic research, experimental and conclusive stages. The practical evaluation of this research is shown. It is proved that practical usage of the results of the research contributes to both professional and personal development of students in the process of pedagogic training.

The results of the research claim that this particular approach to the organization of students' professional forming create for them real opportunities to find their own way of professional self-improvement, transferring gradually to its higher level: from low to basic, from changing the reproductive activity to the reconstructive, growing constantly to the highest creative level.

Keywords: future teachers, professional development, general pedagogical training, the system of professional development, general pedagogical competence, subject-subject relations, pedagogical video fragments, problem pedagogical situations, professional self-education.

Розвиток сучасної системи вищої педагогічної освіти в Україні характеризується комплексними реформами, що обумовлені цивілізаційними і соціально-економічними змінами в усьому світі та проблемами входження нашої країни в європейський освітній простір. Особливості реформування університетської педагогічної освіти пов'язані з модифікацією традиційних і пошуком ефективних інноваційних підходів і технологій, суб'єктом продукування яких має бути сучасний учитель як висококваліфікований фахівець педагогічної сфери, творчий та інтелектуальний розвиток якого є обов'язковою умовою успішної самореалізації в майбутній діяльності. Професійне становлення майбутнього учителя, здатного поєднувати науковий світогляд, професійно-педагогічну компетентність, духовну культуру, передусім відбувається в період професійної підготовки у закладі вищої освіти (ЗВО). Базова роль належить загальнопедагогічній підготовці, котра є основою професійного становлення майбутнього вчителя. Тому нині актуальною є проблема переосмислення пріоритетних напрямів розвитку вищої педагогічної школи, розробка З огляду на мету, об'єкт і предмет дослідження методологічних та теоретичних засад професійного становлення майбутнього вчителя і створення ефективної системи становлення студента педагогічного університету як професіонала через удосконалення його загальнопедагогічної підготовки.

Аналіз реального стану ефективності професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки дозволяє стверджувати, що заклади вищої педагогічної освіти потребують створення новітньої системи підготовки майбутніх учителів, котра забезпечить їхню конкурентоспроможність на ринку праці та можливості для особистісної самореалізації в професійній діяльності. Останнім часом спостерігається тенденція недооцінювання окремими педагогічними університетами ролі та значення загальнопедагогічного аспекту професійної підготовки, її звуження до вузькоспеціальної, спрямованої на підготовку майбутнього фахівця певного напрямку підготовки

(математика, біолога, філолога), аніж учителя. Внаслідок такого підходу в Україні критично бракує вчителів, які б гармонійно поєднували рівень спеціальної підготовки з високим рівнем загальнопедагогічної компетентності.

Опрацювання філософських, психологічних і педагогічних наукових джерел, аналіз вітчизняної теорії та практики загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, спрямованої на їхнє професійне становлення, дало змогу окреслити низку наявних суперечностей, що зумовлюють актуальність проблеми дослідження. Це суперечності між: об'єктивною потребою суспільства у підготовці компетентного вчителя, здатного до постійного самовдосконалення і забезпечення якісних результатів педагогічної діяльності впродовж усієї професійної кар'єри та недостатньою обґрунтованістю теоретичних підходів до професійного становлення студентів у процесі їхньої загальнопедагогічної підготовки; інтеграцією України до європейського освітнього простору, що потребує підготовки конкурентоспроможних фахівців та відсутністю новітнього концептуально-методологічного обґрунтування у професійному становленні майбутнього вчителя ролі загальнопедагогічної підготовки; необхідністю суттєвого підвищення соціально-професійної значущості загальнопедагогічної складової педагогічної діяльності сучасного вчителя та низьким рівнем підготовленості педагогічних кадрів до забезпечення цих змін; потребами студентів у професійному становленні як суб'єктів педагогічної діяльності та відсутністю науково-методичної системи, котра б забезпечувала реалізацію цих потреб; належним станом розробленості сучасних концепцій професійного становлення майбутніх учителів різних спеціальностей та недостатньою визначеністю ролі й місця загальнопедагогічної підготовки у цьому процесі; освітньо-розвивальним і виховним потенціалом дисциплін педагогічного циклу і недостатнім рівнем його реалізації та спрямування на професійне становлення майбутніх педагогів у процесі їх викладання; традиційним підходом до формування змісту педагогічних дисциплін, що обмежує підготовку майбутніх учителів на функціональному рівні, та пошуком шляхів його вдосконалення в напрямках забезпечення не лише когнітивних, а й мотиваційно-ціннісних, діяльнісно-комунікативних, особистісно-поведінкових та рефлексивних складових; необхідністю становлення нової педагогічної парадигми освіти, що акцентує увагу на створенні умов для професійно-особистісного зростання майбутніх фахівців, та недостатнім упровадженням відповідних практично орієнтованих технологій формування загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студента; необхідністю створення сприятливих педагогічних умов для професійного становлення майбутніх учителів та недостатністю їх теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення у педагогічних ЗВО.

Базовими для обґрунтування проблеми професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя є педагогічні дослідження В. Андрушенка, І. Беха, Г. Васяновича, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Е. Зєра, І. Зязюна, О. Кокуна, Л. Мітіної, В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Пуховської, В. Радула тощо. Професійне становлення та розвиток особистості майбутнього вчителя в умовах професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти досліджували О. Акімова, О. Антонова, Н. Бідюк, М. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Кадемія, А. Коломієць, М. Лещенко, О. Савченко, В. Шахов та ін.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення зазначеної проблеми, свідчить про багатовекторний пошук науковців у цьому напрямі: вивчення філософських засад (О. Базалук); психологічних умов професійного становлення студентів ЗВО (І. Лотова, А. Маркова); шляхів оптимізації професійного становлення вчителя (В. Орлов); чинників, що сприяють професійному зростанню особистості (В. Андронов, О. Вознюк, А. Деркач, В. Петрук, О. Коберник, О. Огієнко); особливостей педагогічної підтримки розвитку особистості (О. Газман) тощо.

У контексті дослідження особливої теоретико-методологічної ваги набувають наукові розробки проблеми професійної підготовки вчителів, які висвітлено в працях А. Алексюка, Є. Барбіної, В. Галузяка, Н. Кузьміної, Н. Лазаренко, В. Лугового, С. Сисоєвої, Л. Шевченко та ін.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці, де розглядаються виховні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів різних напрямів: технологій (В. Бойчук), музики (Б. Брилін), фізичного виховання (І. Асаулюк, Н. Степанченко), початкової школи (О. Голюк, О. Демченко, М. Чепіль) тощо.

Проблемам професійного становлення вчителів різних напрямів підготовки присвячено чимало дисертаційних робіт, зокрема досліджувались теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (В. Фрицюк), професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін (В. Орлов), майбутніх тренерів-викладачів (Є. Павлюк); професійного становлення педагога в інформаційному середовищі (Г. Абрамян), у процесі гуманітарної підготовки (О. Булгакова), у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» (Л. Малаканова), в освітньому процесі педагогічного коледжу (С. Абрамович, А. Билков); педагогічні умови становлення професійної діяльності майбутнього вчителя (Н. Святкіна), професійного становлення молодих учителів (Л. Литвин, С. Петрусенко, Т. Чувакова), майбутніх учителів музики (Ю. Локарева, А. Петелін,

Я. Сверлюк), математики (О. Ковальчук); педагогічна діагностика професійного становлення майбутнього вчителя у ЗВО (Г. Микитюк, О. Фадєєва) та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми професійного становлення майбутнього вчителя свідчить про різнобічне розроблення певних аспектів визначеної проблеми, але недостатньо дослідженою залишається система професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки в умовах педагогічного університету, її методологічне та теоретичне обґрунтування. Більшість наукових праць присвячено становленню учителя-професіонала певного напрямку підготовки. Актуальність означеної проблеми, необхідність розв'язання окреслених суперечностей, відсутність фундаментальних системних досліджень проблеми професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема в процесі загальнопедагогічної підготовки, зумовили вибір означеної проблеми дослідження.

Мета дослідження зазначеної проблеми полягає в теоретичному обґрунтуванні системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Для її реалізації передбачено вирішення низки завдань і поетапна презентація їх результатів в наступних наукових статтях, а саме: дослідити теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки, здійснити феноменологічний аналіз основних понять; з'ясувати сутність та компонентну структуру категорії «загальнопедагогічна компетентність» як результату професійного становлення майбутнього вчителя; визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості загальнопедагогічної компетентності та визначити стан професійного становлення майбутніх учителів у педагогічному університеті; обґрунтувати концепцію професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки у ЗВО; розробити та експериментально перевірити систему професійного становлення майбутніх учителів у педагогічному університеті; визначити і обґрунтувати організаційно-педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки; спроектувати модель системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки; розробити та запровадити в освітню практику технологію та відповідне методичне забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у ЗВО.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на положенні про те, що професійне становлення майбутніх учителів в умовах педагогічного університету – це динамічний процес, спрямований на формування готовності до педагогічної діяльності, результатом якого є досягнення інтегрованої цілісності сформованих особистісних і професійних якостей, що проявляються як оптимальні рівні загальнопедагогічної компетентності.

Концепція дослідження містить три взаємозалежні концепти, що за умови поєднання розкривають теоретичну і практичну сутність та визначені базою реалізації провідної ідеї, досягнення мети та розв'язання окреслених завдань.

Методологічний концепт містить концептуальні положення філософії, психології, педагогіки; теорію систем і педагогічних систем; урахує культурно-освітні, історичні закономірності розвитку суспільства; ґрунтується на фундаментальних наукових підходах, що були використані в процесі дослідження: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, полісуб'єктний, синергетичний, інтегративний, структурно-функціональний тощо. Враховано психологічні підходи, що відображають особливості становлення особистості: психодинамічний (З. Фрейд), аналітичний (К. Юнг), соціокультурний (К. Хорні), диспозиційний (Г. Олпорт), біхевіористичний (Б. Скіннер), когнітивний (Дж. Келлі), феноменологічний (К. Роджерс), соціально-психологічний (А. Петровський).

Теоретичний концепт визначає систему вихідних параметрів, що забезпечують розуміння сутності особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя як процесу розвитку інтегративної характеристики особистості – загальнопедагогічної компетентності, котра поєднує в собі знання, вміння, навички, педагогічні здібності, духовну, соціальну, психологічну, мотиваційну зрілість та сформованість самості особистості. Результатом професійного становлення педагога є його загальнопедагогічна компетентність, що трактується як інтегративна якість, яка визначає його професійну готовність, професійну спрямованість і особливості вияву на оптимальному рівні компонентів сфери професійної діяльності та потребує тривалого періоду професійно зорієнтованого розвитку.

Технологічний концепт передбачає визначення компонентів, критеріїв і рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя як узагальненого результату професійного становлення студентів педагогічного університету. Розроблення системи професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки здійснюється у відповідності з базовими критеріями технологічності: а) концепція особистісно зорієнтованого професійно-педагогічного розвитку вчителя як основа побудови і функціонування системи; б) програмування професійного становлення з урахуванням потреб, інтересів та індивідуальних особливостей студентів, якому передують самопізнання і самооцінка;

в) поетапність професійного становлення, що супроводжується особистісним розвитком на основі різних видів рефлексії; г) керованість і самокерованість професійного становлення; д) визначення організаційно-педагогічних умов та відбір оптимальних способів їх технологічного забезпечення, ефективність котрих визначається гарантією досягнення результатів у формуванні загальнопедагогічної компетентності і вдосконалення професійно-педагогічної майстерності; е) відтворюваність результатів впровадження розробленої системи та можливість застосувати її іншими суб'єктами у змінених умовах. Досліджуючи проблему професійного становлення, ми припустили, що ефективне цього процесу може бути забезпечена, якщо він здійснюватиметься на основі розробленої системи, що ґрунтується на сучасних освітніх парадигмах і концепціях і включає відповідні організаційно-педагогічні умови: формування мотиваційної основи особистості майбутнього вчителя шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента; інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення студентів до аналізу професійно-педагогічних відеофрагментів; збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як важливої складової його професійного становлення засобами аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій; реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення студентів; стимулювання майбутніх педагогів до особистісно-професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Для досягнення мети дослідження та розв'язання його завдань передбачалось використання комплексу дослідницьких методів: *теоретичних* – аналіз освітньо-нормативних документів, філософської, психологічної, педагогічної й методичної літератури з метою виявлення сучасного стану досліджуваної проблеми, вивчення концептуальних положень і категорій дослідження та обґрунтування авторської концепції; *аналіз досвіду роботи* педагогічних ЗВО та власного досвіду загальнопедагогічної підготовки студентів з метою виявлення рівня та визначення ефективних шляхів їхнього професійного становлення; *структурно-системний аналіз*, узагальнення та систематизація теоретичних і експериментальних даних; *моделювання* структурно-логічних і змістових основ структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя; *емпіричні* – спостереження і само-спостереження, анкетування, усне та письмове опитування, тестування, бесіди, інтерв'ювання, самоаналіз, контент-аналіз, самооцінювання і експертне оцінювання; *педагогічний експеримент*, технології діагностики з метою апробації організаційно-педагогічних умов та моделі системи професійного становлення; методи статистичної обробки даних для перевірки достовірності результатів експериментального дослідження.

Здійснювалось дослідження у чотири етапи. На *теоретико-аналітичному відбувалось* вивчення теорії та практики загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у ЗВО; системний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; визначення методологічних засад професійного становлення; накопичення емпіричного матеріалу; конкретизація мети й завдань дослідження; розроблення методики теоретичного й експериментального дослідження, критеріїв і показників загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутніх педагогів. *Діагностично-пошуковий* передбачав дослідно-експериментальну перевірку стану професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки; теоретичне обґрунтування й розроблення системи професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки та науково-методичного забезпечення цього процесу; уточнення завдань і методів дослідження; підготовка формульованого експерименту. Під час *експериментального* здійснювалась дослідно-експериментальна перевірка робочих гіпотез, концептуальних положень, організаційно-педагогічних умов професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки; аналіз проміжних результатів дослідження; корекція експериментальних методик і науково-методичного забезпечення, їх апробація й упровадження в навчальний процес. *Підсумково-узагальнювальний* був спрямований на оброблення та систематизацію даних формульованого етапу експерименту, порівняння їх з прогнозованими; узагальнення одержаних даних, формулювання загальних висновків і рекомендацій щодо впровадження результатів дослідження; визначення перспектив подальшого вивчення окресленої проблеми; підготовка та видання монографії; оформлення матеріалів науково-дослідної роботи.

Слід акцентувати увагу на практичному значенні дослідження, яке полягало в розробленні та впровадженні технології професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Запропонований комплекс організаційно-педагогічних умов, форм, методів, технологій передбачається використовувати з метою вдосконалення професійної підготовки вчителя загалом і його професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки зокрема для розробки лекційних курсів, спецкурсів і семінарських занять, практикумів та спецпрактикумів з педагогіки у ЗВО. Вони можуть доповнити зміст навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи» тощо. Практичне значення мають розроблені методичні рекомендації щодо професійного становлення студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки, що, зокрема, знайшло відображення в авторських монографіях: «Професійне

становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика, «Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування»; навчальних посібниках: «100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення», «Методика викладання у вищій школі», «Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»)», «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури».

Основні положення, результати і висновки планується в подальшому використовувати в дослідженнях з теорії й методики професійної освіти, для розроблення галузевих стандартів нового покоління, застосовувати в підготовці педагогів за різними освітньо-кваліфікаційними та науковими рівнями.

Ідеї професійного становлення педагога пронизують зміст і методику навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Методика викладання у вищій школі», «Виховна діяльність викладача вищого закладу освіти», викладання яких забезпечується автором, що суттєво підвищує якість загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

Реалізацією конкретного педагогічного задуму стала розроблена технологія становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки, в основі якої лежать детерміновані цільовими настановами відповідні методологічні підходи; комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених педагогічних впливів, дій, операцій, спрямованих на конкретний очікуваний результат – забезпечення якісного професійного становлення студентів. Технологія передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, педагогічну підтримку, спрямовані на включення студента в активну діяльність, що забезпечує успішність професійного становлення шляхом зміцнення мотиваційної основи його особистості, ціннісного ставлення до знань, формування міцного когнітивного фундаменту та безперервного професійного самовдосконалення з урахуванням принципів цілеспрямованості, послідовності і наступності його фаз, професійної самосвідомості, самоорганізації індивідуальних траєкторій руху до вершин професіоналізму, перспективності, практичної спрямованості, творчої активності, самостійності.

Елементи педагогічної технології розраховані на їх відтворення, застосування, адаптацію до змінюваних умов, подальше вдосконалення та розвиток будь-яким викладачем, що здійснює загальнопедагогічну підготовку, а їх комплексне використання гарантує досягнення запланованих результатів. Органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, котрі містять критерії, показники та інструментарій вимірювання загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення. Етапи технологічного процесу професійного становлення (професійно-орієнтувальний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний) відповідають його стадіям, узгоджуються з організаційно-педагогічними умовами й передбачають наступність і взаємозумовленість формування компонентів загальнопедагогічної компетентності. У технології домінують методи та форми, орієнтовані на позиціонування студентів як суб'єктів навчання та особистісно-професійного самовдосконалення (проблемні завдання; аналіз професійно-педагогічних відеофрагментів, розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання індивідуальних творчих проектів, конкурси педагогічної майстерності тощо), що в поєднанні з сучасними ІКТ дають змогу розвивати всі компоненти становлення професіонала.

У статті визначено систему вихідних параметрів, що забезпечують розуміння сутності особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя як процесу розвитку інтегративної характеристики особистості – загальнопедагогічної компетентності, котра поєднує в собі знання, вміння, навички, педагогічні здібності, духовну, соціальну, психологічну, мотиваційну зрілість та сформованість самості особистості. Три взаємозалежні концепти концепції дослідження за умови поєднання розкривають теоретичну і практичну сутність та визначені базою реалізації провідної ідеї, досягнення мети та розв'язання окреслених завдань. В процесі дослідження доведено ефективність розробленої авторської технології професійного становлення майбутнього вчителя з її відповідним методичним забезпеченням. Аналіз виявленої динаміки професійного становлення студентів засвідчує ефективність розробленої технології, ключові положення якої передбачено конкретизувати і презентувати в наступних наукових статтях з зазначеної проблеми.

Література

1. Акімова О. В. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра / Акімова О. В., Каплінський В. В., Хамська Н. Б. – Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2015. – 49 с.
2. Гуревич Р. С. Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. Наукова школа академіка І. А. Зязюна у працях його соратників та учнів: мат. наук.-практ. конф. / Гуревич Р. С., Каплінський В. В. – Х.: НТУ «ХП», 2017. – С.13-17.
3. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія / Каплінський В. В. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 154 с.
4. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія / Каплінський В. В. – Вінниця: «Твори», 2018. – 492 с.

5. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О. В., Галуз'як В. М. та ін. – Вінниця: «Твори», 2018. – 340с.
6. Каплінський В. В. Специфіка комунікативних умінь як інструменту виховного впливу / Каплінський В. В., Хорунжевський Л. Є. // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 34. – С. 64 – 68.
7. Орлов В. Професійне становлення особистості педагога у вимірах класичної методології / Орлов В. // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка.– 2014.– № 8.– С. 103-111.
8. Lazarenko N. I. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences / Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. – Kielce, 2016. – P. 98 – 101.

References

1. Akimova O. V. Metodychni rekomendatsii do kompleksnoho ekzaminu dlia studentiv spetsialnosti «Pedagogika vyshchoi shkoly» osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia mahistra / Akimova O. V., Kaplinskiy V. V., Khamska N. B. – Vinnytsia: TOV «Firma «Planer», 2015. – 49 s.
2. Hurevych P. C. Lektorska maisternist vykladacha vyshchoi shkoly yak vazhlyva umova uspishnosti vykladatskoi diialnosti. Naukova shkola akademika I. A. Ziaziuna u pratsiakh yoho soratnykiv ta uchniv: mat. nauk.-prakt. konf. / Hurevych P. C., Kaplinskiy V. V. – Kh.: NTU «KhPI», 2017. – S.13-17.
3. Kaplinskiy V. V. Zahalnopedahohichna kompetentnist uchytelia: osoblyvosti, skladnyky, shliakhy formuvannia: monohrafiia / Kaplinskiy V. V. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. – 154 s.
4. Kaplinskiy V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky: teoriia i praktyka: monohrafiia / Kaplinskiy V. V. – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – 492 s.
5. Profesiine stanovlennia osobystosti maibutnoho vchytelia: monohrafiia / Akimova O. V., Haluziak V. M. ta in. – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – 340s.
6. Kaplinskiy V. V. Spetsyfika komunikatyvnykh umin yak instrumentu vykhovnoho vplyvu / Kaplinskiy V. V., Khorunzhevskiy L. Ye. // Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedagogika i psykholohiia. – 2011. – Vyp. 34. – S. 64 – 68.
7. Orlov V. Profesiine stanovlennia osobystosti pedahoha u vymirakh klasychnoi metodolohii / Orlov V. // Naukovy visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Ser.: Profesiina pedahohika.– 2014.– # 8.– С. 103-111.
8. Lazarenko N. I. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences / Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. – Kielce, 2016. – P. 98 – 101.

УДК 378.016:37.012.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-76-81

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

В. І. Майковська

orcid.org/0000-0001-8165-0395

Статтю присвячено проблемі запровадження в освітній процес сучасних наукових підходів з метою формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. Відзначено, що питання розвитку підприємницької компетентності як однієї з професійних характеристик розглядається не як проблема менеджменту, а як засіб формування захисних, превентивних механізмів існування особистості в ринковому суспільстві. Установлено, що теоретичне обґрунтування сутності підприємницької компетентності має здійснюватись на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому й технологічному рівнях методологічного знання. Виявлено, що на загальнонауковому рівні формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування ґрунтується на реалізації системного, діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного й акмеологічного підходів. Розглянуто значення кожного з підходів для визначення рівня сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування за відповідними критеріями.

Ключові слова: підприємницька компетентність, сфера обслуговування, системний підхід, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, аксіологічний підхід, акмеологічний підхід.

ANALYSIS OF MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE OF FUTURE SERVICE SPHERE PROFESSIONALS

V. Maikovska

The article is devoted to the problem of introduction modern scientific approaches into the educational process with the purpose of entrepreneurial competence formation of future service sphere specialists. It is noted that the issue of the development of entrepreneurial competence as one of the professional characteristics is considered not as a problem of management, but as a means of forming protective, preventive mechanisms for the existence of personality in a market society. It has been established that the theoretical substantiation of the essence of entrepreneurial competence should be carried out at the philosophical, general scientific, specific scientific and technological levels of methodological knowledge. The article notes that the content of the philosophical level involved the search for fundamental ideas and theoretical propositions; at the concrete and scientific level the set of methods and principles of the research generally accepted in pedagogical science is outlined; at the technological level, the methodology and technique of researching the essence of entrepreneurial competence of the future specialist of the service sphere are elaborated. It is revealed that at the general scientific level the formation of entrepreneurial competence of future specialists in the service sector is based on the implementation of systemic, activity, competence, axiological and acmeological approaches. An attempt to distinguish the conditions of self-realization of the individual on the basis of each of them was made. The importance of each approach for determining the level of entrepreneurial competence of future specialists in the service sector is considered according to the following criteria: cognitive, motivational-value, activity-practical, developmental and adapted. The additional possibilities of the above-mentioned approaches in forming the entrepreneurial competence of future service professionals are emphasized. It is emphasized that the above-mentioned levels of methodological knowledge form a complex, interdependent system in which the philosophical level is the substantive basis and it determines the worldview approaches to the process of formation of entrepreneurial competence.

Keywords: *entrepreneurial competence, service sphere, systematic approach, activity approach, competence approach, axiological approach, acmeological approach.*

Курс країни на сталий розвиток відповідно змінює вимоги до майбутніх фахівців сфери обслуговування та підвищує роль освіти у їх підготовці, оскільки відомо, що якісні зміни в економіці є безпосереднім результатом вкладень у людський капітал [7, с. 37]. Проте сучасна система вищої освіти відстає від вимог соціально-економічного розвитку держави, що відбувається у відсутності її адекватної реакції на потреби ринку праці. Зміст і технології професійної підготовки не враховують повною мірою вимог сучасного суспільства та не сприяють формуванню економічного способу мислення майбутніх фахівців [8, с. 62]. У зв'язку з цим великого значення набуває пошук шляхів розв'язання зазначеної проблеми на нормативно-правовому, теоретико-методологічному й технологічному рівнях. Актуальність результатів проведеного дослідження зумовлюється потребою в розв'язанні питання розвитку професійних характеристик не як проблеми менеджменту, а як засобу формування захисних, превентивних механізмів ставлення особистості до ринкового суспільства [8, с. 62], і недостатнім рівнем опрацювання проблеми застосування наукових підходів в процесі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Професійна підготовка фахівців у вищій школі завжди була в центрі уваги науковців. За останнє десятиліття це питання стало особливо актуальним. Аналіз літератури свідчить, що проблематика модернізації навчального процесу у вищій школі в контексті соціально-політичних та економічних змін є предметом наукових досліджень В. Андрущенка, В. Белова, В. Бобрицької, Я. Болюбаша, О. Веденіної, М. Грищенка, Б. Корольова, В. Кременя, В. Лугового, Н. Мак-Гінна, Ф. Раймерза, М. Степка, Р. Фатхутдінова тощо. Теоретико-методичним засадам професійної підготовки фахівців присвячено праці науковців, котрі акмеологічний підхід співвідносять із професійною діяльністю та підготовкою до неї (А Деркач, В. Гладкова, В. Зазикін, Н. Козлова, Л. Служинська, Г. Сотська, О. Торічний та ін.), навчанням, саморозвитком, професійною самореалізацією й соціалізацією (О. Антонова, Н. Кузьміна, А. Ситніков, Н. Сиско, І. Тищенко, Н. Чернуха та ін.). Аксиологічні імперативи модернізації професійної підготовки стали предметом наукових досліджень В. Астахової (інноваційна освіта як особистісно і суспільно орієнтований процес), І. Беха (формування світоглядного рівня особистості), В. Кременя (питання саморозвитку), В. Луначека (проблеми підготовки керівних кадрів), А. Сбруєвої (забезпечення якості освіти як основи стратегічних інтересів нації), Л. Шульги (напрямки гуманізації та гуманітаризації освіти) та ін. Як методологічну основу вдосконалення вищої освіти, компетентнісний підхід вивчали іноземні дослідники А. Бермус, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, А. Мейхью, М. Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, Е. Шорт, також російські – В. Введенський, А. Вербицький, І. Зимня, В. Красвський, В. Серіков, О. Соколова, А. Хуторський. Компетентнісний підхід став предметом досліджень вітчизняних науковців: Н. Бібік, С. Калашникової, С. Ніколаєнка, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Скиби, О. Семенов, В. Стрельнікова та ін. Теорія навчальної діяльності була розроблена психологами Л. Виготським, П. Гальперіним, Д. Ельконіним, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном і дидактиками В. Давидовим,

М. Даниловим, І. Зязюном, І. Лернером, а проблеми формування компетентних фахівців на засадах діяльнісного підходу наразі в центрі уваги С. Безбородих, О. Беляк, К. Завалко, О. Олексюк, О. Пасічник та ін. Є. Слуцький розглядав праксеологію як галузь економіки про людську діяльність, Л. Мізес – як науку про людську поведінку. Т. Котарбінський визначив місце праксеології серед філософських наук між етикою та логікою. Наразі О. Льовкіна здійснила генезис праксеологічних ідей в історико-філософському контексті. Особливості реалізації праксеологічного підходу у вищій школі розглядали Є. Проворова й В. Савіцька. Характеризуючи системний підхід як напрямок філософії і методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем, С. Оптнер уважав його адекватним засобом дослідження й розробки не будь-яких об'єктів, що довільно називаються системою, а лише таких, котрі є органічним цілим. А. Холл наголошував, що системний підхід забезпечує інтеграцію, синтез розгляду різних сторін явища або об'єкта, Д. Бурчфільд підкреслював його широкі можливості для одержання різноманітних тверджень та оцінок, які передбачають пошук різних варіантів виконання певної роботи з подальшим вибором оптимального варіанта, а В. Садовський убачав головне завдання у вираженні процедур подання об'єкта як системи та способів їх розробки. Системний підхід не існує у вигляді чіткої методики з визначеною логічною концепцією; він є системою, утвореною із сукупності логічних прийомів, методичних правил і принципів теоретичного дослідження, що виконує таким чином евристичну функцію в загальній системі наукового пізнання, сам по собі він не є предметом дослідження. Оскільки сучасна освіта, в т. ч. вища, є системою, системний підхід виступає як основа для розбудови системи освіти і є підґрунтям для всіх без винятку досліджень та інновацій у цій галузі.

Результати аналізу наукових доробків указаних вище вчених дають підстави стверджувати, що проблема, яка нами досліджується, не висвітлена належним чином. Вона не розглядається в контексті поєднання можливостей системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного взагалі, й праксеологічного зокрема, підходів в розв'язанні завдань вищої освіти щодо забезпечення високого рівня сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування з метою забезпечення їхньої соціально-економічної адаптованості й конкурентних переваг на ринку праці. Таким чином, розв'язання цієї проблеми дозволяє усунути протиріччя між вимогами українського суспільства до характеру й змісту праці фахівця сфери обслуговування та існуючими в країні на цьому етапі реаліями щодо організації його професійної підготовки.

Метою нашої публікації є розкриття ролі означених вище наукових підходів в процесі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування за умови їх одночасного комплексного застосування закладами вищої освіти.

В умовах радикальних змін в економіці, пов'язаних із становленням ринку, підприємницька компетентність розглядається нами як інтегральна психологічна якість особистості, що проявляється в її мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових економічних ідей, даючи змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному професійному й соціальному житті [10, с. 175]. Методологічною основою теоретичного обґрунтування сутності підприємницької компетентності обрано класифікацію чотирьох рівнів методологічного знання за Е. Юдіним: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний [16, с. 36-46].

Зміст філософського рівня передбачає пошук фундаментальних ідей і теоретичних положень, які мають методологічне значення для обґрунтування сутності підприємництва, підприємницької діяльності й підприємницької компетентності. На загальнонауковому рівні дослідження нами встановлено, що формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування ґрунтується на реалізації системного, діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного й акмеологічного підходів до організації професійного навчання в цілому. При цьому ми брали до уваги дефініцію «підхід», зазначену у Великому тлумачному словнику сучасної української мови як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого- або що-небудь, ставлення до кого- або до чого-небудь [2, с. 785]. Ми згодні з Е. Юдіним, який визначає поняття «підхід» як принципову точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення; як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [16, с. 23].

У процесі дослідження було встановлено, що підприємницька компетентність є складовою професійної компетентності [10, с. 175], її формування слід розглядати як систему педагогічних дій, а процес навчання підприємству має бути системно викладеним у форматі професійних стандартів [11, с. 12]. Ми погоджуємось з тим, що педагогічну систему утворюють навчальні заклади й залучені в спеціальну навчально-виховну діяльність фахівці [5, с. 7]. Цей підхід забезпечує чітку взаємодію складових навчально-виховного процесу – планування, організації, контролю, корекції й аналізу [11, с. 13]. Системний підхід інтегрує навчальну, творчу, наукову, управлінську й мовну діяльність, які функціонують у закладі вищої освіти під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників [5, с. 15], і відіграють вирішальну роль в орієнтації професійної підготовки на конкретний соціально-значимий кінцевий результат. Грамотно спланована й організована навчально-виховна робота створює умови для єдності теоретичного і практичного навчання

[11, с. 13] та робить ефективним вплив відповідних організаційно-педагогічних умов на формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців.

Як будь-який навчальний процес, підготовка до підприємницької діяльності базується на закономірностях психології навчальної діяльності [11, с. 12]. Діяльнісний підхід орієнтує професійну підготовку на активне й цілеспрямоване освоєння світу. Побудова професійної підготовки, як процесу практико-орієнтованого навчання, забезпечує встановлення проміжної ланки між навчальною і власне професійною діяльністю [12, с. 53-54]: у відомих нам психолого-педагогічних джерелах така діяльність-посередник дістала назву квазіпрофесійної – навчальної за формою і професійної за змістом [3, с. 47].

Виходячи з припущення, що підприємницьку компетентність можна трактувати як здатність особи бути готовим активно діяти, організовуючи власну трудову діяльність і працю колективу [9, с. 204], діяльнісний підхід є умовою ефективно організації проектної діяльності студентів, оскільки під проектом розуміється логічна сукупність заходів, котрі здійснюються для досягнення поставлених цілей відповідно до прогнозованих результатів [16, с. 42]. Як інструмент практико-орієнтованого навчання доцільно розглядати workshop – формат групової роботи, що має на меті активне вирішення його учасниками певного питання. Це навчальний захід, на якому учасники отримують знання самостійно, а основними відмінностями є висока інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність учасників, використання життєвого досвіду й особистих переживань [13, с. 119]. До того ж, після закінчення роботи у форматі workshop у членів групи сформована модель поведінки як певний інструментарій у конкретній ринковій ситуації.

Ключовою ланкою у формуванні підприємницької компетентності в процесі професійної підготовки є створення компетентнісного поля підприємництва. Таке припущення базується на результатах аналізу досвіду впровадження компетентнісного підходу в країнах Євросоюзу і США: під компетентнісним підходом розуміють побудову освітнього процесу з позицій розвитку особистості через мотивацію її професійної самореалізації [11, с. 14]. Компетентнісний підхід орієнтує побудову освітнього процесу на отримання конкретних результатів освіти – його застосування потребує аналізу функцій, ідентифікованих у посадових інструкціях, в аспекті їхнього ефективного виконання. Компетентнісний підхід посилює практичну зорієнтованість освіти [1, с. 6], розширює можливості особистості до успішної самореалізації в мінливих соціально-економічних умовах і дозволяє організувати процес формування підприємницької компетентності в умовах, котрі відповідають вимогам сучасних роботодавців, держави й соціуму.

Результати вивчення літератури з порушеної проблеми дозволяють констатувати, що сучасна освітня парадигма передбачає наявність інваріантних аксіологічних компонентів у системі базових загальнокультурних і професійних компетентностей майбутнього фахівця, серед яких: 1) ціннісно-смілова орієнтація особи (розуміння цінності культури, науки, виробництва; мотивація професійної діяльності та усвідомлення соціальної значущості підприємництва); 2) усталена спрямованість на саморозвиток і вдосконалення; 3) її здатність до соціальної взаємодії; 4) спроможність самоорганізації; 5) сформованість лідерського потенціалу й організаційно-управлінської компетентності [4, с. 177-192]. Реалізація аксіологічного підходу забезпечує переведення певних соціально-значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості. Відтак результати проведеного дослідження дозволили нам обґрунтувати потребу в організації набуття майбутніми фахівцями сфери обслуговування систематичного досвіду ціннісного самовизначення в контексті професійного розвитку й саморозвитку у відповідних організаційно-педагогічних умовах, створених у ХТЕІ КНТЕУ з метою формування власного ставлення до базових ціннісних установок підприємництва.

Важливого значення для розв'язування проблеми формування підприємницької компетентності набуває акмеологічний підхід. Акмеологія вивчає людину як індивіда, особистість, суб'єкта праці, що розвивається у процесі високопрофесійної діяльності [6, с. 6-7]. У XXI ст. вона істотно змінила акценти у сфері професійної підготовки: віковий аспект – на діагностику задатків і здібностей особистості; освітній аспект – на діагностику й розвиток її компетентностей в системі безперервної освіти; професійний аспект – на визначення результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування рівня професійної придатності й психологічної готовності до цього виду праці та міри соціальної відповідальності за її процес; креативний аспект – на визначення зусиль, що витрачаються, і успішність їх реалізації шляхом з'ясування інноваційного потенціалу рефлексії, спрямованого на вдосконалення професіоналізму до ступеню майстерності, та оцінку соціальної значущості інновацій, отриманих в процесі творчості [6, с. 13]. Як значущі акмеологічні умови самореалізації особистості дослідники виділяють її загальні та спеціальні здібності, стан суспільства, умови навчання та виховання. Найважливішими загальними акмеологічними чинниками є високий рівень мотивації, потреба в досягненнях, прагнення самореалізації [6, с. 24-25]. Це дозволило професійну підготовку майбутніх фахівців сфери обслуговування трактувати на основі акмеологічного підходу як процес досягнення максимально можливого для кожного студента розвитку теоретичної та практичної досконалості в навчальній і науковій діяльності, що сприяє формуванню

високого рівня підприємницької компетентності та позитивно впливає на процес її подальшого вдосконалення. Актуальність запровадження акмеологічного підходу підсилюється відсутністю з рівня середньої школи до рівня магістерської підготовки чітко спланованої в межах всієї країни системи неперервного розвитку підприємливості молоді як ключової компетентності.

Виходячи з означених підходів, на конкретно-науковому рівні визначено сукупність загальноприйнятих в педагогічній науці методів і принципів проведення дослідження (теоретичних – аналіз і синтез, моделювання, узагальнення тощо та експериментально-емпіричних – спостереження, опитування, тестування, педагогічний експеримент тощо). Обидві групи методів є взаємодоповнюючими й забезпечили можливість комплексного пізнання предмета дослідження. При визначенні сутності підприємницької компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування застосовувались методологічні принципи, які є загальноприйнятими в педагогічних дослідженнях: єдності історичного й логічного, конкретно-історичний підхід до проблеми дослідження; усебічності й об'єктивності соціально-економічних та психолого-педагогічних процесів і явищ; єдності й практики [14, с. 15-18]. Важливу методологічну роль у дослідженні сутності підприємницької компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування мали такі категорії діалектики, як сутність та явище; причина й наслідок; необхідність та випадковість; можливість та дійсність; зміст та форма; конкретне й загальне.

На технологічному рівні на базі ХТЕІ КНТЕУ сформувались методика й техніка дослідження сутності підприємницької компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування як сукупність процедур, що забезпечили отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після чого він може включатися до масиву наукового знання.

За результатами дослідження можемо констатувати, що описані вище рівні методологічного знання утворюють складну взаємозалежну систему, в якій філософський рівень є змістовною основою знання й визначає світоглядні підходи до формування підприємницької компетентності. Застосування означених вище підходів дозволило визначити рівень сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування за когнітивним (рівень теоретичної підготовки), мотиваційно-ціннісним (сформованість професійно-важливих якостей та усвідомлення значущості підприємницької компетентності в структурі особистості фахівця, свідоме ставлення до підприємництва), діяльнісно-практичним (здатність до застосування підприємницької компетентності на практиці), розвивальним (усталеність потреби в саморозвитку) і адаптованим (уміння пристосовуватися до мінливих умов зовнішнього середовища на основі економічних та соціально значимих цілей підприємництва) критеріями.

Безумовно, у публікації неможливо розкрити всі аспекти означеної вище проблеми. Подальші наукові розвідки пов'язуємо з інтерпретацією результатів дослідно-експериментальної роботи щодо визначення рівня сформованості підприємницької компетентності студентів, які навчаються за спеціальностями 241 «Готельно-ресторанна справа» і 242 «Туризм» галузі знань 24 «Сфера обслуговування».

Література

1. Ашиток Н. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки фахівців у вищій школі / Н. Ашиток // Людинознавчі студії. Серія: педагогіка. – 2016. – Вип. 3/35. – С. 4-10.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ : Ірпінь; ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
4. Войтюк І. В. Ціннісний спектр сучасної університетської освіти у сфері духовно-онтологічного існування особистості / Феномен університету в контексті «суспільства знань»: [монографія] / В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін. – К. : ІВО НАПН України, 2014. – 256 с. – С. 177-192.
5. Кайдалова Л. Г. Системний підхід у вищій освіті: методичні рекомендації для магістрантів зі спец. 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» / Л. Г. Кайдалова, І. С. Сабатовська. – Харків : НФаУ, 2013. – 39 с.
6. Козлова Н. В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования / Н. В. Козлова. – Томск : – Изд-во ТПУ, 2007. – 151 с.
7. Майковська В. І. Вища освіта як соціально-економічний фактор формування людського капіталу / В. І. Майковська // Політичні, правові та фінансово-економічні пріоритети розвитку економіки України: стратегія і перспективи: Міжнар. наук.-практ. конф., 28 трав. 2014 р.: тези доп. – Умань, 2014. – С. 37-39.
8. Майковська В. І. Управління збутовою політикою вищого навчального закладу в умовах конкурентного середовища / В. І. Майковська // Збірник наукових праць полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – 2015. – Вип. 63. – С. 62-70. – (Серія: «Педагогічні науки»).
9. Майковська В. Проектні студії як засіб вирішення проблеми бізнес-підготовки майбутніх фахівців в Україні / В. Майковська // Modernization of socio-economic systems: the new economic condition: international scientific-practical Conference, 28th September 2016: proceeding. – Kielce, Poland, 2016. – Part I. – P. 204-207.

10. Майковська В. І. Проектна діяльність студентів як засіб формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців // В. І. Майковська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – 2017. – Вип. 1 (33). – С. 172-181.
11. Майковська В. І. Концептуальні засади формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні // В. І. Майковська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2017. – № 54-55. – С. 7-17.
12. Майковська В. І. Formation of the business competence of future professionals by means of practice-oriented education // В. І. Майковська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2017. – № 3 (67). – С. 51-60. – (Серія: «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»).
13. Майковська В. І. Workshop як інструмент практико-орієнтованого навчання і методико-технологічний засіб формування підприємницької компетентності // В. І. Майковська, І. В. Юрко // Молодь і ринок. – 2019. – № 2 (169). – С. 116- 122.
14. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
15. Ступнищкая М. Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся: лекции / М. Ступнищкая. – М.: Изд-во Моск. пед. ун-та, 2009. – С. 132.
16. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М.: Мысль, 1978. – 390 с.

References

1. Ashytok N. Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohiia profesiinoyi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchii shkoli / N. Ashytok // Liudynoznavchi studii. Serii: pedahohika. – 2016. – Vyp. 3/35. – S. 4-10.
2. Velykiy tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. – Kyiv : Irpin; VTF «Perun», 2001. – 1440 s.
3. Verbickij A. A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie / A. A. Verbickij. – Moskva : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1999. – 75 s.
4. Voitiuk I. V. Tsinnisnyi spektr suchasnoi universytetskoi osvity u sferi dukhovno-ontolohichnoho isnuvannia osobystosti / Fenomen universytetu v konteksti «suspilstva znan»: [monohrafiia] / V. P. Andrushchenko, I. M. Predborska, Ye. A. Pinchuk, I. V. Stepanenko ta in. – K. : IVO NAPN Ukrainy, 2014. – 256 s. – S. 177-192.
5. Kaidalova L. H. Systemnyi pidkhid u vyshchii osviti: metodychni rekomendatsii dlia mahistrantiv zi spets. 8.18010021 «Pedahohika vyshchoi shkoly» / L. H. Kaidalova, I. S. Sabatovska. – Kharkiv : NFaU, 2013. – 39 s.
6. Kozlova N. V. Psihologo-akmeologicheskoe znanie v sisteme vysshego professionalnogo obrazovaniya / N. V. Kozlova. – Tomsk : – Izd-vo TPU, 2007. – 151 s.
7. Maikovska V. I. Vyshcha osvita yak sotsialno-ekonomichnyi faktor formuvannia liudskoho kapitalu / V. I. Maikovska // Politychni, pravovi ta finansovo-ekonomichni priorytety rozvytku ekonomiky Ukrainy: stratehiia i perspektyvy: Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 28 trav. 2014 r.: tezy dop. – Uman, 2014. – S. 37-39.
8. Maikovska V. I. Upravlinnia zbutovoiu politykoiu vyshchoho navchalnogo zakladu v umovakh konkurentnoho seredovyscha / V. I. Maikovska // Zbirnyk naukovykh prats poltavskoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka. – 2015. – Vyp. 63. – S. 62-70. – (Serii: «Pedahohichni nauky»).
9. Maikovska V. Proektni studii yak zasib vyrishennia problemy biznes-pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv v Ukraini / V. Maikovska // Modernization of socio-economic systems: the new economic condition: international scientific-practical Conference, 28th September 2016: proceeding. – Kielce, Poland, 2016. – Part I. – P. 204-207.
10. Maikovska V. I. Proektna diialnist studentiv yak zasib formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv // V. I. Maikovska // Visnyk Hlukhivskoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. – 2017. – Vyp. 1 (33). – S. 172-181.
11. Maikovska V. I. Kontseptualni zasady formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv v Ukraini // V. I. Maikovska // Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. – 2017. – # 54-55. – S. 7-17.
12. Maikovska V. I. Formation of the business competence of future professionals by means of practice-oriented education // V. I. Maikovska // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – 2017. – # 3 (67). – S. 51-60. – (Serii: «Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii»).
13. Maikovska V. I. Workshop yak instrument praktyko-orientovanoho navchannia i metodyko-tekhnolohichni zasib formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti // V. I. Maikovska, I. V. Yurko // Molod i rynek. – 2019. – # 2(169). – S. 116 - 122.
14. Obratcov P. I. Metody i metodologiya psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya / P. I. Obratcov. – SPb.: Piter, 2004. – 268 s.
15. Stupnickaya M. Novye pedagogicheskie tehnologii: organizaciya i soderzhanie proektnoj deyatelnosti uchashihhsya: lekciy / M. Stupnickaya. – M.: Izd-vo Mosk. ped. un-ta, 2009. – S. 132.
16. Yudin E. G. Sistemnyj pohod i princip deyatelnosti. Metodologicheskie problemy sovremennoj nauki / E. G. Yudin. – M.: Mysl, 1978. – 390 s.

УДК 378.014.553: [316:005.336.2]

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-82-87

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

О. С. Московчук

У статті теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування. Проаналізовані поняття «модель», «моделювання», «педагогічне моделювання». Розроблено структурно-функціональну модель формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів, що містить такі блоки: цільовий (що передбачає визначення її реалізацію мети, завдань, принципів реалізації досліджуваного процесу); змістовно-діяльнісний блок (що містить методологічні підходи (системно-синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований), змістове забезпечення, засоби, методи, форми, прийоми роботи, педагогічні умови формування досліджуваної якості, етапи (діагностичний, актуалізуючий, інформаційний, діяльнісний, моніторинговий); оцінно-результативний блок (критерії і показники оцінювання, очікуваний результат).

Ключові слова: структурно-функціональна модель, майбутні вчителі, соціальна компетентність, модель, моделювання, педагогічне моделювання.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDENT SELF-GOVERNMENT

O. Moskovchuk

The article theoretically substantiates the structural-functional model of formation of social competence of students-future teachers in the process of student self-government. The concepts of «model», «modeling», «pedagogical modeling» are analyzed. The essence and components of the structural and functional model of social competence of students-future teachers are revealed. The structural-functional model of formation of social competence of students-future teachers is developed, which includes such blocks: the target (which provides the definition and realization of the purpose, tasks, principles of realization of the studied process (multilevel content of student self-government activity, personal orientation of educational process, practical orientation and practical orientation) continuity of work of student self-government, continuity and continuity in realization of educational activity, orientation on dynamic and sociocultural stereotype of personality, integrity and organic activity of student self-government); content-activity block (including methodological approaches (system-synergetic, activity, personality-oriented), content support, means, methods, forms, methods of work, pedagogical conditions stages (diagnostic, actualizing, information, activity, monitoring); evaluation and performance unit (criteria and evaluation indicators, expected result).

Keywords: structural and functional model, future teachers, social competence, model, modeling, pedagogical modeling.

На сьогоднішній день ефективність функціонування виховної системи закладу вищої освіти обумовлена розробкою нових підходів до змісту та організації виховного процесу. Сучасний фахівець закладу вищої освіти повинен володіти професійною мобільністю, конструктивністю, ініціативністю в прийнятті нестандартних рішень, оптимальним характером використання часу і сил з метою забезпечення досягнення поставлених виховних завдань, а також бути здатним до самореалізації та самоствердження, що сприяє творчому самовираженню і професійному зростанню.

Аналіз наукових літературних джерел [5; 6; 11] дозволив зробити висновок про те, що соціальна компетентність студентів-майбутніх учителів передбачає поінформованість про соціальну реальність, закономірності перебігу соціальних процесів; підготовленість майбутніх педагогів до діалогу, прийняття рішень відповідно до вимог соціуму і специфіки субкультури. Складовими соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів є знання про світ і про себе, вміння розпоряджатися ними; готовність до альтернативного вибору в різних соціальних ситуаціях і моральної відповідальності за нього, до продуктивного вирішення професійних і життєвих проблем.

Мета статті – на основі аналізу загальних теоретико-методологічних підходів до формування соціальної компетентності майбутніх учителів розробити структурно-функціональну модель формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти.

Існують різні підходи до педагогічного моделювання. Традиційно концептуальні моделі створюються через систему проектних характеристик, або через виокремлення блоків, або через набір модулів. Ми використовуємо блочну структуру педагогічного процесу. Побудова моделі формування соціальної

компетентності студентів-майбутніх учителів педагогічного університету розуміється нами як теоретичне узагальнення та схематичне відтворення складових процесу формування соціальної компетентності з огляду на поставлену мету.

Модель формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів покликана виконати такі функції: показати можливості виховного впливу діяльності студентського самоврядування на особистість кожного студента; висвітлити шляхи взаємодії діяльності студентського самоврядування з соціокультурним середовищем закладу вищої освіти; спрямувати роботу студентського самоврядування на корекцію впливу різних суб'єктів соціальних відносин на формування соціальної компетентності студентів.

При розробці педагогічної моделі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів ми виходили з того, що цей процес є цілісним явищем, що складається зі структурних одиниць, тісно взаємопов'язаних між собою, і послідовно змінюючих один одного етапів.

У сучасній педагогіці об'єднано багато різних концепцій виховання: гуманістичні ідеї становлення особистості, теорія соціалізації особистості, системно-рольова теорія виховання, системний підхід як напрям методології пізнання соціальних процесів, в основі якого лежить розгляд об'єкта як системи, особистісно-діяльнісний підхід до організації педагогічного процесу. В них у різних поєднаннях відображається взаємозв'язок сучасних теоретико-методологічних підходів до освітнього процесу в цілому. Універсальним підходом для закладу вищої освіти є *системний*, що орієнтує на створення виховних систем, які формують особистість завдяки цілеспрямованому впливу всіх компонентів освітнього процесу. Системний підхід є актуальним для нашого дослідження, оскільки підготовка майбутнього фахівця у педагогічному університеті є системою, в якій усі елементи між собою взаємопов'язані. Таким чином системний підхід до організації студентського самоврядування характеризується охопленням усіх сфер життєдіяльності студентів: навчально-виховної, науково-дослідної, спортивно-оздоровчої, побуту, відпочинку, дозвілля, суспільно-громадської діяльності та функціонує на всіх рівнях: академічної групи, факультетів (інституту), гуртожитку, університету тощо. До основних ознак системного підходу належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків [1, с. 9].

Системний підхід визначає технологію проектування виховних та управлінських систем, для яких характерними є структурно-функціональні зв'язки між компонентами та елементами. З позицій системного підходу, студентське самоврядування є компонентом більш широких і відкритих систем – виховної системи та управлінської системи університету – і одночасно студентське самоврядування повинно бути спроектоване як самостійна система зі своєю структурою і функціями.

Таким чином, можна стверджувати, що системний підхід дає можливість розглядати процес формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів педагогічного університету як складну динамічну систему, визначити особливості її компонентів, пізнати характер і механізми зв'язків між ними й на цій основі вибудувати структурно-функціональну модель, що сприятиме оптимальному досягненню мети дослідження. Виховна система педагогічного університету є організаційно-функціональною структурою, що виникає у процесі успішної діяльності єдиного виховного колективу під час реалізації спільних цілей виховання особистості, змістом якого є формування ціннісного ставлення до термінальних (духовних) та інструментальних (операційних) цінностей, що детермінують формування особистісної програми побудови соціально-ціннісних відносин.

Сконструйована нами модель містить мету, завдання, принципи процесу формування соціальної компетентності майбутніх учителів, компоненти досліджуваного явища, етапи, педагогічні умови, форми, методи, засоби виховання та передбачувані результати виховної роботи. *Цільовий блок* моделі містить мету, завдання, принципи формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів, завдання та компоненти досліджуваного явища. *Мета* моделі відображає мету дисертаційного дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у процесі діяльності студентського самоврядування відповідно з віковими, соціокультурними, професійними особливостями становлення особистості майбутніх учителів. Її реалізація передбачає вирішення таких *завдань*, як розвиток соціального мислення (розширення соціального кругозору та підвищення соціального інтелекту) майбутніх учителів, становлення суб'єктної позиції студентів, збагачення соціального досвіду кожної особистості, включеної в діяльність студентського самоврядування.

Модель формування соціальної компетентності майбутніх учителів базується на таких *принципах*:

- багаторівневості змісту діяльності студентського самоврядування, яка в залежності від ступеня сформованості соціальної компетентності конкретної особистості передбачає для одних студентів вирішення завдань первісного нагромадження необхідного мінімуму соціальної грамотності, для інших – розширення і поглиблення соціальних знань, умінь і навичок, для третіх – їх переструктуризацію;
- особистісної орієнтованості освітнього процесу, за умов якого кожен студент має можливість конструювати індивідуальну програму підвищення соціальної компетентності з урахуванням власних

інтересів і здібностей;

- практичної спрямованості, що обумовлює зміст програм виховної діяльності, орієнтованих не тільки на освоєння соціальної інформації, але й набуття досвіду соціальної поведінки під час вирішення конкретних практичних завдань, що здійснюється за допомогою використання специфічних, адекватних соціально-професійній дійсності, засобів, форм і методів;
- системності та наступності роботи студентського самоврядування, що передбачає досягнення конкретної мети за умов тісного зв'язку навчальної та виховної, соціально-побутової та дозвільсової діяльності;
- спадкоємності і безперервності у реалізації виховної діяльності, що передбачає поєднання у виховному процесі національних, історичних та культурних традицій з новітніми педагогічними надбаннями;
- орієнтації на динамічний соціокультурний стереотип особистості, за умов якого формування соціальної компетентності студентів розуміється як конкретний простір реалізації можливостей майбутнього фахівця, як ступінь пізнання, освоєння і присвоєння можливостей соціального середовища діяльності студентського самоврядування на основі його суб'єктивного сприйняття;
- цілісності і органічності діяльності студентського самоврядування, спрямованого на формування соціальної компетентності студентів, що характеризується логічним поєднанням навчальної і виховної роботи.

Змістовно-діяльнісний блок моделі базується на теоретичних та технологічних основах процесу формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування з погляду системно-синергетичного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів.

У формуванні соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах діяльності студентського самоврядування доцільним та ефективним є застосування *системно-синергетичного підходу* [2; 6]. У нашому дослідженні системно-синергетичний підхід дозволяє розглядати діяльність студентського самоврядування як форму самоорганізації студентів на принципах свободи, рівноправності, безпосередньої участі в управлінні життєдіяльністю студентського колективу й навчального закладу загалом. Реалізація даного підходу передбачає створення та згуртування студентського колективу, який є умовою й засобом соціалізації та самореалізації студентів. Системно-синергетичний підхід у формуванні соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів несе в собі потенціал, що дає можливість спочатку описати на якісному рівні процеси розвитку, а потім знайти оптимальні шляхи його подальшого розгортання.

Наступним підходом до формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування є *діяльнісний підхід*. Як початкова форма будь-якої діяльності розглядається спільна, колективна діяльність, під час якої завдяки інтеріоризації – засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності – відбувається формування психологічної системи діяльності [3, с. 193]. Науковці Б. Сусь та М. Шут визначають сутність діяльнісного підходу, згідно з якою на перше місце виходить навчання умінь, або навчання через уміння. Це навчання відбувається через продуктивну діяльність, тобто через безпосередню участь того, хто навчається, у суспільно-корисній роботі. Діяльнісний підхід у навчальному процесі розглядається як ефективний спосіб забезпечення набуття знань, що позначені дієвістю і є основою компетентності особистості [10, с. 6].

Діяльнісний підхід у нашому дослідженні орієнтує на засвоєння студентами-майбутніми фахівцями знань і умінь під час реалізації завдань діяльності студентського самоврядування. Різномірні системи завдань (проблемних, інформаційних) спрямовують студентів на самостійний пошук необхідного знання, застосування його в діяльності. Діяльність займає особливе місце, адже формування соціальної компетентності студентів педагогічного університету повинно, в першу чергу, бути спрямоване на пред'явлення студентам знань про соціальну компетентність, формування в них умінь отримувати самостійно нові знання про себе та інших людей, оцінювати їх, структурувати і перетворювати у процесі набуття досвіду самостійного прийняття рішень.

У формуванні соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах діяльності студентського самоврядування важливо застосовувати *особистісно орієнтований підхід*. Науковець С. Савченко зазначає, що особистість студента «не підганяється» під комплект заздалегідь програмованих якостей, а створюються умови для повноцінного прояву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій студентів, що характеризує особистісно-орієнтований підхід [9, с. 205]. О. Пехота розглядає особистісно орієнтований підхід як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого складає сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку [8, с. 28]. В. Галузяк вбачає специфіку особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутніх учителів у розвитку їх особистісної зрілості, що, у свою чергу, передбачає включення студентів у суб'єктну активність, пов'язану з пошуком,

вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами [4, с. 167].

У контексті нашого дослідження особистісно орієнтований підхід полягає в тому, що студент у процесі діяльності студентського самоврядування має можливість реалізувати свої індивідуальні особливості, здатність до вибору, рефлексії, самостійності, відповідальності. Цей підхід орієнтує на створення сприятливих умов для формування і розвитку професійно важливих індивідуальних якостей майбутніх фахівців.

Виокремлені наукові підходи забезпечують можливість створення основ методики формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування.

Складовими елементами змістовно-діяльнісного блоку є педагогічні умови, форми, методи формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти.

Процес формування соціальної компетентності студентів передбачає реалізацію комплексу педагогічних умов з метою забезпечення оптимального розвитку студентів, вибору форм і методів виховання студентів відповідно до поставлених завдань і їх впровадження. Представлені у моделі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів форми, методи, прийоми роботи, активним суб'єктом яких виступає студентське самоврядування, покликані забезпечити набуття базисних культурологічних, соціологічних, психологічних, педагогічних знань, безпосередньо пов'язаних з новими підходами, новими технологіями планування та реалізації виховної роботи в університеті. Осмислення основних положень формування соціальної компетентності студентами-майбутніми вчителями в процесі діяльності студентського самоврядування покликане сприяти розвитку системних уявлень про виховний процес, розробці власної концепції виховної діяльності, набуттю вмінь реалізації соціальних компетенцій.

Педагогічними умовами ефективного формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування ми вважаємо: збагачення знань студентів про соціальну компетентність шляхом організації тренінгової роботи; організація позитивної взаємодії студентів під час моделювання і вирішення педагогічних ситуацій; створення соціокультурного освітнього простору в процесі діяльності студентського самоврядування.

Для більш чіткого уявлення про зміни, що відбувалися в процесі формування соціальної компетентності студентів, ми спроектували роботу на діагностичному, актуалізуючому, інформаційному, діяльнісному, моніторинговому етапах, на кожному з яких вирішувалися специфічні завдання.

Діагностичний етап передбачав чітке визначення мети й завдань процесу формування соціальної компетентності студентів, обґрунтування методологічних підходів до реалізації цього процесу; розробку програми та інструментарію експериментального дослідження, а саме: визначення досліджуваних понять, вибір і обґрунтування методик дослідження, розробку анкет, тематики творчих завдань; вибір критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної компетентності студентів; дослідження реального стану сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО на констатувальному етапі.

Сутністю *актуалізуючого етапу* був перехід знань і вмінь у процесі спеціального педагогічного впливу з прихованого, латентного стану в явний, чинний. Завдання цього етапу передбачали усвідомлення набутих знань через їх осмислення, обговорення в групі, через представлення отриманих знань у формі проєктів. Осмислення, в свою чергу, вело до змін у ставленні до цього знання і до сфери професійно важливих умінь.

Інформаційний етап формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування передбачав формування здатності до пошуку і відбору інформації, необхідної для реалізації завдань виховного процесу. Інформаційний етап дослідно-експериментальної роботи здійснювався на наступних принципах: поєднання педагогічного управління з розвитком самодіяльності студентів; свідомості і активності студентів; врахування вікових особливостей студентів. Зміст теоретичних відомостей було спрямовано на представлення студентам нового знання про соціальну компетентність та самовиховання як педагогічний засіб зміни ставлення до себе та іншого.

Наповнення змісту *діяльнісного етапу* передбачало модифікацію системи навчально-виховної роботи в педагогічному університеті шляхом організації системи виховних заходів, спрямованих на формування соціальної компетентності; залучення студентів до волонтерської діяльності; формування соціального мислення, соціального інтелекту, соціального досвіду в процесі реалізації студентським самоврядуванням різних проєктів.

Моніторинговий етап формування соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО передбачав підведення підсумків діяльності студентського самоврядування, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, визначення співвідношення мети й завдань за результатами експерименту та визначення кола проблем, які потребують подальшого дослідження. На цьому етапі визначався ступінь оптимальності використання форм та методів роботи зі студентською молоддю, які покликані були

створювати можливість для соціального вдосконалення студентства, сприяти формуванню життєвого самовизначення кожної особистості, розвитку толерантності, поваги до інших, бажання творити, бути активним учасником усіх суспільних процесів.

Оцінно-результативний блок. У запропонованій нами моделі для визначення результативності експериментальної методики формування досліджуваної якості були закладені, а потім апробовані на практиці такі критерії соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Отже, ефективному формуванню соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування в педагогічному університеті сприяє розроблена структурно-функціональна модель, що містить усі компоненти й ознаки виховної системи: мету, методологічні підходи, принципи, зміст, форми, методи, педагогічні умови формування, критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності. Зміст моделі спрямовується на формування таких професійних та особистісно значущих якостей майбутнього фахівця, як зацікавленість у розвитку закладу вищої освіти, вміння працювати «в команді»; вміння дослухатися до думки опонентів під час творчої діяльності і адекватно її сприймати; поєднання ставлення до помилок інших як до «точок зростання» з високим рівнем особистісної відповідальності за результати «командної» діяльності; прагнення до саморозвитку; володіння педагогічною рефлексією і емпатією; прагнення до оволодіння сучасними педагогічними технологіями та вміння доцільного і творчого використання сучасних інформаційних технологій у процесі діяльності студентського самоврядування.

Література

1. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Житомирський державний університет, 2005. – Вип. 21. – С. 8-11.
2. Вітвицька С.С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 92-108.
3. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Ірина Володимирівна Гавриш ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х. , 2006. – 579 с.
4. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
5. Зарубінська І.Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): монографія / І.Б. Зарубінська. – К.: КНЕУ, 2010. – 348 с.
6. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М.С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Традиция-прогресс, 2007. – С. 222-272.
7. Лепіхова Л.А. Соціально-психологічна компетентність як передумова успішної самореалізації особистості / Л.А. Лепіхова // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. ст. – К.: Міленіум, 2002. – Вип. 6 (9). – С. 57-71.
8. Освітні технології : Навч. метод посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : АСК, 2004. – 256 с.
9. Савченко С. В. Науково-технічні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Савченко Сергій Вікторович. – Луганськ, 2004. – 455 с.
10. Сусь Б. А. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань / Б. А. Сусь, М. І. Шут // Збірник наукових праць. – 2007. – № 4. – (Педагогічні науки) – Бердянськ, 2007. – С. 5-7.
11. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.

References

1. Vitvytska S. S. Metodolohichni osnovy stupenevoi pedahohichnoi osvity / S. S. Vitvytska // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – Zhytomyr : Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet, 2005. – Vyp. 21. – S. 8-11.
2. Vitvytska S.S. Systemno-synerhetychnyi pidkhid do pedahohichnoi pidhotovky maibutnix mahistriv osvity // Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia : monohrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. – S. 92-108.
3. Havrysh I. V. Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnix uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti : dys. ... doktora ped. nauk : spets. 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity / Iryna Volodymyrivna Havrysh ; Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. H.S.Skovorody. – Kh. , 2006. – 579 s.
4. Haluziak V. M. Pidhotovka maibutnix uchyteliv u konteksti osobystisno zoriientovanoho pidkhdou / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 42. Chastyna 2. – Vinnytsia, 2014. – S. 162-169.

5. Zarubinska I.B. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv (teoretyko-metodychnyi aspekt): monohrafiia / I.B. Zarubinska. – K.: KNEU, 2010. – 348 s.
6. Kahan M.S. Systemno-synerhetycheskyi podkhod k postroenyiu sovremennoi pedahohycheskoi teoryi / M.S. Kahan // Synerhetycheskaia paradyhma. Synerhetyka obrazovanyia. – M.: Tradytysia-prohress, 2007. – S. 222-272.
7. Liepikhova L.A. Sotsialno-psykholohichna kompetentnist yak peredumova uspishnoi samorealizatsii osobystosti / L.A. Liepikhova // Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii: zb. st. – K.: Milenium, 2002. – Vyp. 6 (9). – S. 57-71.
8. Osvitni tekhnolohii : Navch. metod posib. / O. M. Piekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. Liubarska ta in. ; za red. O. M. Piekhoty. – K. : ASK., 2004. – 256 s.
9. Savchenko S. V. Naukovo-tekhnichni zasady sotsializatsii studentskoi molodi v pozanavchalnii diialnosti v umovakh rehionalnoho osvithnoho prostoru : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05 / Savchenko Serhii Viktorovych. – Luhansk, 2004. – 455 s.
10. Sus B. A. Diialnisnyi pidkhid yak efektyvnyi sposib zabezpechennia diievosti znan / B. A. Sus, M. I. Shut // Zbirnyk naukovykh prats. – 2007. – # 4. – (Pedahohichni nauky) – Berdiansk, 2007. – S. 5-7.
11. Kholkovska I.L. Sotsialna kompetentnist yak umova uspishnoi samorealizatsii osobystosti / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 47. – Vinnytsia, 2016. – S. 63-67.

УДК 378.4

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-87-92

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Н. Р. Опушко

orcid.org/0000-0002-3013-2675

Н. І. Костенко

orcid.org/0000-0002-6810-9104

Інтеграційні процеси України зумовлюють реформування системи професійної освіти, що полягає в переорієнтації мети освіти, підходів, принципів, методів, технологій навчання. Зміни у структурі системи професійної освіти, передбачає підготовку конкурентоспроможного та висококваліфікованого фахівця, який має володіти усіма професійними та особистісними компетенціями, що забезпечить йому перспективу на сучасному ринку праці. У статті висвітлено питання компетентнісного підходу в професійній освіті, проаналізовано сутність поняття «компетентнісного підходу», визначено його сутність та структуру; схарактеризовано ключові поняття дослідження «компетенції» та «компетентність»; здійснено історико-ретроспективний аналіз поняття «компетентнісний підхід», визначено особливості досліджуваного поняття. Авторами дано порівняльну характеристику властивостей різних педагогічних підходів, що широко використовуються у сучасній педагогічній науці. Авторським колективом встановлено, що компетентнісний підхід, будучи орієнтованим, перш за все, на нове бачення мети та оцінки результатів професійної освіти, висуває свої вимоги і до інших складових освітнього процесу – змісту, педагогічних технологій, засобів контролю та оцінки.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенції, компетентність, професійна освіта.

THE ACTUALITY OF THE APPLICATION OF A COMPETENCE APPROACH IN VOCATIONAL EDUCATION

N. Opushko, N. Kostenko

The integration processes in Ukraine cause the reform of the vocational education system, which consists in reorientation of the purpose of education, approaches, principles, methods, technologies of teaching. The changes in the structure of the system of vocational education involves the training of a competitive and highly qualified specialist who must possess all the professional and personal competences that will provide him with a perspective in the modern labor market. The issue of the training specialists at the present stage is no longer solely at the national level. This problem lies at the interstate, national and regional levels, because modern youth must be competitive, mobile, multifunctional in their professional activities. That is why the question of developing and expanding of the competency approach in secondary and higher education for the formation of different kinds of competences in young people will become their key to professional demand and career development. The article covers the issues of competence approach in vocational education, analyzes the essence of the concept of "competence approach", defines its essence and structure; characterized the key concepts of the study of "competence" and "competence"; a historical and retrospective analysis of the concept of "competence approach" is made, the features of the studied concept are determined. The authors give a comparative description of the properties of different

pedagogical approaches, which are widely used in modern pedagogical science. The team of authors found out that the competent approach, being oriented primarily to a new vision of the purpose and evaluation of the results of vocational education, put its demands on other components of the educational process – content, pedagogical technologies, means of control and evaluation.

Keywords: *competence approach, competences, competence, vocational education.*

Прагнення України інтегруватись до світового та європейського співтовариства зумовлюють необхідність кардинальних змін у системі професійної освіти з метою підвищення якості підготовки фахівців, які б повністю відповідали сучасним запитам ринку праці. Питання підготовки фахівців на сучасному етапі вже не лежить лише на національному рівні. Ця проблема лежить у площині міждержавного, національного та регіонального рівнів, адже сучасна молодь має бути конкурентоспроможною, мобільною, бути мультифункціональною у своїй професійній діяльності. Саме тому постає питання розвитку та поширення компетентнісного підходу в системі середньої та вищої освіти задля формування у молоді різного роду компетенцій, що стануть їхньою запорукою професійної затребуваності та кар'єрного зростання.

З початку ХХІ ст. ученими активно досліджується питання підготовки майбутнього фахівця на засадах саме компетентнісного підходу як найбільш ефективного для освітнього процесу, адже, на думку дослідників, саме цей підхід має здатність підготувати фахівця, який відповідає запитам ринкової економіки. Проблему структури й особливостей професійних компетенцій у галузі освіти досліджували О. Ануфрієва, В. Байденко, Н. Бібік, А. Волкова, О. Волошина, М. Головань, О. Демчук, І. Єфіменко, А. Маркова, Т. Петухова, І. Родигіна, М. Степко, А. Хуторський та ін.

Професійна підготовка фахівців була предметом наукових розвідок І. Беха, Л. Ващенко, І. Зязюна, Л. Паращенко, С. Трубочева; концептуальні засади реалізації компетентнісного підходу висвітлено у працях Н. Нагорної, М. Нагач, А. Усачової; психолінгвістичні та методичні проблеми формування професійної компетентності досліджувала Л. Артюшкіна; тлумаченню понять «компетенція» та «компетентність» присвячені праці С. Гончаренка, Дж. Равена, В. Введенського. Аналіз сутності зазначеного феномена та характеристики його складових знаходимо у дослідженнях вітчизняних науковців – О. Локшиної, О. Пометун, В. Свистун, В. Ягупова; вміння вчитися як ключова компетентність, що характерна для загальної середньої освіти, розкрита О. Савченко; сучасні тенденції розвитку змісту освіти у зарубіжних країнах аналізувалися О. Овчарук, Я. Кодлюк, К. Корсаком. Екологічну компетентність як складову професійної досліджували Г. Бордовський, Л. Лук'янова, Н. Олійник, Н. Пустовіт, С. Старовойт, С. Шлюндт та ін. Серед зарубіжних учених теорія компетентнісного підходу в освіті перебувала в полі наукових інтересів Р. Бадера, Е. Зеєра, В. Ландшеєра, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, М. Чошанова, А. Шелтена, І. Зимньої, Дж. Равена. Не всі питання, однак, вирішені.

Мета статті полягає у висвітленні сутності компетентнісного підходу та можливостей його використання у підготовці висококваліфікованих фахівців.

У вітчизняній науковій літературі найбільшого поширення набуло визначення запропоноване С. Гончаренко, який визначив компетентність як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. На думку І. Беха, трактування поняття компетентність дуже широке, а компетентний в широкому розумінні – це знаючий, обізнаний в певній галузі; у вузькому розумінні – той, хто має право авторитетного судження як спеціаліст високого рівня в певному колі питань [2, С.53].

У сучасній вітчизняній педагогіці відомо чимало різних підходів, що лежать в основі підготовки фахівців. Серед них є як вже відомі та найбільш затребувані. Це такі: знанневоцентриський, системний, діяльнісний, комплексний, особистісно орієнтований та особистісно діяльнісний; а також нові, що увійшли в науковий обіг відносно недавно – ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний та ін. До останньої групи як раз і відносимо компетентнісний підхід.

Перша група підходів має повноцінно розроблені (хоч і ступінь розробленості у них різна) методології. Повноцінно обґрунтоване теоретичне підґрунтя мають системний, діяльнісний та комплексний підходи. Їх зміст розкрито з позиції філософії, психології, педагогіки та має широке представлення в науково-педагогічній літературі. Меншою мірою вмотивовані особистісно орієнтований та особистісно діяльнісний підходи, що, хоч і одержали останнім часом широке розповсюдження серед теоретиків та практиків освіти, однак, поки що не мають чіткого пояснення. Причина цього доволі проста – відсутність визначення головного питання, що таке «особистість» та недостатня кількість фундаментальних знань про особистість у сучасній науці. Однак, незважаючи на недостатнє наукове обґрунтування, друга група підходів має широке використання серед сучасних науковців.

Ідея компетентнісного підходу в педагогіці сягає ще початку 80-х років минулого століття. Її основою стала публікація В. де Ландшеєра в журналі «Перспективи. Питання освіти». У ній спершу мова йшла не

про підхід, а про компетентності, професійні компетентності, професійні компетенції особистості як цілі та результат освіти. При цьому компетентність розумілась як «поглиблене знання предмета або провідне уміння». З часом сутність та обсяг цього поняття розширювались. Останнім часом (з кінця минулого століття) в науковому середовищі почали говорити про компетентнісний підхід в освіті (Н.Нагорна, М. Нагач, А. Усачова та ін.).

Визначення суті компетентнісного підходу вимагає пояснення того, що розуміється під «підходом» взагалі. У науково-педагогічній літературі поняття «підхід» використовується як сукупність ідей, принципів, методів, що лежать в основі вирішення проблеми. Підхід досить часто прирівнюють до методу (наприклад, говорячи про системний підхід або системний метод і т.д.). На нашу думку, підхід – це більш широке поняття, ніж метод. Підхід – це ідеологія та методологія вирішення проблеми, що розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психологічні та педагогічні передумови, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення мети. А метод, у свою чергу, – більш вузьке поняття, що включає в себе знання про те, як діяти в тій чи іншій ситуації, для вирішення тієї чи іншої проблеми.

Зважаючи на наведене вище розуміння підходу, визначимо цілі та зміст компетентнісного підходу. Розкриємо спершу передумови його застосування. Компетентнісно-орієнтована професійна освіта – це об'єктивне явище в освіті, що виникло під впливом соціально-економічних, політико-освітніх і педагогічних умов. Передусім, це відповідь професійної освіти на зміни в соціально-економічному житті, на процеси, що з'явилися разом з появою та розвитком ринкової економіки. На сучасному етапі ринок праці висуває молодому фахівцеві цілу низку нових вимог, що недостатньо враховані або зовсім не враховані в програмах підготовки спеціалістів. Ці нові вимоги, як виявилось, не пов'язані з якоюсь конкретно дисципліною, вони носять надпредметний характер та відрізняються своєю універсальністю. Їх формування вимагає не стільки нового змісту (предметного), скільки новітніх педагогічних технологій. Подібні вимоги одні науковці називають навичками, інші – надпрофесійними, базовими кваліфікаціями, треті – ключовими компетенціями [4].

Зміст ключових компетенцій, котрий пропонують різні автори відрізняється, іноді досить кардинально. Так, О.Новіков до основних кваліфікаційних відносить: володіння «наскрізними» уміннями – робота з комп'ютером; користування базами та банками даних; знання та розуміння екології, економіки та бізнесу; фінансові знання; комерційна майстерність; уміння трансферу технологій (перенесення технологій з одних галузей в інші); навички маркетингу та збуту; правові знання; знання патентно-ліцензійної галузі; вміння захисту інтелектуальної власності; вміння презентації технологій та продукції; знання іноземних мов; санітарно-медичні знання; знання принципів «забезпечення безпеки життєдіяльності», принципів існування в умовах конкуренції та можливого безробіття; психологічна готовність до зміни професій та сфери діяльності тощо.

В.Байденко та В.Оскарссон використовують поняття «базові навички» як особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички та знання, що виражені в різних формах та багаточисельних робочих ситуаціях і соціальному житті. Для особистості в умовах розвиненої ринкової економіки пряме співвідношення між рівнями. До переліку базових навиків у відповідності з визначенням автори включають: комунікативні навичок і здібності; творчість; здатність до креативного мислення; пристосування; здатність працювати в команді та самостійно; самооцінка й самопізнання [1].

Як бачимо, можна відзначити, що виокремлюються, щонайменше два підходи до розуміння ключових компетенцій. Одні (В.Байденко, В.Оскарссон, А.Шелтон, Е.Зеер) ключові компетенції розглядають як особистісні якості, що важливі для здійснення діяльності у великій групі багатопрофільних професій. Інші (О.Новіков) висловлюються про них як «наскрізних» знаннях та вміннях, що необхідні в будь якій професійній діяльності, під час виконання різних видів робіт. Іншими словами, перші роблять акцент на особистісних властивостях, а інші – на знаннях та вміннях, що володіють властивістю широкого перенесення. За всього різноманіття набору компетенцій важливо, щоб вони відповідали двом провідним критеріям: узагальнення (що забезпечить можливість перенесення компетенцій на різні галузі та види діяльності) і функціональність, що відображає момент включення в ту чи іншу діяльність.

Компетентнісний підхід має передумови, в тому числі і педагогічні, як на практиці, так і в теорії. Якщо говорити про практику професійної освіти, то педагоги вже давно звернули увагу на явні розбіжності між якістю підготовки випускника, що здійснює заклад вищої освіти, і вимогами, що висувають до фахівців підприємства та роботодавці. Ця невідповідність мала місце і в доринкових відносинах, та проявлялась у вислові, що часто зустрічали випускники професійних навчальних закладів, які прийшли за розподілом на певне підприємство: «далі забудь про все, чому тебе навчали в інституті і слухай мене!». В умовах ринку це протиріччя постало значно гостріше, адже зникла система розподілу на роботу випускників професійних навчальних закладів, з'явилися недержавні підприємства, керівники яких почали висувати доволі жорсткі вимоги не лише до рівня освіти, а й до особистісних, ділових, моральних якостей фахівців, які приймаються на роботу.

Науково-педагогічні працівники відчують та спостерігають, що одержаний студентами систематизований набір знань та вмінь не відповідає змісту професійної діяльності за багатьма аспектами. Високі бали на іспитах не гарантують підготовку конкурентоздатного фахівця. Найбільш популярними причинами у відмові в наданні робочого місця молодому фахівцеві були невміння енергійно адаптуватись до швидкозмінних умов роботи, недостатньо розвинені комунікативні здібності, надмірна замкненість, тобто переважали особистісні якості, що були недостатньо розвинені.

В.Ландшеер у вже згадуваній статті «Концепція «мінімальної компетентності» наводив слова Спейді, який писав: знання, вміння і поняття – важливі компоненти успіху в усіх життєвих ролях, але вони його не забезпечують. Успіх залежить також від установок, цінностей, почуттів, сподівань, мотивації, самостійності, співробітництва, старанності та інтуїції людей. Лі Якокка, значний у світі менеджер, підкреслює, що успіх у фінансовому відношенні лише на 15% обумовлюється знаннями своєї професії, а на 85% – умінням спілкуватися з колегами, схилити людей до своєї точки зору, рекламувати себе та свої ідеї тощо [6].

Сучасні філософи також акцентують увагу на тому, що відбувається зрушення на ціннісну орієнтацію. В.Давидович з цього приводу зазначає наступне: «Так, знання необхідні. Без надійних знань життя неможливе. Але варто обмовитись, що не всім, не про все і не завжди варто знати. Однак, окрім знань абсолютно необхідні цінності, що структурують та ієрархізують наші знання та цілі. Без цінностей ранжування знань призводять до трагічних наслідків. Вся історія – тому підтвердження» [3, с.5].

У наведених вище роздумах і прикладах наголошується на наявності прогалин у підготовці фахівців, котрі полягають у тому, що, формуючи систему предметних знань і вмінь, заклади освіти приділяють недостатню увагу розвитку багатьох особистісних та соціальних компетенцій, що власне і визначають конкурентоспроможність випускника.

У педагогічній теорії неодноразово були спроби щодо появи компетентнісного підходу. Уже давно відомі концепції змісту освіти (І.Лернера, В.Краєвського, В.Ледньова), в яких акцентується увага на засвоєнні соціального досвіду, що включає разом із знаннями, вміннями та навичками і досвід емоційно-ціннісного відношення творчої діяльності. Відома концепція проблемного навчання (М.Махмутов, І.Лернер та ін.), що орієнтована на розвиток мисленнєвих здібностей, уміння вирішувати проблеми, тобто знаходити вихід із проблемної ситуації. Відомі концепції виховуючого навчання, передбачають формування особистості в процесі засвоєння предметних знань. Можна навести приклади концепцій та теорій в педагогіці, що засновані на необхідності формування у студентів поруч із знаннями та вміннями таких якостей як самостійність, комунікативність, прагнення та готовність до саморозвитку, доброчесність, відповідальність, творчі здібності та ін. Однак, закладені в цих концепціях ідеї і способи їх реалізації не увійшли в масову практику тому що, на нашу думку, вони не були реально затребувані з боку держави, суспільства та промисловості.

В якості мети реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті виступає формування компетентного фахівця. Компетенції в сучасній педагогіці професійної освіти необхідно розглядати як новий, зумовлений ринковими відносинами, тип цілепокладання в освітніх системах. У чому ж його новизна, чим відрізняється цей тип цілепокладання від традиційного, академічного підходу формування мети?

Головна відмінність полягає в тому, що «компетентнісна модель звільняється від дидакта (об'єкта) праці, проте не ігнорує його, тим самим ставлячи на чолі міждисциплінарні, інтегровані вимоги до результату освітнього процесу» [11, с.52-53]. Компетентнісний підхід означає, що мета освіти прив'язується до ситуацій, котрі застосовуються в реальному світі праці. Тому концепції охоплюють здатність до готовності пізнання і відношення (стилі поведінки), котрі необхідні для виконання певного виду діяльності. Традиційно в цих випадках розрізняють предметну, методичну та соціальну компетентність.

Б.Ельконін стверджує, що «компетентність – міра включення людини у діяльність». С.Шишов розглядає категорію компетенції «як загальну здатність, засновану на знаннях, цінностях, схильностях, що дають можливість встановити зв'язок між знаннями та ситуацією, віднайти процедуру (знання та дію), що найбільш вдала для вирішення проблеми. Що стосується професійної компетентності, то аналіз показав наявність тут різних точок зору. Згідно з першою точки зору «професійна компетентність – це інтегративне поняття, яке складається з трьох складових – мобільність знань, варіативність метода та критичність мислення.

Інша точка зору полягає в тому, що розглядається професійна компетентність як система з трьох компонентів: соціальної компетентності (здатність до групової діяльності і співробітництва з іншими працівниками, готовність до прийняття відповідальності за результат своєї праці, володіння прийомами професійного навчання); спеціальна компетентність (готовність до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння розв'язувати типові професійні завдання, вміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нові знання та вміння за фахом); індивідуальна компетентність (готовність

до постійного підвищення кваліфікації та реалізації себе в професійній діяльності, здатність до професійної рефлексії, подолання професійних криз та деформацій). Третя точка зору полягає у визначенні професійної компетентності як сукупності двох компонентів: професійно-технологічної підготовки, що означає володіння технологіями і компонентами, що мають надпрофесійний характер та необхідні кожному фахівцеві – так званя, ключові компетенції.

Досить часто компетентність розглядають як синонім якості підготовки. Розглянемо їх співвідношення. На наш погляд, співвідношення між якістю підготовки фахівця та компетентністю фахівця таке саме, як між загальним та індивідуальним. Якість підготовки фахівця – поняття багатогранне та багатокомпонентне. Воно містить в собі сукупність якостей тих об'єктів і процесів, що мають відношення до підготовки фахівця. Це багаторівневе явище. Можна говорити про якість на національному, регіональному, інституційному, особистісному рівнях. Можна говорити про якість результату в якості процесу, якості проекту (або моделі підготовки), котрі ведуть до результату і т.д.

Що стосується компетентності, то це поняття пов'язане з результативною стороною освітнього процесу. Ми стверджуємо: компетентний фахівець – компетентний педагог або керівник, або: соціальна компетентності особистості фахівця і т.д. Але не кажуть: «компетентний процес навчання», «компетентнісний зміст», «компетентна мета», «компетентні умови» тощо.

У суттєвому, змістовому плані поняття «якість підготовки фахівця» більш ширше за своїм обсягом, ніж поняття «компетентність фахівця». З іншого боку, якість і компетентність можуть знаходитись у відношенні «засіб, умова – мета». Якісні цілі, зміст, форми, методи і засоби, умови підготовки є необхідною гарантією формування компетентнісного фахівця. Поняття «компетентність», якщо говорити про структуру підготовки фахівця (включає мету, зміст, засоби, результат), вживається переважно до мети і результату, а якість – до всіх інших компонентів структури. Компетентність – характеристика якості мети.

Важливе питання – про місце компетентнісного підходу, чи заміняє він традиційний, академічний (знанневоцентричний) підхід до освіти і оцінки його результатів. На нашу думку (і вона узгоджується з наведеними вище визначеннями професійної компетентності), компетентнісний підхід не заперечує академічного, а поглиблює, розширює і доповнює його. Компетентнісний підхід найбільше відповідає умовам ринкового господарства, адже він пропонує орієнтацію на формування з професійними закладами освіти (що для академічного підходу є головним та практично єдиним), потрактовує як володіння професійними технологіями, ще й розвиток у студентів таких універсальних здібностей і готовностей (ключових компетенцій), котрі затребувані на сучасному ринку праці.

Отже, компетентнісний підхід, будучи орієнтованим, перш за все, на нове бачення мети та оцінки результатів професійної освіти, висуває свої вимоги і до інших складових освітнього процесу – змісту, педагогічних технологій, засобів контролю та оцінки. Головне тут – це проектування та реалізація таких технологій навчання, котрі б створювали ситуації включення студентів у різні види діяльності (спілкування, вирішення проблем, дискусії, диспути, виконання проектів).

Література

1. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И.Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – Москва, 2002. – С.22-46.
2. Гуцан Л.А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Л.А. Гуцан. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf
3. Давидович В. Судьба философии на рубеже тысячелетий / В. Давидович // Вестник высшей школы. – 2003. – №3. – С.4-15.
4. Зеер Э. Психология профессий / Зеер Э. – Екатеринбург, 1997. – 342 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / [Н.М.Бібік, Л.С.Ващенко, О.І.Локшина [та ін.]; за заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
6. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. – 1998. – №1. – С. 24-30.
7. Наперов В.Я. Разговаривая с Ли Якоккой / В. Я. Наперов // Специалист. – 2000. – №4. – С.32.
8. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад С.У.Гончаренко [та ін.]; за ред. Н.Г.Ничкало. – К., 2000. – 380 с.
9. Рудніцька К.В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми / К.В. Рудніцька // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – випуск 1 (38). – С. 241-243.
10. Усачева А.Н. Ответственность как личностная компетенция студента вуза / А.Н.Усачева // Гражданское общество и правовое государство: материалы Научно-практической конференции (20-21 февраля 2013 г.). – Светлый Яр : Феникс, 2013. – С.123-130
11. Чошанов М.А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – Москва, Народное образование, 1997. – 152 с.

References

1. Bajdenko V.I. Bazovye navyki (klyuchevye kompetencii) kak integriruyushij faktor obrazovatel'nogo processa / V.I.Bajdenko, B. Oskarsson // Professionalnoe obrazovanie i formirovanie lichnosti specialista. – Moskva, 2002. – S.22-46.
2. Hutsan L.A. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti / L.A. Hutsan. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf
3. Davidovich V. Sudba filosofii na rubezhe tysyacheletij / V. Davidovich // Vestnik vysshej shkoly. – 2003. – №3. – S.4-15.
4. Zeer E. Psihologiya professij / Zeer E. – Ekaterenburg, 1997. – 342 s.
5. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektivy: Biblioteka z osvitoi polityky: kolektyvna monohrafiia / [N.M.Bibik, L.S.Vashchenko, O.I.Lokshyna [ta in.]; za zah. red. O.V.Ovcharuk. – K.: «K.I.S.», 2004. – 112 s.
6. Landsheer V. Konceptiya «minimalnoj kompetentnosti» / V. Landsheer // Perspektivy. Voprosy obrazovaniya. – 1998. – №1. – S. 24-30.
7. Naperov V.Ya. Razgovarivaya s Li Yakokkoj / V. Ya. Naperov // Specialist. – 2000. – №4. – S.32.
8. Profesiina osvita: slovnyk: navch. posib. / uklad S.U.Honcharenko [ta in.]; za red. N.H.Nychkalo. – K., 2000. – 380 s.
9. Rudnitska K.V. Sutnist poniat «kompetentnisnyi pidkhdid», «kompetentnist», «kompetentsiia», «profesiina kompetentnist» u svitli suchasnoi osvitoi paradyhmy / K.V. Rudnitska // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedagogika. Sotsialna robota». – 2016. – vypusk 1 (38). – S. 241-243.
10. Usacheva A.N. Otvetstvennost kak lichnostnaya kompetenciya studenta vuza / A.N.Usacheva // Grazhdanskoe obshestvo i pravovoe gosudarstvo: materialy Nauchno-prakticheskoy konferencii (20-21 fevralya 2013 g.). – Svetlyj Yar : Feniks, 2013. – S.123-130
11. Choshanov M.A. Gibkaya psihologiya problemno-modulnogo obucheniya / M. A. Choshanov. – Moskva, Narodnoe obrazovanie, 1997. – 152 s.

УДК 378.147:811.161.2+82

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-92-98

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В. А. Папушина

У статті акцентовано на доцільності впровадження в навчально-виховний процес загальнонаукових та конкретно-наукових підходів, що дозволяють спрямувати навчально-виховний процес майбутніх учителів української мови і літератури на пошуки вирішення професійних завдань, оптимізацію індивідуальних і групових форм взаємодії, поєднання зовнішнього контролю із самоконтролем і самооцінкою, на співпрацю з естетичним середовищем ЗВО, у якому студент може реалізуватись, самоутвердитись, самовизначитись як інтелектуально та естетично довершена особистість. Підкреслено, що зазначені підходи виступають сукупністю універсальних об'єднувальних чинників, за допомогою яких можна розширити та збагатити світогляд, інтелект та сформувати естетичну культуру майбутніх учителів української мови і літератури.

Ключові слова: естетична культура, системний, гносеологічний, аксіологічний, особистісний, культурологічний, герменевтичний, кроскультурний, середовищний підходи, принципи науковості, доступності навчання, систематичності, наочності та інформатизації.

METHODOLOGICAL APPROACHES AND PRINCIPLES OF AESTHETIC CULTURE FORMATION OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

V. Papushina

Renovation the educational and training activities of students in higher education establishment in the process of vocational training opens a wide field for finding the best ways to solve the pedagogical problem – the formation of aesthetic culture of future teachers of Ukrainian language and literature. Modern Ukrainian researches emphasize the need to search the optimal ways in organization of educational process, among them are developing a theoretical model of personally-oriented education, a systematic, cultural approach. The given problem is solved through the search for optimal ways of organizing educational process and the practical usage of methodological approaches and principles, contributing to the formation of aesthetic culture of future teachers of Ukrainian language and literature. The article focuses on the expediency of using in the educational process of general scientific (systemic, epistemological, axiological, personal) and specifically scientific (cultural, hermeneutic, cross-cultural, environmental) approaches that allow to direct training and educational

process of future teachers of Ukrainian language and literature into the common search for solutions of professional problems, optimization of individual and group forms of interaction, the combination of external control with self-control and self-esteem, cooperation with the aesthetic environment of a higher educational establishment where the student can be realized, to assert himself, to define himself as intellectually and aesthetically complete personality. Emphasized that the approaches are universal unifying set of factors that can help to expand and enrich the outlook, intellect, and aesthetic culture of future teachers of Ukrainian language and literature. Among the general scientific principles there are the following: scientific, accessible training, systematic, visual and informative. Considering features of each student's intellectual level and level of his aesthetic culture, they support the developing of the need for further knowledge and self-improvement, determining the consistency and accessibility of the material, cross-curricular links to disciplines that undermine the aesthetic problems.

Keywords: *aesthetic culture, systemic, epistemological, axiological, personal, cultural, hermeneutic, cross-cultural, environmental approaches, scientific principles, accessible training, systematic, visual and informative.*

Сучасна вища освіта характеризується станом, який має прояви гуманітарної та культурологічної кризи. Серед причин цього явища називаємо часткову відчуженість особистості, спрямованої на пошуки шляхів вирішення матеріальних зацікавлень, від культурних надбань, традицій, що позбавляє її життя гуманістичного змісту. Тому в процесі підготовки вчителя української мови і літератури важливого значення надаємо сформованості його потреби пізнавати прекрасне, розумітися на естетичних цінностях, творити красу самому й разом із майбутніми учнями в навколишньому світі. Проблему формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури вирішуємо через пошуки оптимальних шляхів організації навчального процесу та практику застосування методологічних підходів та принципів, серед яких загальнонаукові та конкретно-наукові підходи, загальнонаукові та специфічні принципи.

Сучасні підходи до формування особистості студентів в умовах гуманізації вищої школи висвітлювали І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, П. Кононенко, І. Кузнецова, Ю. Мальований, М. Романенко, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. Про важливість системного підходу в навчальному процесі свідчать праці численних дослідників, серед яких В. Афанасьєв, І. Бех, І. Блауберг, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Каган, В. Кузьмін, І. Малафіїк, І. Предборський, В. Садовський, Г. Селевко, Е. Юдін та ін. На актуальності аксіологічного підходу, що іманентно властивий гуманістичній педагогіці, наголошували Н. Асташова, Б. Гершунський, І. Ісаєв, В. Крижко, Б. Лихачов, З. Равкін, В. Сластьонін, Т. Садова, Є. Шиянов та ін. Становлення парадигми особистісно зорієнтованої освіти, розробку її теоретичної моделі та впровадження досягнень науки в практику розглянуто в працях І. Беха, О. Бондаревської, М. Вікуліної, Р. Гришкової, О. Пехоти, К. Платонова, І. Якіманської та ін. На важливість культурологічного підходу щодо реалізації навчального процесу ЗВО йдеться в працях сучасних дослідників Г. Балла, І. Беха, Р. Беланової, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Євтуха, П. Кононенка, І. Кузнецової, Ю. Мальованого, В. Рибалки, О. Сухомлинської та ін.

Мета статті: обґрунтувати застосування загальнонаукових підходів та принципів та конкретно-наукових підходів в процесі формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури під час їхньої професійної підготовки.

Професійна підготовка майбутніх фахівців – це системний процес, сукупність елементів, що знаходяться у зв'язку й утворюють цілісність і єдність. Нами встановлено концептуальні зв'язки формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури під час професійної підготовки із загальнонауковими та конкретно-науковими підходами. Серед загальнонаукових підходів акцентуємо увагу на таких: *системний, гносеологічний, аксіологічний, особистісний*. Розглянемо їхню результативність у процесі формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури.

Системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину [3]. Процес систематизації навчальної та виховної діяльності з метою формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури під час професійної підготовки відкриває широке поле для пошуків оптимальних шляхів вирішення поставленої педагогічної проблеми. І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін, досліджуючи особливості системного підходу, указують, що «у будь-якому явищі необхідно віднайти його першооснову, ті вихідні «цеглинки», із яких воно складається, звести складне до простого, ціле до частини [1, с. 6]. Із позицій системності визначаємо загальну мету теоретичної й практичної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури: формування їхньої естетичної культури. Для вирішення цієї мети встановлюємо тісні контакти із іншими суб'єктами професійно-педагогічної підготовки студентів, будемо внутрішні структурні компоненти, розвиваємо зв'язки з зовнішнім середовищем. Освітній процес спрямовуємо на спільні пошуки вирішення професійних завдань, оптимізацію індивідуальних і групових форм взаємодії, поєднання зовнішнього контролю із самоконтролем і самооцінкою майбутніх учителів української мови і літератури. Плануючи реалізацію навчальних програм, передбачаємо співпрацю з

естетичним середовищем ЗВО, в якому студент може реалізуватись, самоутвердитись, самовизначитись як інтелектуальна та естетично довершена особистість.

Серед концептуальних підходів, що виступають як методологічне підґрунтя формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури, виокремлюємо *гносеологічний*. У його основі лежить теорія пізнання, що вивчає природу, загальні передумови пізнання, можливості відношення знання до реальності, виявляє умови достовірності та істинності знань. Не випадково термін «гносеологія» А. Баумгартен у XVIII використав як уточнення для ще одного винайденого ним терміна – «естетика» – теорія вільних мистецтв, мистецтво пізнання прекрасного, мистецтво міркування; чуттєве пізнання. Основне коло гносеологічної проблематики включає в себе інтерпретацію суб'єктом об'єкта пізнання (студентом – навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню). До важливих тенденцій реалізації гносеологічного підходу під час формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури відносимо пізнавальний процес, проблему істини, форм і методів пізнання, зокрема: розуміння взаємозв'язку наукового пізнання та його методології з ціннісно-цільовими орієнтирами пізнання прекрасного; застосування інноваційних технологій в процесі пізнавальної та естетичної діяльності; естетичні знання як результат пізнавального процесу, як тотожне істині, науковому знанню, як чуттєве пізнання прекрасного; розвиток творчого потенціалу студентів, спрямування його на позитивний результат. Визначальною для нас є думка А. Макаренка про те, що окреме історико-культурне ціле визначає буття всіх складників, у тому числі й виховання, а ціннісно-гносеологічними константами виховання виступають соціокультурні принципи, аксіо- та антропологічний аспекти, онтологічний аспект, психологічний аспект, «уміння втрутитися в рух характеру» [7, с. 44]. Ці аспекти допомагають установленню закономірностей та визначенню особливостей роботи в процесі формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури. У нашому дослідженні виходимо з таких принципів гносеології як об'єктивність, пізнаваність, активне творче відображення та оперуємо поняттями: «пізнання», «свідомість», «відчуття», «краса», «розум», «істина». Формування естетичної культури бачимо як цілеспрямоване поєднання різнопланових знань, досягнення яких відбувається через системний процес.

У підготовці всебічно розвиненої особистості вчителя української мови і літератури важливо застосовувати *аксіологічний* підхід (грец. *aksios* – коштовний), який ґрунтується на філософському вченні про моральні, етичні, культурні цінності як смислоутворювальні основи людського буття, що визначають напрями й умотивованість людського життя, діяльності, учинків. Для нашого дослідження цінним є визначення поняття «аксіологічний підхід» В. Сластьоніним як своєрідного «містка» між теорією та практикою, що, з одного боку, надає можливість вивчати різні явища й події з погляду закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, а з іншого, – розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства [10, с. 162].

Аксіологічний підхід передбачає врахування позитивних настанов, виховання морально-вольових якостей студентів, сприяє реалізації їхніх ціннісних пріоритетів у діяльності та стосунках, цілеспрямованому долученню до естетичної діяльності. Основними особистісними цінностями майбутніх учителів української мови і літератури вбачаємо ті, що: відображають ставлення до прекрасного та науковий рівень суджень про нього; відповідають емоційному стану особистості, що отримує радість від спілкування з прекрасним і від творення прекрасного; відображають різні аспекти розуміння естетичних категорій; створюють відчуття необхідності задоволення естетичних потреб та інтересів.

На необхідності *особистісного підходу* в процесі навчання особливо наголошували психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв. Особистісний підхід у педагогічній науці розглядається як динамічні смислові системи індивідуальної свідомості особистості, а також власні життєві ставлення суб'єкта [5, с. 625]. О. Пехота розглядає особистісний підхід як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого складає сукупність вихідних теоретичних положень про особистість і використання практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному вивченню та гармонійному розвитку [8, с. 277]. Цей підхід базується на засадах людиноцентризму, відповідно до яких особистість, яка пізнає основи науки й мистецтва, вивчає світ і себе, забезпечує власний професійний саморозвиток через самовираження й самореалізацію.

Ми суголосні з С. Якименко, яка вважає параметрами, що визначають освітню парадигму, «осмислення цінності освіти в суспільстві, усвідомлення культурного розвитку людини, роль освіти в соціумі, уявлення про місце педагога як носія знань і культури в освітньому процесі» [12, с. 77]. У нашому дослідженні визначаємо таку мету застосування особистісного підходу у ЗВО – знайти, підтримати, розвинути здібності й таланти кожного майбутнього вчителя української мови і літератури через естетичну діяльність, виробити спільно з ним механізми його саморозвитку, самовиховання, самооцінки в підготовці до професійної самореалізації. Для вирішення проблеми формування естетичної культури:

- надаємо пріоритет індивідуальності, самоцінності студента;
- зосереджуємо увагу на індивідуальних естетичних потребах та можливостях самореалізації кожного;
- спонукаємо до співпраці й співтворчості студентів і викладачів у вирішенні естетичних проєктів;

- створюємо ситуацію вибору практичної естетичної діяльності;
- актуалізуємо особистісне зростання як основу самостійності;
- стимулюємо розвиток й саморозвиток студентів через самооцінку;
- посилюємо відповідальність студентів за якість власних творчих здобутків в ході естетичної діяльності.

Погоджуючись із думкою І. Якиманської, що в основі особистісного підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкта, але, передусім, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом» [11, с. 9], наголошуємо на обов'язку кожного майбутнього вчителя української мови і літератури бути таким суб'єктом навчально-виховного процесу, який має розкрити свої творчі обдарування, вдовольнити індивідуальні естетичні потреби через розширення сфери пізнання прекрасного. У процесі формування естетичної культури оперуємо поняттями «особистість», «самосвідомість», «самовиховання», «самореалізація», «самоосвіта», «індивідуальність», намагаємося наблизити навчання кожного студента до реалізації його конкретних здібностей, до визначення «майбутньої життєвої траєкторії» [6, с. 2].

Особливості формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури, окрім загальнонаукових, вимагають реалізації конкретно-наукових підходів, що спрямовують на більш глибоке усвідомлення професійно-педагогічної компетентності як системи, сукупності універсальних об'єднувальних чинників, за допомогою яких можна цілісно (шляхом вияву причинневих зв'язків) обґрунтувати взаємовідносини між ними. Серед конкретно-наукових підходів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури застосовуємо *культурологічний, герменевтичний, кроскультурний, середовищний*.

Гуманізація, гуманітаризація, сприяння всебічному розвитку особистості через застосування культурологічного підходу – нагальне освітнє завдання ХХІ ст. Культурологічний підхід у формуванні естетичної культури особистості тісно пов'язаний із поняттями «особистість» і «культура», тобто є умовою розвитку особистості як культурного індивіда. Виховання індивідуальності, здатної до саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей – це «напрямок у педагогічній практиці, в основі якого лежить принцип культуровідповідності освіти, що доповнює та збагачує її науковий зміст» [2, с. 6]. Культурологічний підхід розуміємо як конкретно наукову методологію пізнання та перетворення реальності, бачення освіти крізь призму поняття культури, розуміння її як культурного процесу. Такий підхід вимагає діагностики культурних установок і потреб майбутніх учителів української мови і літератури та їхнього розвитку в умовах відповідного естетичного середовища. Освітній простір ЗВО, розбудований як естетичне середовище, дозволяє студенту бути в навчальній діяльності, як аудиторній, так і позааудиторній, вільною активною індивідуальністю, здатною до самовираження та самореалізації. За такого підходу в майбутніх учителів української мови і літератури виникає потреба у спілкуванні з різними видами мистецтва, формуються комунікативні компетентності. Культурологічний підхід створює широкі можливості для роботи з художніми текстами: студенти опановують літературні твори, що мають загальнолюдське значення, насичені культурологічною інформацією, яка реалізується ними в естетичному середовищі через різні види діяльності.

Герменевтичний підхід – один із найбільш актуальних при вивченні літературознавчих дисциплін, адже сприяє зосередженню уваги майбутніх учителів української мови і літератури на рецепції та інтерпретації художнього тексту, необхідної умови опанування естетичними категоріями. У філософських працях Г.-Г. Гадамера, В. Дільтея, О. Потебні, П. Рікера, М. Хайдеггера, Ф. Шлейєрмахера, О. Юркевича, К. Ясперса окреслено шляхи інтерпретації літературних творів як сучасних, так і віддалених часом. Відтак, нехтуючи різницею між інтерпретатором і автором, шукаємо справжній смисл художньої творчості, намагаємося «зрозуміти письменника краще, ніж він сам себе, зрозуміти мовлення так само добре, а потім іще краще, ніж його творець» [4, с. 198]. Таким чином готуємо майбутніх учителів української мови і літератури до діалогу з літературним текстом та його автором. Аналізуючи текст, студенти працюють над його знаково-символічною системою в новому культурному й мистецькому контексті. Розуміння глибини авторського задуму, його інтерпретація, проектування під кутом сучасного світобачення є складниками фахової підготовки сучасного вчителя української мови і літератури. При цьому зосереджуємо увагу на загальнокультурній компоненті, мовному багатстві як засобі мовленнєвої культури майбутніх учителів української мови і літератури.

Найважливішим завданням освітнього процесу у ЗВО є виховання громадянина, який розуміє свою відповідальність за долю власної держави й усього людства. *Кроскультурний* підхід передбачає оволодіння майбутніми вчителями української мови і літератури сукупністю кроскультурних знань, виховання особливого ставлення до творів мистецтва інших народів.

В. Сідоров наголошує, що культура «втїлювала в собі все краще, характерне для етносу і, концентруючись у його досвіді, послідовно передавалась із покоління в покоління...», складаючи

сукупність духовно-моральних цінностей народу, норм і соціальних орієнтирів» [9, с. 35]. При вивченні мистецьких явищ різних країн відбувається перетин культур, «зіткнення культур», тобто взаємопроникнення цінностей різних культур. Відтак кроскультурний підхід створює можливість для майбутніх учителів української мови і літератури усвідомлення цілісного розвитку світу через пізнання його культурного розмаїття. Кроскультурний підхід лежить в основі компаративного аналізу літературних творів. Здобутки мистецтва літератури різних народів мають рівноправну естетичну цінність, а їхні особливості та відмінності є матеріалом для вивчення. Отже, формуємо естетичну свідомість майбутніх учителів української мови і літератури на основі ідей мультикультуралізму.

Підтримуємо прагнення майбутніх учителів української мови і літератури поєднувати навчання з підвищенням рівня естетичної культури, уміння критично оцінювати власні досягнення через практичну діяльність у межах естетичного середовища навчального закладу. Власне, зростає роль *середовищного підходу* в навчальному процесі ЗВО. Не випадково цей підхід сьогодні активно розглядається педагогічною наукою, оскільки його застосування суттєво збагачує професійну підготовку студентів, формує їхні естетичні смаки та потреби, розширює сфери самореалізації. У межах естетичного середовища ЗВО відбувається позитивний вплив на особистість студента як на свідомому, так і на позасвідомому рівнях. Студенти-першокурсники мають можливість швидше адаптуватися та самовизначитися з подальшою естетичною діяльністю, що сприятиме цілісному й гармонійному їхньому розвитку. Середовищний підхід інтегрує сфери систематичного навчального процесу та його практичну реалізацію. Майбутні учителі української мови і літератури, здобуваючи вищу освіту, багато часу перебувають в естетичному середовищі, тому його вплив важливий у всі періоди становлення фахівця. Природність, багатогранність, естетична довершеність навчального середовища знаходиться в межах екопсихології та позитивно впливає на самопочуття, відкриває, окрім вибору змісту й форм естетичної діяльності, можливості зростання авторитету та іміджу.

Сприяють процесу розширення та збагачення естетичних, світоглядних та інтелектуальних надбань майбутніх учителів української мови і літератури використання загальнонаукових принципів: *науковості, доступності навчання, систематичності, наочності та інформатизації навчання, єдності теорії та практики*.

Принцип *науковості* передбачає, з одного боку, ґрунтовне засвоєння наукової інформації та досягнення очікуваних результатів, а з іншого, – урахування особливостей інтелектуального, розумового рівня кожного та вироблення потреби для подальшого пізнання й самовдосконалення. Студент у процесі професійної підготовки долає шлях від простого до складного, поступово розширюючи діапазон накопиченої наукової інформації, необхідної для вдосконалення естетичних знань та вироблення на цій основі естетичних потреб.

Принцип науковості тісно пов'язуємо із принципом *доступності навчання*, який реалізується за умови відсутності спрощеного дилетантського освітнього рівня або надскладного, недоступного за змістом і формою рівню підготовки студентів. Майбутні вчителі української мови і літератури комфортно відчуватимуть себе та плідно працюватимуть, коли будуть ґрунтовно опановувати знаннями та мати інтерес до їх поповнення. Увага до індивідуальних особливостей кожного студента надає викладачеві можливість керувати процесом формування його естетичної культури та процесом накопичення фахових знань.

Принцип *систематичності* зумовлює цілісність уявлень, світоглядних та естетичних позицій майбутніх учителів української мови і літератури. У засвоєнні естетичних знань, формуванні умінь та навичок студентів урахуємо послідовність та доступність матеріалу, міжпредметні зв'язки з дисциплінами, що вивчають естетичні проблеми. Через постійну актуалізацію знань як на лекційних, так і на практичних заняттях упорядковуємо матеріал та маємо змогу вирішувати навчальні та естетичні завдання в комплексі.

Принцип *наочності та інформатизації навчання* під час формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури пробуджує різні відчуття через слухове, зорове сприймання. Доцільно використана наочність залишає в їхній свідомості певні образи, створює уявлення, що розвивають вищі форми мислення. Під час вивчення літературознавчих дисциплін принцип наочності має особливе значення, оскільки встановлює зв'язки між словом, образом і думкою. Сучасні ІКТ прискорюють процес спілкування студентів із творами мистецтва: живопису, скульптури, архітектури, фрагментами театральних вистав та кінострічок.

Оновлення навчальної та виховної діяльності студентів у ЗВО в процесі професійної підготовки відкриває широке поле для пошуків оптимальних шляхів вирішення педагогічної проблеми – формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури. Сучасні українські дослідники наголошують на необхідності пошуків оптимальних шляхів організації навчального процесу, серед яких розробка теоретичної моделі особистісно зорієнтованої освіти, системність, культурологічний підхід. Проблему формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури вирішуємо

через практику застосування методологічних підходів та принципів. Загальнонаукові (системний, гносеологічний, аксіологічний, особистісний) та конкретно-наукові (культурологічний, герменевтичний, кроскультурний, середовищний) підходи, загальнонаукові принципи (науковості, доступності навчання, систематичності, наочності та інформатизації навчання) у комплексі сприяють розвитку індивідуальності майбутніх учителів української мови і літератури, здатності до саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей, сприяють підвищенню естетичної культури.

Література

1. Блауберг И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. – Москва: Знание, 1969. – 48 с.
2. Бованенко О.О. Аналіз різних наукових підходів до визначення поняття «культура» у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників / Бованенко О.О. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – 2016. – Вип. 22. – С. 3-10.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Гончаренко С.У. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Дильтей В. Герменевтика и теория литературы / В. Дильтей // Собр. соч. Т.4. – Москва, 2001. – 326 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад пед наук України / ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Кремень В. Г. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін / Кремень В. Г. // Щоденна всеукраїнська газета «День». № 210(3130). 19 листопада, 2009. – С. 1-6.
7. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / Макаренко А.С. – Москва : Просвещение, 1988. – 304 с.
8. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / Пехота О.М. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи, 2000. – С. 274-297.
9. Сідоров В.І. Основи кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму: монографія / Сідоров В.І. – Харків : Стильна типографія, 2018. – 588 с.
10. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. вузов / Слостенин В. А., Каширин В. П. – Москва : Академия, 2003. – 480 с.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И.С.- Москва, 1996.-96 с.
12. Якименко С.І. Дитиноцентризм як своєрідний світогляд щодо виховання дитини / Якименко С.І. // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2015. – № 10. – С. 77-81.

References

1. Blauberger I.V. Sistemnyj podhod: predposylki, problemy, trudnosti / Blauberger I.V., Sadovskij V.N., Yudin E.G. – Moskva: Znanie, 1969. – 48 s.
2. Bovanenko O.O. Analiz riznykh naukovykh pidkhodiv do vyznachennia poniattia «kultura» u pratsiakh vitchyznianskykh i zarubizhnykh doslidnykiv / Bovanenko O.O. // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. – 2016. – Vyp. 22. – S. 3-10.
3. Honcharenko S.U. Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam / Honcharenko S.U. – K.; Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 2008. – 278 s.
4. Diltey V. Germenevtika i teoriya literatury / V. Diltey // Sobr. soch. T.4. – Moskva, 2001. – 326 s.
5. Entsyklopediia osvity / Akad ped nauk Ukrainy / red. V. H. Kremen. – Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
6. Kremen V. H. Pro «Dytynotsentryzm», abo Chomu osvita Ukrainy potrebuie strukturnykh zmin / Kremen V. H. // Shchodenna vseukrainska hazeta «Den». # 210(3130). 19 lystopada, 2009. – S. 1-6.
7. Makarenko A. S. Vospitanie grazhdanina / Makarenko A.S. – Moskva : Prosveshenie, 1988. – 304 s.
8. Piekhota O. M. Osobystisno oriientovana osvita i tekhnolohii / Piekhota O.M. // Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy, 2000. – S. 274-297.
9. Sidorov V.I. Osnovy kroskulturnoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv haluzi turyzmu: monohrafiia / Sidorov V.I. – Kharkiv: Stylna typhrafiia, 2018. – 588 s.
10. Slastenin V. A., Kashirin V. P. Psihologiya i pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vuzov / Slastenin V. A., Kashirin V. P. – Moskva : Akademiya, 2003. – 480 s.
11. Yakimanskaya I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole /Yakimanskaya I.S.- Moskva, 1996.- 96 s.
12. Yakymenko S.I. Dytynotsentryzm yak svoieridnyi svitohliad shchodo vykhovannia dytyny / Yakymenko S.I. // Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». – 2015. – # 10. – S. 77-81.

УДК 371.2.378

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-98-103

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ Й ОПОДАТКУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

С. С. Пугач

У статті проаналізовано методичні особливості розвитку правової компетентності в системі підвищення кваліфікації фахівців з обліку й оподаткування. Обґрунтовано необхідні педагогічні умови для подальшого вдосконалення системи правої підготовки фахівців з обліку та оподаткування на етапі післядипломної освіти. Запропоновано авторську методику та розроблено модель розвитку правової компетентності цих фахівців.

Ключові слова: *правова підготовка, фахівці з обліку та оподаткування, фахова компетентність, правова компетентність.*

FEATURES OF DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF ACCOUNTING AND TAXATION EXPERTS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

S. Pugach

The article analyzes the methodological features of the development of legal competence in the system of professional development of specialists in accounting and taxation. The dramatic changes in economic relations at the national and international levels, the saturation of the information environment, the rapid development of technologies require the appropriate specialists capable of adapting to these changes in the shortest possible time. Accordingly, the requirements for accounting and taxation experts, which should be well-versed in all legislative innovations, current trends of the national financial markets, be competent to change in the global economic environment and forecast their impact on local economic activity, have also increased. The purpose of the study is to justify the choice of pedagogical conditions for the development of legal competence of professionals in the process of continuing education. The necessary pedagogical conditions for further improvement of the system of legal training of specialists in accounting and taxation at the postgraduate education stage are substantiated. The author's method is offered and the model of development of legal competence of these specialists is developed. The proposed structural and meaningful system of formation of legal competence of specialists in accounting and taxation at the stage of obtaining postgraduate education is subordinated to the structure of formation of legal competence at the previous stages and is their logical continuation. It is proved that the formation of the legal competence of specialists in accounting and taxation at the stage of postgraduate education differs from the previous stages with the conscious need for continuous professional growth. A person who participates in such a learning process has a well-defined goal, is aware of the consequences of successful or unsuccessful learning, and has an urgent need for advanced training.

Keywords: *legal training, accounting and tax specialists, professional competence, legal competence.*

Кардинальні зміни економічних відносин на національному та міжнародному рівнях, насиченість інформаційного середовища, бурхливий розвиток технологій потребують відповідних фахівців, здатних адаптуватися до цих змін у найкоротші терміни. Відповідно, зросли й вимоги до фахівців з обліку і оподаткування, які повинні добре орієнтуватися в усіх законодавчих новаціях, актуальних тенденціях національних фінансових ринків, бути компетентними щодо змін у глобальному економічному середовищі та прогнозувати їхній вплив на господарську діяльність на місцевому рівні. Це твердження враховане в Рекомендації про розвиток освіти дорослих, прийнятому на Генеральній конференції ЮНЕСКО. Навчання для дорослих було визначене як «цілісність формальних і неформальних процесів навчання, незалежно від змісту, методів, рівнів, що складають розширення або доповнення освіти, отриманої в школах, також практична підготовка, завдяки якій дорослі члени суспільства розвивають свої навички, збагачують знання, підвищують технічну кваліфікацію або вони отримують нові кваліфікації, збагачують особисте життя та приймають активну участь у соціальному, економічному та культурному розвитку суспільства» [15].

У попередніх роботах нами було розглянуто особливості формування правової компетентності у процесі професійного становлення майбутніх фахівців з обліку та оподаткування. Було доведено потребу розвитку в майбутнього економіста професійної самостійності та відповідальності, усвідомлення необхідності дотримання закону, як основної умови ефективного господарювання підприємства [7]. Здійснено аналіз педагогічної та правової літератури, досвід практичної діяльності закладів вищої освіти, що дозволило окреслити низку проблем у змісті правової підготовки фахівців з економіки та її якості [8]. Проаналізовано закордонний досвід формування правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю [9]. Обґрунтовано, що проблеми формування правової компетентності у фахівців-економістів

протягом життя досліджуються недостатньо [10]. Виходячи з позицій компетентнісного підходу, майбутні фахівці з обліку та оподаткування повинні опанувати знання механізмів правового регулювання господарського життя країни та світу на етапах шкільної освіти [11], підготовки в бакалавраті [12] та магістратурі [13]. Таким чином, правова компетентність, яка формується в процесі професійної підготовки магістрів з обліку та оподаткування в закладах вищої освіти, є комплексною характеристикою, яка включає не лише знання українського та закордонного законодавства, але й практичного набуття досвіду фахової діяльності для успішного виконання професійних завдань. Успішна реалізація концепції освіти протягом життя потребує також організації на належному рівні й післядипломної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідних педагогічних умов для розвитку правової компетентності фахівців з обліку та оподаткування в процесі післядипломної освіти.

При дослідженні проблем формування правової компетентності фахівців з обліку та оподаткування були використані наукові роботи Е. Бражника, І. Зязюна, М. Князяна, В. Кременя, О. Проценко, С. Сисоєвої, М. Туркіної та ряду інших. Важливим етапом розвитку правової компетентності фахівців з обліку та оподаткування є післядипломна освіта.

Відповідно до Концепції розвитку економічної освіти, з завершенням навчання та отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» фахівець із обліку й оподаткування повинен мати змогу вдосконалити свою фахову компетентність в системі післядипломної освіти, базовий зміст якої полягає в «формуванні сучасного уявлення про економіку предметно-просторового середовища, його склад, функціонування, стан і перспективи розвитку; розумінні понять і законів економіки, відомостей про основні перспективні напрями економічних досліджень і господарських трансформацій; знанні правових аспектів економічної діяльності» [5]. Отже, Концепцією розвитку економічної освіти передбачено функціонування спеціальних закладів для організації післядипломної освіти економістів, в межах якої відбувається й вдосконалення правової компетентності фахівців з обліку і оподаткування. У п. 1 статті 60 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [4]. Але в умовах інтеграції українського законодавства до нормативної бази ЄС проявилися певні розбіжності, адже, наше розуміння післядипломної освіти значно відрізняється від поняття «postgraduate education». Так, в англійських навчальних закладах післядипломна освіта здобувається після отримання першого ступеня вищої освіти (бакалавра), тобто означає отримання звання магістра (MA, Master of Arts) або доктора (PhD, Doctor of Philosophy).

А у ст. 18 Закону України «Про освіту» визначено, що «освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [6]. Отже, до освіти дорослих можна віднести всі види післядипломної освіти та професійного навчання працівників, курси перепідготовки та підвищення кваліфікації, стажування, самостійний професійний розвиток тощо. А післядипломна освіта, відповідно до цього закону, передбачає «набуття нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду й охоплює: спеціалізацію, перепідготовку, підвищення кваліфікації та стажування» [6]. Тобто, за українським законодавством, головна мета післядипломної освіти – створення передумов для втілення концепції «lifelong learning».

Основна проблема післядипломної освіти в нашій країні полягає в тому, що, відповідно до чинного законодавства, для працівників економічних спеціальностей не існує чітких приписів та критеріїв щодо основних форм післядипломної освіти, незважаючи на зростаючий попит. Крім того, проблемою є відсутність критеріїв відбору змісту в конкретній галузі, рекомендацій щодо наповнення курсів підвищення кваліфікації окремих груп фахівців, методик оцінювання фахової компетентності для аналізу результативності тих чи інших заходів щодо підвищення кваліфікації фахівців-економістів.

Як зазначає М. Дей, розвиток та реформування саме освіти дорослих в Україні здійснюється досить повільно, не використовуються можливості соціального партнерства, не усвідомлюється потенціал неформальної та інформальної освіти дорослих, не конкретизовано андрагогічні засади навчання дорослих [1, с. 48]. Засновник андрагогіки М. Ноулз (M. Knowles) уважав, що вона є «мистецтвом та наукою допомоги дорослим у навчанні», «системою положень» про дорослих, які навчаються, яку потрібно застосовувати диференційовано до різних дорослих людей відповідно до ситуації» [16, с. 43].

Зважаючи на дослідження С. Змеєва, сферу освітніх послуг, які надаються в межах післядипломної освіти, характеризує низка специфічних ознак, що відрізняють її від традиційної системи освіти: «різноманітність змісту, видів, форм, методів навчання; свобода вибору тих, хто навчається, рівня, місця, часу, вартості, термінів і самих викладачів; орієнтованість на потреби клієнтів або споживачів: їх не примушують пристосовуватися до наявних освітніх послуг, а сфера освіти створює ті освітні послуги, які

необхідні споживачу; відсутність гарантій якості освітніх послуг, що надаються; високий ступінь конкуренції між різними видами послуг; платність освітніх послуг» [2, с. 28–29].

Заклади вищої освіти пропонують різні варіанти підвищення кваліфікації фахівців з обліку й оподаткування. Найпоширенішими є: тренінги («Управління ІТ-проектами», «Міжнародне право: механізми захисту прав людини», «Підприємницький стартап»); семінари («Англійська мова для переговорів і укладання угод», «Аналіз оподаткування та податкових розрахунків»); дистанційні курси; друга вища освіта. Перші три напрями підвищення кваліфікації є направленими на поглиблене опрацювання вибраної теми, яка є цікавою конкретному працівнику, та значно обмежені в часі. Крім того, слухачами курсів та семінарів можуть бути представники різних професій, яким, з певних причин, необхідно поглибити знання із зазначеної тематики. Такі групи не є однорідними за своїм складом і виконують одне завдання – надати слухачам інформацію, якої вони потребують. Тому, на нашу думку, можливість для формування правової компетентності фахівців із обліку і оподаткування є саме при отриманні післядипломної освіти.

Потреба у формуванні правової компетентності в процесі отримання післядипломної освіти фахівцями з обліку і оподаткування полягає в тому, що по мірі інтеграції до ЄС економічні відносини в нашій країні стають все більш правовими, тому будь-якому фахівцю-економісту вже не можливо обійтися без відповідного посади рівня юридичних знань. Тим більше, фахівці з обліку й оподаткування, діяльність яких часто буває пов'язаною з участю в судових процесах, повинні мати комплексну юридичну підготовку та навички юридичного аналізу бухгалтерської документації.

Освіта дорослих характеризується своєрідною змістовою специфікою, зумовленою особливостями контингенту слухачів. Загалом цю освіту можна охарактеризувати як «продовжений процес і результат розвитку людини, що відбувається упродовж усього життя, завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію» [3, с. 15]. Уважаємо, що формування змісту навчання дорослих повинно ґрунтуватися на положеннях андрагогіки, які окреслені в роботах С. Сисоевої: «дорослий, який навчається, розраховує на можливість швидкого застосування отриманих у процесі навчання знань, умінь та навичок; навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінована часом, просторовими, побутовими, професійними та соціальними факторами, що гальмують або сприяють процесу навчання, який має носити характер спільної діяльності з викладачем на всіх етапах навчання: планування, реалізація, оцінювання й аналіз та корегування» [14, с. 30].

Загалом, проаналізувавши наукові дослідження та виходячи з власного педагогічного досвіду організації післядипломної освіти, сформулюємо загальні вимоги до навчального процесу та формування правової компетентності фахівців з обліку і оподаткування: зміст освіти має бути структурований відповідно до логіки майбутньої професійної діяльності фахівця з обліку і оподаткування. Це передбачає не вивчення окремих положень певної дисципліни, а розгляд професійних питань з різних точок зору: економічної, правової, психологічної тощо. Для забезпечення ефективності навчання потрібно враховувати положення андрагогіки; воно повинно бути орієнтовано на врахування наявного професійного досвіду працівників, їх потреби в процесі навчально-пізнавальної діяльності; навчальний план має бути структурованим та поєднуватися з наявною інформацією у свідомості людини, яка навчається, доповнювати її та розширювати, що потребує також створення належного навчально-методичного забезпечення навчання. При цьому перевага надається саме електронним ресурсам, які є максимально доступними для користування й максимально мобільними до внесення необхідних змін у процесі навчання; створення можливості щодо індивідуального синтезу різних форм одержання знань і сучасних технологій, оптимальну комбінацію яких може визначати слухач курсу; забезпечення партнерських узаємин із викладачем, оскільки дорослі люди більш критично цінують себе та своє спілкування з іншими; чітке визначення компетенцій, які мають бути розвинуті або сформовані у процесі навчання для проектування індивідуальної освітньої траєкторії.

Визначені умови узгоджуються з результатами досліджень М. Ноулса (M. Knowles), який уважав за потрібне дотримання таких вимог в процесі організації освіти дорослих: «суб'єкту навчання належить провідна роль в процесі взаємодії з викладачем; доросла людина ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоврядування; доросла людина має професійний і життєвий досвід, знання, уміння, навички, які мають бути застосовані під час навчання; дорослий намагається швидко використовувати набуті знання та вміння; на процес навчання чинять значний вплив часові, просторові, побутові, професійні та соціальні чинники, які його обмежують або йому сприяють; процес навчання повинен бути організований на суб'єкт-суб'єктних засадах спілкування учнів та учителя на всіх його етапах» [16, с. 70].

Ураховуючи, що другу вищу освіту, як правило, отримують фахівці, які певний час працюють в цій галузі і знають, чого хочуть; вибір спеціальності, на відміну від бакалаврів, вони зробили свідомо та розуміють у чому полягає її специфіка, вважаємо за доцільне ввести до програми підготовки такі елементи:

проведення професійно-орієнтованих семінарів, які забезпечують слухачів правовими знаннями для їх практичної діяльності (тематика таких семінарів базується на висловлених пропозиціях самих слухачів); створення тренінгових програм для відпрацювання навичок використання правових знань у практичній діяльності фахівців з обліку й оподаткування (як правило, такі тренінгові програми проводяться за результатами проведеного семінару); створення дистанційного курсу на тему «Юридичне забезпечення обліку та оподаткування підприємства».

Авторська структурно-змістова модель формування правової компетентності фахівців з обліку й оподаткування під час отримання післядипломної освіти наведена на рисунку 1.



Рис. 1. Структурно-змістова модель формування правової компетентності фахівців на етапі отримання післядипломної освіти.

У моделі узагальнено структуру, зміст і завдання розвитку їхньої правової компетентності на етапі отримання післядипломної освіти. Особливостями цього етапу є наявність практичного досвіду роботи у фахівців, які навчаються за програмою післядипломної освіти. Уважаємо за доцільне в процесі подальшого розвитку правової компетентності цих фахівців використовувати їхні практичні навички, а також наявну мотивацію і, як результат, – цілком свідомий вибір напрямку підготовки.

Завданнями визначеної структурно-змістової системи формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування на етапі отримання післядипломної освіти є вдосконалення та

подальший розвиток системи правових знань, відпрацювання навичок аудиту бухгалтерської діяльності на відповідність дотримання вимог нормативних актів, розвиток здатності особистості до передбачення можливих результатів і правових наслідків прийнятого рішення, відпрацювання навичок знаходити нестандартні рішення виробничих ситуацій на підставі правової інформації.

Запропонована структурно-змістова система формування правової компетентності фахівців з обліку й оподаткування на етапі отримання післядипломної освіти підпорядкована структурі формування правової компетентності на попередніх етапах та є їх логічним продовженням.

Отже, формування правової компетентності фахівців з обліку й оподаткування на етапі отримання післядипломної освіти відрізняється від попередніх етапів усвідомленою потребою в неперервному професійному зростанні. Суб'єкт, який бере участь у такому навчальному процесі, має чітко визначену мету, усвідомлює наслідки від успішності або неуспішності в навчанні та має нагальну потребу в підвищенні кваліфікації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку правової компетентності фахівців-економістів, подальшого вивчення потребують питання створення методичного забезпечення комплексної системи формування правової компетентності фахівців-економістів упродовж життя.

Література

1. Дей М. Світові тенденції розвитку освіти дорослих / М. Дей // Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / за ред. А. Василюк, А. Стоговського. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. – 248 с.
2. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 208 с.
3. Клокар Н. Андроґогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 23–28.
4. Про вищу освіту. Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція від 09.08.2019, підстава – 2745-VIII. (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004).
5. Про затвердження Концепції розвитку економічної освіти. Рішення Колегії МОН України. Документ v12_7290-03, поточна редакція від 04.12.2003. – URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v12_7290-03.
6. Про освіту. Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція від 09.08.2019, підстава – 2745-VIII. (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380).
7. Пугач С. С. Досвід правої підготовки майбутніх фахівців економічного профілю / С. С. Пугач // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2018. – Вип. 56. – С. 170–175.
8. Пугач С. С. Розвиток правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю / С. С. Пугач // Педагогіка безпеки. – 2018. – № 2. – С. 120–130. DOI:10.31649/2524-1079-2019-3-2-120-130.
9. Пугач С. Закордонний досвід формування правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю / С. Пугач // Науковий Вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць. – 2019. – № 1(64). – С. 194–198.
10. Пугач С. С. Формирование у будущих экономистов правовой компетентности / С. С. Пугач // Вестник Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета. – 2019. – № 1 (41). – С. 66–71.
11. Пугач С. С. Розвиток правової компетентності дітей у закладах загальної освіти / С. С. Пугач // Університет-Школа: співпраця в умовах євроінтеграції: монографія / Акімова О. В., Фрицюк В. А., Троян Г. В. [та ін.]. – Вінниця: Твори, 2019. – С. 238–263.
12. Пугач С. Особливості розвитку правової компетентності бакалаврів з обліку та оподаткування / С. Пугач // Науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка». – 2019. – № 2(98). – С. 29–34.
13. Пугач С. Особливості формування правової компетентності магістрів з обліку та оподаткування / С. Пугач // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»: зб. наук. праць / ред. кол.: Козубовська І. В. (гол. ред.) та ін. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2019. – Вип. 2. – С. 144–148.
14. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих. Навчально-методичний посібник. – Київ: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
15. Aleksander T. Cele, kierunki i funkcje edukacji doroslych / T. Aleksander // [w:] Wprowadzenie do andragogiki / Wujek T. (red.). – Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji, 1996. – S. 247–269.
16. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy // Malcolm S. Knowles. – New York: Association Press, 1970. – 376 pp.

References

1. Dei M. Svitovi tendentsii rozvytku osvity doroslykh / M. Dei // Osvita doroslykh u perspektyvi zmin: innovatsii, tekhnolohii, prohnozy: kolektyvna monohrafiia / za red. A. Vasyliuk, A. Stohovskoho. – Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 2017. – 248 s.
2. Zmееv S. I. Andragogika: osnovy teorii i tehnologii obucheniya vzroslykh. – M.: PERSE, 2003. – 208 s.
3. Klokar N. Androhohichna model pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv na zasadakh dyferentsiiovanoho pidkhdou / N. Klokar // Pisliadyplomna osvita v Ukraini. – 2008. – # 2. – S. 23–28.

4. Pro vishchu osvitu. Dokument 1556-VII, chynnyi, potochna redaktsiia vid 09.08.2019, pidstava – 2745-VIII. (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, # 37-38, st. 2004).
5. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku ekonomichnoi osvity. Rishennia Kolehii MON Ukrainy. Dokument v12_7290-03, potochna redaktsiia vid 04.12.2003. – URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v12_7290-03.
6. Pro osvitu. Dokument 2145-VIII, chynnyi, potochna redaktsiia vid 09.08.2019, pidstava – 2745-VIII. (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, # 38-39, st. 380).
7. Puhach S. C. Dosvid pravoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnogo profilu / S. C. Puhach // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: zb. nauk. prats / redkol.: V. I. Shakhov (holova) ta in. Vinnytsia: TOV Nilan LTD, 2018. – Vyp. 56. – S. 170–175.
8. Puhach S. C. Rozvytok pravovoi kompetensii maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnogo profilu / S. C. Puhach // Pedahohika bezpeky. – 2018. – # 2. – S. 120–130. DOI:10.31649/2524-1079-2019-3-2-120-130.
9. Puhach S. Zakordonnyi dosvid formuvannia pravovoi kompetensii maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnogo profilu / C. Puhach // Naukovi Visnyk Mykolaivskoho natsionalnogo universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats. – 2019. – # 1(64). – S. 194–198.
10. Pugach S. S. Formirovanie u budushih ekonomistov pravovoi kompetentnosti / S. C. Pugach // Vestnik Kazhskogo humanitarno-yuridicheskogo innovacionnogo universiteta. – 2019. – № 1 (41). – S. 66–71.
11. Puhach S. C. Rozvytok pravovoi kompetentnosti ditei u zakladakh zahalnoi osvity / S. C. Puhach // Universytet-Shkola: spivpratsia v umovakh yevrointehratsii: monohrafiia / Akimova O. V., Frytsiuk V. A., Troian H. V. [ta in.]. – Vinnytsia: Tvory, 2019. – S. 238–263.
12. Puhach S. Osoblyvosti rozvytku pravovoi kompetentnosti bakalavriv z obliku ta opodatkuvannia / C. Puhach // Naukovo-metodychnyi zhurnal «Nova pedahohichna dumka». – 2019. – # 2(98). – S. 29–34.
13. Puhach S. Osoblyvosti formuvannia pravovoi kompetentnosti mahistriv z obliku ta opodatkuvannia / C. Puhach // Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota»: zb. nauk. prats / red. kol.: Kozubovska I. V. (hol. red.) ta in. Uzhhorod: Vyd-vo UzhNU «Hoverla», 2019. – Vyp. 2. – S. 144–148.
14. Sysoieva S. O. Interaktyvni tekhnologii navchannia doroslykh. Navchalno-metodychnyi posibnyk. – Kyiv: VD «EKMО», 2011. – 324 s.
15. Aleksander T. Cele, kierunki i funkcie edukacji doroslych / T. Aleksander // [w:] Wprowadzenie do andragogiki / Wujek T. (red.). – Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji, 1996. – S. 247–269.
16. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy // Malcolm S. Knowles. – New York: Association Press, 1970. – 376 pp.

УДК 37.013.43:047.22

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-103-109

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ

І. Л. Холковська

orcid.org/0000-0002-2498-1902

У статті розглядаються різні підходи до трактування сутності комунікативної компетентності як основи професійної діяльності вчителя. Запропоновано визначення комунікативної компетентності майбутніх учителів, проаналізовані її структурні компоненти. Розглянуті можливості застосування рефлексивного підходу у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. Визначені функції різних типів рефлексії у ситуаціях педагогічного спілкування. Зазначено, що ефективною формою професійної підготовки майбутніх учителів, яка дозволяє успішно вдосконалювати їх комунікативну компетентність, є соціально-психологічний тренінг.

Ключові слова: комунікативна компетентність, рефлексія, рефлексивний підхід, майбутні вчителі, соціально-психологічний тренінг.

THE FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF THE REFLECTIVE APPROACH

I. Kholkovska

The article analyzes various approaches to the interpretation of the essence of communicative competence as the basis of the teacher's professional activity. Communicative competence is considered as a professionally significant integration quality of the teacher's personality, which is the result of personal growth in the process of professionalization. The structural components of the communicative competence of future teachers are analyzed: communicative orientation; humanistic

position; communicative knowledge, skills; communicative creativity. The possibilities of developing the communicative competence of future teachers on the basis of the reflexive approach, which provides for the awareness and reflexive analysis by students of the features of their own communicative behavior and its improvement on this basis, are determined. The functions of different types of reflection in pedagogical communication situations are defined: the teacher's self-determination, change of ideas, rethinking and reorganization of collective activity. The expediency of using different types of reflection in the process of communicative training of future teachers is considered: situational, retrospective, perspective. It has been established that socio-psychological training is an effective form of developing the communicative competence of future teachers.

Keywords: *communicative competence, reflection, reflective approach, future teachers, socio-psychological training.*

Педагогічне спілкування – неодмінний атрибут педагогічної діяльності. Зв'язок педагогічного спілкування з професійною діяльністю вчителя проявляється, головним чином, у тому, що його зміст значною мірою зумовлюється змістом педагогічної діяльності [17, с.139]. Педагогічна діяльність формує вимоги до спілкування, надає йому спрямованості, обумовлює характер, види спілкування: чим змістовнішою є педагогічна діяльність, тим більш багатограним виявляється спілкування.

Дослідження педагогічного спілкування відбувалося за багатьма напрямками: питання соціальної перцепції (О. Бодальов); теорія колективу і міжособистісних стосунків у педагогічному процесі (Я. Коломінський, А. Петровський); психологія праці вчителя (Н. Кузьміна, С. Кондратьєва, О. Щербаков та ін.); структура і специфічні ознаки педагогічної комунікації (О. Леонтєв, О. Бодальов, А. Добрович, Г. Ковальов, А. Мудрик, Х. Лійметс); зв'язок компонентів педагогічної комунікації зі змістовими і методичними аспектами як педагогічного процесу, так і діяльності самого педагога (В. Кан-Калік, А. Маркова, І. Синиця, В. Ляудіс); взаємовідносини суб'єктів педагогічного спілкування (Я. Коломінський, С. Кондратьєва, М. Рібакова); чинники, що визначають ефективність педагогічного спілкування, шляхи його вдосконалення (В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Лещинський, С. Кульневич, Л. Петровська, Ю. Жученко, В. Сокольвак, І. Риданова та ін.); стилі і типи педагогічного спілкування (В. Галузяк, В. Кан-Калік, Г. Ковальов, А. Маркова та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити декілька підходів до визначення категорії «педагогічне спілкування».

Перший підхід передбачає розгляд педагогічного спілкування як комплексу засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання і навчання і визначають характер взаємодії педагога і тих, хто навчається (О. Бодальов, Н. Березін, Я. Коломінський, З. Шеїн). З тих же позицій, хоча і детальніше, визначають педагогічне спілкування В. Кан-Калік і Г. Ковальов: «Під педагогічним спілкуванням ми розуміємо систему прийомів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності і організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію педагога і вихованців; змістом цієї взаємодії є обмін інформацією, міжособистісне пізнання, організація і регуляція взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів з метою виховного впливу, а також цілісна педагогічно доцільна самопрезентація особистості педагога в аудиторії. Педагог виступає як активатор цього процесу, він організує його і керує ним» [10, с.10]. Це визначення розкриває не лише зміст поняття «педагогічне спілкування», але і його функції, а також роль учителя в цьому процесі.

Інший підхід пов'язаний з інтерпретацією педагогічного спілкування як професійного різновиду процесу спілкування: (І. Зимняя, О. Леонтєв, В. Малахова, Т. Путиловська, А. Хараш). П. Щедровицький дає таке визначення: «Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним (у процесах навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями, а також всередині учнівського колективу» [17, с. 8].

Третій підхід, який ми вважаємо найбільш ефективним, пропонує розглядати педагогічне спілкування як одну з головних складових спільної діяльності вчителя і учнів. Т. Левовицький, О. Матвієнко, В. Ширшов інтерпретують педагогічне спілкування як «багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку контактів, взаєморозуміння і взаємодії між педагогами і учнями, породжуваний цілями і змістом їх спільної діяльності» [16, с. 281].

Аналізуючи роль педагогічного спілкування в освітньому процесі, Л. Петровська зазначає: «...спілкування – не периферійна складова процесу навчання, його фон або акомпанемент, але сутність і серцевина цього процесу» [11, с.51]. Таким чином, педагогічне спілкування є основою професійної діяльності вчителя. Оскільки ми розглядаємо спілкування як процес комунікації, природно трактувати педагогічну комунікацію як педагогічне спілкування. Отже, комунікативна компетентність учителя означатиме компетентність у педагогічному спілкуванні. Така інтерпретація комунікативної компетентності вчителя представлена в дослідженнях Н. Димченко, Л. Петровської, А. Маркової та ін.

Розгляду змісту поняття «комунікативна компетентність» надана належна увага у вітчизняній психолого-педагогічній літературі. Комунікативна компетентність у наукових джерелах розглядається як здатність людини встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (М. Кабардов, О. Арцишевська); сукупність знань, умінь і навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відображення дійсності в різних ситуаціях спілкування (М. Довгий); «... система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної взаємодії у ситуаціях міжособистісного спілкування» [8, с.10]; «... конгломерат знань, мовленнєвих і немовленнєвих умінь і навичок спілкування, що набувалися людиною в ході природної соціалізації, навчання і виховання» [9, с.23]. Комунікативна компетентність виступає показником поінформованості суб'єкта спілкування в сфері людської комунікації, задовільного оволодіння певними правилами, нормами поведінки, спілкування.

Зміст категорії «комунікативна компетентність учителя» досліджується в працях Н. Кузьміної, Л. Петровської, В. Ширшова, І. Риданової. І. Зязюн розглядає комунікативну компетентність педагога як основу його професійної компетентності і виокремлює в структурі комунікативної компетентності вчителя як основні компоненти систему наукових знань і систему практичних умінь [9].

Особливе значення для нашої роботи має запропонована В. Ширшовим модель комунікативної компетентності вчителя («модель комунікативності вчителя» за термінологією автора), що складається з двох основних блоків. Перший блок охоплює загальні, універсальні властивості особистості вчителя (педагогічна спрямованість, колективізм, доброзичливість до людей, активність, психологічна підготовленість та ін.) Другий блок містить спеціальні властивості, що характеризують внутрішню структуру комунікативності вчителя: пізнавальні, експресивні, організаційні властивості, також комунікативні знання, вміння, навички комунікативної діяльності [16].

Осмилення даної моделі дозволяє зробити висновок, що комунікативна компетентність учителя більшою мірою визначається особистісними якостями вчителя: знання, вміння, а також способи і результати їх застосування на практиці виявляються детермінованими професійними і особистісними цілями вчителя, його інтересами, мотивами, ставленням до себе і людей. Спираючись на ці ідеї і використовуючи акмеологічну модель професійної компетентності фахівця, розглядатимемо *комунікативну компетентність майбутніх учителів* як професійно-значущу, інтеграційну якість особистості вчителя, результат особистісного росту в процесі професіоналізації, основними складовими компонентами якого є: комунікативні знання, вміння, навички; комунікативна спрямованість; гуманістична позиція; комунікативна креативність, що забезпечують у комплексі ефективне педагогічне спілкування. У цьому формулюванні, на наш погляд, необхідно підкреслити такі аспекти. По-перше, важливо, що комунікативна компетентність – це особистісна якість учителя, що визначається його включеністю в педагогічну діяльність і формується в процесі розвитку і саморозвитку особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову і мотиваційну сфери, системи стосунків і ціннісних орієнтацій [3].

По-друге, комунікативна компетентність означає поінформованість педагога про цілі, суть, структуру, засоби, особливості педагогічного спілкування (комунікативні знання); володіння технологією цієї діяльності (комунікативні вміння і навички); індивідуально-психологічні якості фахівця, що забезпечують усвідомлення вчителем важливості ефективного педагогічного спілкування, прагнення до постійного вдосконалення комунікативної сфери педагогічної діяльності (комунікативна спрямованість), орієнтацію на особистість людини як на головну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до нестандартного, творчого вирішення комунікативних завдань, що виникають у процесі педагогічного спілкування (комунікативна креативність). Педагогічне спілкування, що є процесом вирішення вчителем постійно виникаючих комунікативних завдань, вимагає від нього творчого мислення. Психологічним механізмом, який забезпечує творчість учителя, є рефлексія, що полягає у переосмиленні та реорганізації різних аспектів комунікативної діяльності. Ситуації, що виникають у ході педагогічного спілкування, визначають спрямованість і специфіку рефлексії вчителя.

Проблема формування комунікативної компетентності вчителя на основі рефлексивного підходу спеціально не вивчалася, хоча база для такого дослідження закладена численними науковими роботами, пов'язаними з осмиленням ролі рефлексії в розвитку особистості та професійній діяльності людини. Теоретичним підґрунтям формування комунікативної компетентності на засадах рефлексивного підходу є такі наукові положення:

- вчителі з розвинутою рефлексивністю мають більш високий рівень педагогічної майстерності (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська; Г. Метельський);
- здатність до рефлексії – важлива передумова розвитку професійної самосвідомості вчителя (С. Васьковська);
- педагогічна рефлексія – чинник саморозвитку, саморегуляції, чинник управління педагогічним процесом (Т. Кремешна, Ю. Кулюткін, В. Максименко, Г. Сухобська, О. Цокур);
- рефлексивна позиція – індикатор становлення професійної майстерності і особистості вчителя (В. Галузяк, М. Найдонов, М. Пісоцька, Н. Посталюк, І. Татур);

- рішення типових педагогічних проблем учителем, що знаходиться в позиції рефлексії, є суттю проблемно-методологічного підходу при підвищенні кваліфікації учителів (В. Риндак, І. Ульянич);
- рефлексивне мислення забезпечує безперервне усвідомлення професійної діяльності і на цій основі – її вдосконалення. Ця закономірність лежить в основі одного з найважливіших принципів саморозвитку особистості (П. Щедровицький, Л. Яковлева).

Для того, щоб обґрунтувати і конкретизувати цей висновок, розкриємо, який зміст ми вкладаємо в поняття «рефлексія майбутнього вчителя», і покажемо, які функції виконує рефлексивна діяльність педагога у процесі вдосконалення його комунікативної компетентності.

О. Варій, С. Степанчук зазначають, що у вітчизняній психології вивчаються чотири основні аспекти рефлексії: кооперативний, комунікативний, особистісний та інтелектуальний. Кооперативний аспект рефлексії забезпечує узгодження професійних позицій і спільних дій суб'єктів у колективній діяльності, оскільки відбувається «вихід» суб'єкта в зовнішню позицію по відношенню до діяльності [2].

Специфіка комунікативного аспекту рефлексії визначається «... усвідомленням діючим індивідом того, як він сприймається партнером зі спілкування» [1, с.17]. За цих умов рефлексія розглядається як істотна складова розвиненого спілкування і міжособистісного сприйняття.

Дослідження особистісного аспекту рефлексії дозволяють розглядати її як процес осмислення людиною свого внутрішнього світу, стану і діяльності (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, С. Степанов). Виявленню інтелектуального аспекту рефлексії присвячені дослідження Я. Бугерко, В. Галузяка, А. Зака, В. Слободчикова, Г. Цукермана. І. Ульянич трактує рефлексію як здатність суб'єкта «виокремлювати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії» [14, с.50]. Такий підхід дозволяє розкрити психологічні механізми когнітивних процесів, зокрема, теоретичного мислення.

Таким чином, кожен з чотирьох представлених аспектів рефлексії визначається специфікою змісту предмета, на який спрямована рефлексія. Відповідно до цього, А. Реан виокремлює чотири основні типи рефлексії: кооперативний, комунікативний, особистісний, інтелектуальний [13].

У своєму дослідженні рефлексії як процесу осмислення людиною свого внутрішнього світу, стану і діяльності з метою підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності ми спираємося на розроблену А. Реаном психологічну модель механізму рефлексії. Ця модель представляє механізм рефлексії як переосмислення і перебудову суб'єктом змісту своєї свідомості, діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного ставлення до навколишнього світу. Процес переосмислення охоплює п'ять основних етапів: 1) актуалізація змістових структур «Я» під час осмислення суб'єктом проблемної ситуації; 2) з'ясування сенсів, що актуалізувалися, під час апробації суб'єктом різних стереотипів досвіду і зразків діяльності; 3) дискредитація сенсів, що актуалізувалися, в контексті протиріч, виявлених суб'єктом; 4) інновація принципів конструктивного подолання цих протиріч через нове осмислення суб'єктом проблемної ситуації і самого себе в ній; 5) реалізація набутого цілісного сенсу через подальшу реконструкцію змісту особистого досвіду і адекватне вирішення проблемної ситуації [13, с. 78].

Використання цієї моделі дозволяє розробити ефективну стратегію формування комунікативної компетентності майбутніх учителів на основі активізації рефлексії.

Розглянемо функції представлених вище типів рефлексії у ситуаціях педагогічного спілкування.

При виникненні проблемної ситуації, пов'язаної з протиріччям між наявними у педагога знаннями про який-небудь аспект комунікативної ситуації та новою інформацією, що поступає до нього, виникає необхідність у здійсненні інтелектуальної рефлексії. Її функція полягає в тому, щоб переосмислити і перетворити початкову систему уявлень учителя про комунікативну ситуацію в більш адекватну на основі отриманої інформації.

У ситуації, пов'язаній з протиріччям між задалегідь спланованою учителем моделлю власної комунікативної діяльності і тими реальними вимогами, що визначають необхідність відмови від неї (як від неадекватної), ухвалення рішення забезпечується на основі особистісної рефлексії учителя. Її функція – самовизначення педагога, обґрунтування особистої позиції в обстановці, що склалася.

Якщо проблемна ситуація обумовлена протиріччям між роллю, що відводиться вчителем учневі в ситуації взаємодії, і тією позицією, яку він займає реально, ухвалення рішення має бути забезпечене комунікативною рефлексією. Її функція полягає в зміні уявлень, що склалися у педагога, про учня і перетворення ролі, що пропонується учневі вчительським сценарієм.

У низці випадків проблемна ситуація виникає при зіткненні норм, що склалися в колективі школярів, регламентують їх взаємодію, і умов, що вимагають їх перетворення. В цьому випадку вирішення проблеми відбувається на основі рефлексії кооперативного типу, що забезпечує переосмислення і реорганізацію колективної діяльності. У більшості випадків педагогічне спілкування передбачає здійснення вчителем усіх типів рефлексії, тобто їх взаємодію [4]. Залежно від того, як орієнтований у часі предмет рефлексії, у рефлексивній психології визначають три види особистісної рефлексії: ситуативну, ретроспективну і перспективну [1, с. 18]. Ситуативна особистісна рефлексія забезпечує пошук людиною в самій собі й актуалізацію особистісних ресурсів для виходу з проблемної ситуації. Ретроспективна особистісна

рефлексія дає можливість проаналізувати власний досвід і виокремити в ньому ті моменти, що можуть бути використані для подолання виниклих утруднень. Ініціація нових підходів до вирішення проблеми здійснюється перспективною рефлексією.

Спираючись на проведеній аналіз теоретичних досліджень сутності рефлексії, конкретизуємо наше розуміння цієї наукової категорії. Ми розглядаємо рефлексію майбутніх учителів як внутрішню психічну діяльність, спрямовану на осмислення ними свого індивідуального «Я», що буде реалізуватися в професійній праці і, зокрема, в педагогічному спілкуванні, на усвідомлення проблемних сторін власної професійної діяльності і пошук конструктивних способів подолання протиріч, що виникають. Рефлексія вчителя є індивідуально-психологічною основою вдосконалення професійної діяльності майбутніх педагогів, включаючи формування її комунікативного аспекту.

Важливим практичним наслідком цього положення є перспектива, що відкривається у здійсненні формування комунікативної компетентності майбутніх учителів через культивування їх рефлексивної діяльності. Реалізуючи цю стратегію, намітимо основні шляхи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя і визначимо місце рефлексії у цьому процесі.

У формуванні комунікативного аспекту педагогічної діяльності майбутніх учителів ми вважаємо принципово важливим забезпечити дві основні тенденції: нормативну і особистісно-творчу. Обидві тенденції визначені і детально проаналізовані Л. Петровською [11].

Нормативна тенденція в процесі формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя передбачає засвоєння студентами тих норм і еталонів педагогічного спілкування, що склалися в педагогічній теорії і практиці. Особистісно-творча тенденція пов'язана з конструюванням норм безпосередньо в процесі педагогічної комунікації, виходячи з орієнтування вчителя в ситуації спілкування, в партнерах, у собі. Очевидно, що вчитель здатний успішно здійснювати педагогічне спілкування у тому випадку, коли володіє соціально-заданими еталонами, ефективними методами, прийомами спілкування, що позитивно зарекомендували себе, і, крім того, здатен адекватно, творчо вирішувати комунікативні завдання, що виникають в освітньому процесі.

Співвідношення цих двох аспектів комунікативної компетентності вчителя істотно змінюється залежно від загальних тенденцій розвитку освіти. Традиційна освіта орієнтована, передусім, на знання, вміння і навички учнів, більшою мірою регламентує комунікативну діяльність учителя. На сучасному етапі, характерними ознаками якого є особистісно орієнтовані тенденції в освіті, стає явним деяке послаблення нормативного початку в здійсненні педагогічної комунікації. У сучасній школі педагогічне спілкування – скоріше процес вирішення творчих комунікативних завдань, ніж реалізація засвоєних нормативів, хоча в ньому, як і раніше, представлені обидва вказані аспекти. На специфіку кожного з них та їх співвідношення важливо зважати в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Реалізація і нормативної, і особистісно-творчої тенденції у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя забезпечується активною творчою рефлексією студентів. Нормативний підхід передбачає рефлексивний аналіз засвоєної норми, виявлення умов її адекватного застосування, її осмислене вбудовування в індивідуальний комунікативний досвід. При цьому виявляються задіяними різні типи рефлексії (інтелектуальна, комунікативна і особистісна).

Особистісно-творча тенденція ґрунтується на вмінні майбутніх учителів входити в позицію рефлексії у комунікативній ситуації. Переходячи в позицію рефлексії, студент починає бачити способи власної комунікативної діяльності як відстороненого предмета, тобто окремо від себе. При цьому розумова робота звільняється від спрямованості на досягнення результату комунікативної діяльності і дає можливість майбутньому вчителю побачити помилки, невідповідності у своєму спілкуванні, знайти нові підходи і способи комунікації з урахуванням ситуації, що склалася, власного стану.

Інтелектуальна рефлексія забезпечує усвідомлення комунікативних дій й ініціацію нових способів педагогічного спілкування; особистісна рефлексія – переосмислення студентом стереотипів свого комунікативного досвіду і творчу реконструкцію особистісної позиції у спілкуванні. Функція комунікативної рефлексії полягає в заміні наявних уявлень про партнерів зі спілкування новими, більш адекватними.

Дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів на основі рефлексії передбачає пошук такої форми організації цього процесу, яка могла б забезпечити активну рефлексивну діяльність студентів. Ефективною формою професійної підготовки майбутніх учителів, що дозволяє успішно вдосконалювати їх комунікативну компетентність, є соціально-психологічний тренінг (СПТ). Дослідженням проблематики СПТ займався багато вчених. Критичне осмислення зарубіжного досвіду СПТ, теоретичний аналіз основних методів СПТ з позиції діяльнісного підходу представлені в працях Ю. Ємельянова, Ю. Жученка, Л. Петровської. Перспективи використання СПТ у практичній педагогіці розглядалися В. Матвієнко. В. Галузьяк з'ясував можливості використання групового тренінгу як засобу розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів [5].

У навчальному посібнику «Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями» Т. Яценко розглядає СПТ як «... особливим чином організовану взаємодію членів малої групи, в процесі якої здійснюється вплив, спрямований на підвищення компетентності працівника в спілкуванні, вдосконалення колективних зв'язків і стосунків» [18, с.84].

Науковці вказують, що ефективність СПТ забезпечується виконанням його основних принципів, до яких належать принципи «тут і тепер», активності, відкритого зворотного зв'язку, рівності позицій, довірчих відносин, експериментування та інші. Основними методами роботи в СПТ є: групова дискусія, рольова гра, психогімнастика, ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, психодіагностика, моделювання конкретних проблем учасників та інші. Діяльність учасників групи в ході соціально-психологічного тренінгу, орієнтованого на формування комунікативної компетентності, надає кожному можливість у психологічно безпечних умовах дізнатися і «приміряти на себе» відомі ефективні способи спілкування і конструювати нові, адекватні конкретній комунікативній ситуації.

Психологічним механізмом, що дозволяє реалізувати ці можливості, є творча рефлексія особистості, сутність якої – переосмислення і перебудова суб'єктом власної позиції в спілкуванні, ставлення до себе і партнерів, індивідуального комунікативного досвіду, а також освоєння нових принципів, способів вирішення комунікативних завдань, що виникають в освітньому процесі. У цьому ми бачимо головну функцію рефлексії в соціально-психологічному тренінгу спілкування. Окрім неї рефлексія виконує й інші функції: є істотною складовою процесу міжособистісного спілкування; виступає провідним прийомом організації колективної діяльності учасників тренінгу. Беручи участь у спеціально організованій колективній діяльності, учасники тренінгу освоюють різні соціальні ролі, узгоджують їх з позиціями інших. Необхідність співвідношення способів власної діяльності з діяльністю партнерів активізує і розвиває здібності міжособистісного сприйняття і взаєморозуміння, в основі яких – кооперативна і комунікативна рефлексія. Саме рефлексія як «здатність пізнання людини людиною» [14, с.49] виступає важливим компонентом міжособистісного спілкування в ході групової взаємодії.

Функція рефлексії як основного прийому організації колективної діяльності наочно проявляється при обговоренні студентами педагогічних ситуацій, у тому числі конфліктних; при колективному аналізі й оцінюванні можливих рішень; при осмисленні відомих ефективних прийомів комунікації; при складанні педагогічних рекомендацій щодо вирішення проблем спілкування; самоаналізі власної комунікативної поведінки. Реалізація цієї функції рефлексії забезпечується за допомогою спеціально розроблених завдань.

Таким чином, виступаючи психологічним механізмом формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, важливим компонентом процесу спілкування, а також ефективним прийомом організації групової взаємодії, рефлексія слугує основою формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у соціально-психологічному тренінгу.

Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів є такою зміною їх професійно-значущих особистісних якостей, що забезпечує підвищення ефективності педагогічного спілкування. В основі цього процесу лежить усвідомлена активність суб'єкта, спрямована на саморозвиток найбільш значущих для педагогічного спілкування особистісних властивостей, корекцію наявного і набуття нового комунікативного досвіду. Рефлексія майбутніх учителів як процес переосмислення і реорганізації ними своєї свідомості і поведінки (у тому числі всіх аспектів комунікативної діяльності) є індивідуально-психологічною основою розвитку їх комунікативної компетентності.

Література

1. Антонюк Л.Г. Функції рефлексії у розвитку комунікативної компетентності педагогів / Л.Г. Антонюк // Зміст і практична технологія особистісно орієнтованого навчання і виховання: Матеріали педагогічних читань. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2014. – С. 15–23.
2. Варій О. П. Психологія творчої унікальності людини: рефлексивно-гуманістичний підхід / О. П. Варій, С. Ю. Степанчук. – К.: Знання, 2008. – 195 с.
3. Волошина О.В. Деонтологічна культура як складова професійної готовності вчителя. / О.В. Волошина, В.І. Андреева // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 12-29.
4. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
5. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
6. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: Учеб. пособие / Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин. – СПб.: Юпитер, 2013. – 203 с.
7. Євич В. К. Становлення рефлексивної культури студента як суб'єкта педагогічної діяльності / В.К. Євич // Стандарти і моніторинг в освіті. – 2005. – № 1. – С. 26–31.

8. Зимняя И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М.: НИИ ОП,» 2000. – 159 с.
9. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія / за ред. І. А. Зязюна]. – К.: ВПОЛ, 2000. – С. 11–57.
10. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии – 1985.– № 4. – С. 9–16.
11. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – 216 с.
12. Пісоцька М. Е. Формування рефлексивних умінь студентів у процесі навчання / М. Е. Пісоцька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.– Запоріжжя, 2011.– Вип. № 14 (67).– С. 375–379.
13. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А.А. Реан // Вопросы психологии. – 1990.– № 2. – С.77–81.
14. Ульянич І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності / І. В. Ульянич // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2. – С. 49–51.
15. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська, О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. - Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.
16. Ширшов В.Д. Сутність і структура поняття «педагогічна комунікація» // Науковий апарат педагогіки і освіти / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Освіта, 2000. – С. 277 – 298.
17. Щедровицький П.К. Комунікація, діяльність, рефлексія / П.К. Щедровицький. – К.: Педагогіка, 2004. – 228 с.
18. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями / Т. С. Яценко. – К.: Освіта, 2003. – 208 с.

References

1. Antoniuk L.H. Funktsii refleksii u rozvytku komunikativnoi kompetentnosti pedahohiv / L.H. Antoniuk // Zmist i praktychna tekhnolohiia osobystisno oriientovanoho navchannia i vykhovannia: Materialy pedahohichnykh chytan. – Ternopil: Ternopilskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. Hnatiuka, 2014. – S. 15–23.
2. Varii O. P. Psykholohiia tvorchoi unikalnosti liudyny: refleksyvno-humanistychnyi pidkhdid / O. P. Varii, S. Yu. Stepanchuk. – K.: Znannia, 2008. – 195 s.
3. Voloshyna O.V. Deontolohichna kultura yak skladova profesiinoi hotovnosti vchytelia. / O.V. Voloshyna, V.I Andrieieva // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zb. nauk. pr. – Vypusk 52. – Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2018. – S. 12-29.
4. Haluziak V. M. Aktyvizatsiia refleksyvnykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 59-65.
5. Haluziak V. M. Hrupovi treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 35. – Vinnytsia, 2011. – S. 203-210.
6. Emelyanov Yu.N. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy socialno-psihologicheskogo treninga: Ucheb. posobie / Yu.N. Emelyanov, E.S. Kuzmin. – SPb.: Yupiter, 2013. – 203 s.
7. Yevych V. K. Stanovlennia refleksyvnoi kultury studenta yak subiekta pedahohichnoi diialnosti / V.K. Yevych // Standarty i monitorynh v osviti. – 2005. – # 1. – S. 26–31.
8. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskoe obshenie kak process resheniya kommunikativnykh zadach // Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstviya uchatelya i uchashihsya / pod red. A.A. Bodaleva, V.Ya. Lyaudis. – M.: NII OP,» 2000. – 159 s.
9. Ziaziun I. A. Intelktualno tvorchy rozvytok osobystosti v umovakh neperervnoi osvity / I. A. Ziaziun // Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy : [monohrafiia / za red. I. A. Ziaziuna]. – K.: VIPOL, 2000. – S. 11–57.
10. Kan-Kalik V.A. Pedagogicheskoe obshenie kak predmet teoreticheskogo i prikladnogo issledovaniya / V.A. Kan-Kalik, G.A. Kovalev // Voprosy psihologii – 1985.– № 4. – С. 9–16.
11. Petrovskaya L.A. Kompetentnost v obshenii: socialno-psihologicheskij trening / L.A.Petrovskaya.– M., 2009. – 216 s.
12. Pisotska M. E. Formuvannia refleksyvnykh umin studentiv u protsesi navchannia / M. E. Pisotska // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolkah.– Zaporizhzhia, 2011. – Vyp. # 14 (67). – S. 375–379.
13. Rean A.A. Refleksivno-perceptivnyj analiz deyatelnosti pedagoga / A.A.Rean // Voprosy psihologii.- 1990.- № 2.- S.77-81.
14. Ulyanich I. V. Refleksivna kompetentnist u pedagogichnij diyalnosti / I. V. Ulyanich // Praktichna psihologiya ta socialna robota. – 2009. – № 2. – S. 49–51.
15. Kholkovska I.L. Osoblyvosti sotsiokulturnoho osvitnoho prostoru yak chynnyka formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv / I.L. Kholkovska, O. S. Moskovchuk // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: Zbirnyk nauk. pr. - Vypusk 52. – Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2018. – S. 405-409.
16. Shyrshov V.D. Sutnist i struktura poniattia «pedahohichna komunikatsiia» // Naukovi aparat pedahohiky i osvity / Za zah. red. I.A. Ziaziuna. – K.: Osvita, 2000. – S. 277 – 298.
17. Shchedrovitskyi P.K. Komunikatsiia, diialnist, refleksii / P.K. Shchedrovitskyi . – K.: Pedahohika, 2004. – 228 s.
18. Yatsenko T. S. Aktyvna sotsialno-psykholohichna pidhotovka vchytelia do spilkuvannia z uchniamy / T. S. Yatsenko. – K.: Osvita, 2003. – 208 s.

УДК 316.47-056.2/.3:[347.962+351.74]

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-110-114

СТАВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ ТА СУДДІВ ДО ОСІБ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ

I. Г. Саранча

orcid.org/0000-0002-5715-6271

У статті на основі анкетних даних первинного опитування працівників поліції та суддів проведено аналіз асоціації та довільних характеристик осіб із інвалідністю, на основі чого з'ясовано типові відмінності усвідомленого й неусвідомленого ставлення поліцейських та суддів до таких осіб; визначено й графічно зображено психосоціальну картину ставлення респондентів до осіб із інвалідністю за чотирма основними метакатегоріями комфортність, спокій, легкість та впевненість. Доведено, що в представників обох сфер правового захисту осіб із інвалідністю є своя деонтологічна специфіка, що виявляється в різному ризику прояву гандикапності.

Ключові слова: особи з інвалідністю, усвідомлене ставлення, неусвідомлене ставлення, асоціація, характеристика, гандикапність.

ATTITUDES OF POLICE OFFICERS AND JUDGES TOWARDS PERSONS WITH DISABILITIES

I. Sarancha

Currently, there are processes which not only improve the quality of life and social integration of people with disabilities, but also overcome stereotypes and attitudes of former stereotyped attitudes towards this category of persons, which prevent them from acquiring equal rights, taking place around the world. People with disabilities are becoming active members of the society, the number of public organizations protecting the rights and freedoms of persons with disabilities is constantly increasing, and awareness-raising and educational projects are being implemented on non-discriminatory treatment of persons with disabilities. Our state is gradually moving from a medical model of perception of persons with disabilities to social inclusion, which involves changing approaches to all aspects of the life of persons with disabilities. Currently, inclusive education is being actively implemented in Ukraine at all levels of the educational process. Inclusive education creates opportunities for the formation of the new philosophy of social inclusion in children since childhood, which further forms the motivation for equality. Playing on equal footing, learning on equal footing, building your own country on equal footing. This process needs time, effort on all sides of socio-political life and the desire to get to know people with disabilities. The article analyzes the associations and arbitrary characteristics of persons with disabilities on the basis of the questionnaire data of the initial survey of police officers and judges, which clarifies the typical differences between the conscious and the unconscious attitude of police officers and judges to such persons; The psychosocial picture of respondents' attitudes towards persons with disabilities is defined and graphically depicted by the four main metacategories: comfort, calmness, easyness and confidence. It is proved that representatives of both areas of legal protection of persons with disabilities have their own deontological specificity, which is manifested in different risk of handicap.

Keywords: persons with disabilities, conscious attitude, unconscious attitude, association, characteristic, handicap.

Наразі в усьому світі відбуваються процеси, скеровані не тільки на покращення якості життя й соціальної інтеграції людей із інвалідністю, а й на подолання стереотипів й установок колишнього стереотипного ставлення до таких осіб, що перешкоджає набуттю ними рівних прав. Задля подолання сегрегативності та гандикапізму на початку 2000-х років було прийнято важливі рамкові закони, зокрема: у 2006 році ухвалено Конвенцію ООН «Про права інвалідів», у 2002 – Мальтійську декларацію, ухвалену на Конференції з доступу до соціальних прав. Це поклало початок законодавчому врегулюванню прав людей з інвалідністю в низці країн. Проте, як відомо, реформування «згори» завжди значно випереджує низові ментальні та соціальні тенденції в осмисленні явищ, тому, на нашу думку, визначальним у забезпеченні прав людей з інвалідністю є ставлення до них на найнижчому рівні взаємодії – у побуті, сфері обслуговування й соціальному забезпеченні.

На теренах вітчизняної науки суміжна проблематика розробляється в працях таких науковців, як О. Ставицький, С. Миронова, І. Зарубінська, А. Колупаєва, Т. Белова, О. Гришина, Г. Давиденко, Ю. Волчелюк, О. Дікова-Фаворська, які торкалися проблем ставлення в контексті імплементації інклюзії, психокорекційної допомоги та соціалізації осіб з інвалідністю, організації їхнього доступу.

Проблеми ставлення до осіб з інвалідністю, переважно молодих, які потребують адаптації, соціалізації й освіти, вивчали зарубіжні науковці Б. Кагрейн (B. Cagran), М. Модіне (M. Modine), Т. Буз (T. Booth), Дж. Алан (J. Allan), Дж. Корбет (J. Corbett). Вони розглядали соціальні питання доступу, інклюзії, соціальної взаємодії, правового забезпечення життя соціально вразливих верств тощо. Так, зарубіжні науковці акцентують свою увагу на окремих аспектах життя осіб з інвалідністю, сферах оптимізації ставлення до них, а отже, їхньої інтеграції в соціум. Так, Х. Боссонг (Bossong H.) у своїх працях вивчає можливості дигіталізації соціальної роботи й комунікації з особами із інвалідністю; Л. Беляєва – реформування ставлення до інвалідів відповідно з європейськими тенденціями; І. ванн Акерен (Isabell van Akeren) – проблеми рівного ставлення у студентських кампусах Європи, Ж. Ілізабаліза (Ilyzabaliza J.K.) – роботу неурядових організацій з особами з інвалідністю.

Низка праць стосується вивчення загальної картини ставлення й «самопочуття» осіб із інвалідністю у окремо взятих державах, регіонах: В. Ярская-Смірнова – у Росії, М. Борковскі (Mirosław Borkowski) – у Польщі, Е. Хаддад (E. Haddad) – в Алжирі тощо.

Колін Барнс, який займається куруванням урядової політики щодо людей з інвалідністю в Європейському Союзі, попри значні успіхи в оптимізації інклюзії вказує: «Інституціональна дискримінація інвалідів пронизує всю теперішню систему освіти. Дослідження показують, що переважна частина освітніх послуг для дітей і підлітків залишається по-суті сегрегаційною, пронизаною традиційним «медичним» ставленням і зневагою до особистості дитини. У результаті замість забезпечувати дітей та підлітків-інвалідів знаннями й навичками, необхідними для повноцінного активного життя, освіта більшою мірою схиляє їх набувати знецінені соціальні ролі і, таким чином, прирікає їх на по життєву залежність і підкорення» [5, р. 17]. Це підкреслює актуальність нашого дослідження, яке скероване на з'ясування особистого (усвідомленого та прихованого від самоусвідомлення) ставлення працівників судів та поліції як основних суб'єктів правового захисту осіб з інвалідністю на інституціональному рівні.

Зрозуміло, що в плані ставлення до осіб з інвалідністю увагу науковців привертають, першочергово, негативні прояви такого ставлення. Так, ще Л. Виготський вказував, що «Я-образ» людини із інвалідністю може деформуватися під впливом негативного ставлення («соціальна інвалідність») [1, с. 73]. Безпосередньо над проблемами ставлення до осіб з інвалідністю та виробленням відповідних мета – категорій працювали Р. Корсіні (Raymond Corsini) та А. Ауербач (Auerbach), які розглядали поняття «гандикапізм» в діапазоні від неусвідомлених забобонів – до інституціональних форм дискримінаційної поведінки щодо осіб із інвалідністю [3]. Г. Теджфел, вивчаючи сучасну динаміку стосунків осіб з інвалідністю та людей зі звичайними потребами, вказує, що, незважаючи на високу лояльність і правову рівність сучасного європейського соціуму, усе ж спостерігаються окремі вияви нетерпимості, що пов'язано із психічною захисною функцією несприйняття інакшості [6, р. 32].

Отже, ментальні детермінанти можуть визначати ставлення спільнот, владних структур, окремих громадян до інвалідності. Основними ментальними тенденціями сучасної Європи є: а) на тлі наявності опозиції «свій – чужий» відродження лояльного ставлення до інвалідності як одного з можливих природних станів людини; б) розвиток і зміна ментальних упереджень у зв'язку з глобалізацією, інформатизацією й комунікатизацією світу, в якому особи з інвалідністю включаються до загального полілогу завдяки сучасним засобам і сприймаються як повноцінні учасники комунікативного процесу; в) тотальна емансипація особистості, яка виходить з усіх типів зашореності – економічної, соціальної, культурної; г) на тлі полярних суджень феномену інвалідності з'являються нові ментальні риси політизації й соціалізації людини як такої, що сприяють лоялізації ставлення до функціонально обмежених громадян.

Проаналізовані вище аспекти засвідчують актуальність питань ставлення до осіб із інвалідністю, тим більше, що в широкому доступі бракує праць, присвячених ставленню до проблем інвалідності з боку професіоналів, які забезпечують їхній правовий захист. Відповідно, *метою нашого дослідження* є з'ясування специфіки ставлення працівників суду та поліції до осіб з інвалідністю та порівняльний опис такого ставлення в рамках двох професій.

Гіпотезою дослідження є теза про те, що працівники, які забезпечують правовий захист людей із інвалідністю мають відмінне ставлення до них, залежно від аспекту юридичної професії. Також припускаємо, що в українському (ще досить консервативному й схильному до стереотипного ставлення) суспільстві гандикапізм у залишковому вигляді присутній навіть у свідомості та рефлекторній стереотипній оцінці представників професій, які безпосередньо мають забезпечувати права людей з інвалідністю.

Конвенція про права інвалідів, прийнята 2008 року, визнаючи в пункті h преамбули, що дискримінація осіб із інвалідністю прирівнюється до приниження достоїнства людини як такої, а Стаття 12 визначає рівність перед законом, яка передбачає і правову рівність осіб з інвалідністю, що, на нашу думку, у свідомості й деонтології (професійній поведінці) працівників правової сфери сприяє гандикапності, оскільки виключає співчуття й унеможливорює надання будь-яких правових преференцій, що можна висловити в інваріантній максимі «Перед законом усі рівні, отже особа з інвалідністю не має особливих

прав, а рівні і відповідатиме, чинитиме, житиме, як усі». З іншого боку, ознайомлення з працями, в яких уже висвітлювалися аспекти ставлення до інвалідності з боку осіб із різним освітнім чи професійним статусом викликає тривогу, оскільки доведено, що, чим нижчий рівень освіти, тим комфортніші контакти її носія з особами, що мають інвалідність [2, с. 257]. У нашому випадку респонденти, які брали участь в анкетуванні, у більшості мають вищу освіту, що дистанціює працівників правозабезпечення від осіб із інвалідністю. Натомість, спілкуючись з людьми, що мають звичайні потреби й не мають специфічних особливостей, індивід легше ідентифікує себе й адаптується в соціальній ситуації, тому образ особи з інвалідністю у свідомості оточення впливає на рефлексію та «Я-образ» указанної особи.

Пропедевтично в нашому дослідженні виокремлюємо чотири типи ставлення за суб'єктом: ставлення рідних до осіб з інвалідністю, ставлення працівників соціонімічних професій, які надають соціальний, психологічний, правовий та інший супроводи, ставлення членів колективу (в реабілітаційному центрі, у спецшколі, на роботі тощо) і ставлення сторонніх осіб, що спорадично контактують із особами, які мають інвалідність.

Експеримент дослідження полягав у якісному й кількісному порівнянні показників ставлення працівників суду та поліції до осіб із інвалідністю, а також зіставленні асоціативних елементів образу особи з інвалідністю (концепту) у свідомості представників вищевказаних професій. Дані діагностувального експерименту, що лягли в основу дослідження, були отримані на початку більш широкого проекту – початку втілення навчальної програми «Покращення рівня спілкування та роботи працівників нової поліції з особами з інвалідністю», яка була розроблена Вінницькою громадською організацією соціального розвитку та становлення окремих малозахисених категорій молоді «Паросток» за підтримки Посольства США в Україні, та заходів у рамках проекту «Покращення рівня спілкування та роботи суддів з особами з інвалідністю», що проводився у 2018 року Фондом «Право та демократія» за підтримки американського народу, наданої через Агентство США з міжнародного розвитку (USAID) у рамках Програми «Нове правосуддя».

Упродовж діагностувальної частини експерименту двом групам осіб, що працюють у сфері правового забезпечення (35 працівників суду й 35 працівників поліції) була запропонована анкета на виявлення усвідомленого та неусвідомленого ставлення до осіб з інвалідністю. У статті проаналізовано емпіричні дані двох пунктів анкети на вході до формульованого експерименту з утілення вищевказаної навчальної програми. У цих пунктах було запропоновано: а) швидко дібрати асоціації до низки слів, серед яких було розосереджено 5 лексем семантичного поля «Інвалідність» (діагностування прихованого ірраціонального ставлення); б) дібрати 10 словесних характеристик із запропонованих 30-ти, які характеризують типову людину з інвалідністю (діагностування раціонального усвідомленого ставлення). Лексеми, імплантовані у список для асоціативного добору характеристик, були професійно орієнтованими й дібраними за частотністю вживання у сфері судової та поліційної діяльності.

Лексико-семантичний, стилістичний та частотний аналіз асоціацій при діагностуванні працівників судів виявив:

1. Такі центри лексико-семантичних полів слів-асоціацій: ІНВАЛІДНІСТЬ – хвороба (лексико-семантичні варіанти – *вада, тягар, немічність*); ІНВАЛІДНИЙ ВІЗОК – пересування (лексико-семантичні варіанти (далі – ЛСВ) – *транспорт, засіб пересування*); ПЕРЕКЛАДАЧ-ДАКТИЛОЛОГ – спілкування (ЛСВ – *комунікація, допомога в спілкуванні, посередництво*); АУТИЗМ – хвороба (ЛСВ – *відставання, обмеженість*); СИНДРОМ ДАУНА – хвороба (аналогічні ЛСВ). Це засвідчує негативні рефлексорні асоціації до більшості запропонованих слів ЛСВ *Інвалідність*.

2. Домінування нейтральної (67 %) та негативної (23%) конотації слів-асоціацій переважно на периферії лексико-семантичного поля *Інвалідність*. Тільки 10 % слів-асоціацій до понять АУТИЗМ та СИНДРОМ ДАУНА є позитивними: *діти сонця, очі, посмішка, доброта, власний світ* тощо.

3. Високу частотність типових асоціацій і, як результат, слабку розгалуженість периферійної зони вищевказаних семантичних полів.

Аналіз анкетних даних працівників поліції виявив:

1. Такі центри лексико-семантичних полів слів-асоціацій: ІНВАЛІДНІСТЬ – допомога (ЛСВ – *співчуття, потреба, забезпечення*); ІНВАЛІД – людина (ЛСВ – *особа*); ІНВАЛІДНИЙ ВІЗОК – транспортний засіб (ЛСВ – *пересування, рух, колесо*); МИЛИЦЯ – перелам (ЛСВ – *ушкодження, кульгавість*); ЖЕСТОВА МОВА – розмова (ЛСВ – *засіб спілкування, переклад, невербальне спілкування, жестикуляція*).

2. Домінування нейтральної (55%) та позитивної (28%) конотації слів-асоціацій. Більшість як позитивних (*чутливість, допомога, знайомство*), так і негативних (*хворий, діагноз, немічний*) пов'язані з концептами ІНВАЛІД та ІНВАЛІДНІСТЬ.

3. Різноманітність і нетиповість асоціацій, що стосуються конкретних понять (ІНВАЛІД, ВІЗОК, МИЛИЦЯ).

У наступній частині анкети було подано близько 30 слів, що наполовину представляють типові негативні, а наполовину – позитивні характеристики особи з інвалідністю (*слабкий, доброзичливий, недорозвинений, дружній, немічний, привітний, ненадійний, недовірливий, нещасний, наполегливий, образений; такий, якому легко довіряю, самостійний, з низькою самооцінкою, життєлюбний, самодостатній, нездатний, добрий, веселий, говіркий, замкнений, сильний, злочинний, важкий, звичайний, цілеспрямований, працьовитий, злий*). З вищевказаної низки респондентам було запропоновано вибрати, на їх думку, найхарактеристичніші атрибути осіб з інвалідністю.

Аналіз добору характеристик до поняття «особа з інвалідністю» працівниками суддів та порівняння їх з асоціативними характеристиками слів, корельованих з поняттям «інвалідність», засвідчив, що:

1. Працівники суддів чітко визначають об'єктивні, нейтральні, а тому доцільні для вживання в суспільному (в тому числі й судовому) дискурсі атрибути інвалідності (*наполегливий, з низькою самооцінкою, цілеспрямований* тощо).

2. Респонденти в більшості (68 %) обрали обмежену, але типову кількість негативних характеристик, що можуть засвідчувати стереотипність або вчиняти при використанні в дискурсі деструктивний вплив на особу з інвалідністю та її близьке оточення (*немічний, слабкий*).

3. Респонденти вказали більше позитивних характеристик поняття «особа з інвалідністю», аніж у корельованих із поняттям «інвалідність» словах, до яких добиралися самостійні асоціації.

Після аналізу 10-ти характеристик, обраних кожним респондентом із експериментальної групи «Працівник поліції», можна зробити такі узагальнення:

1. Респонденти визначають як об'єктивні (раціональна характеристика), так і суб'єктивні, які не дають себе виявити безпосередньо (наприклад, *недовірливий, нещасний, образений*) характеристики, що свідчать: поліцейські схильні опиратися не тільки на факти, а й на інтуїтивні та стереотипні знання.

2. Працівники поліції обрали, на відміну від суддів, в сукупності ширший діапазон атрибутів, що може свідчити про увагу до деталей, допустимість будь-яких соціальних та асоціальних виявів з боку людей з інвалідністю.

3. Кількість позитивних і негативних суб'єктивних ознак, асоційованих з поняттям «інвалідність» та його безпосередніх ознак практично паритетна, що свідчить про відповідність особистого й професійного ставлення поліцейських до осіб із інвалідністю з превалюванням позитивних характеристик.

Отримані лінгвістичні дані дозволяють екстраполювати психолінгвістичні характеристики в психосоціальні, представлені, за О. Ставицьким [3], чотирма основними метакатегоріями КОМФОРТНІСТЬ, СПОКІЙ, ЛЕГКІСТЬ, ВПЕВНЕНІСТЬ (рис. 1).

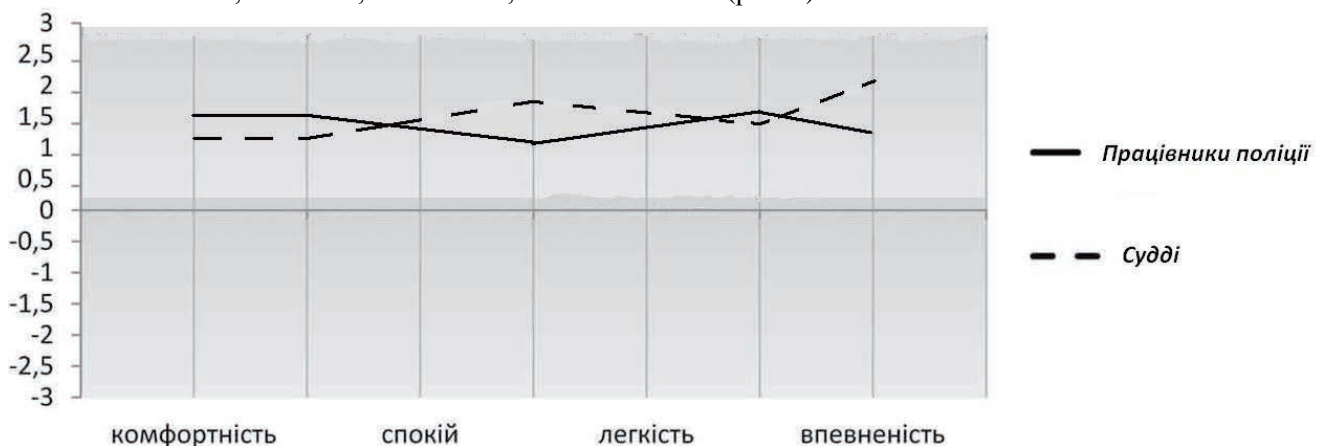


Рис. 1. Рівень основних типів переживань у ставленні суддів та поліцейських до осіб із інвалідністю.

Наведені в таблиці дані демонструють зниження в працівників поліції показників спокою та впевненості у спілкуванні з особами із інвалідністю, що свідчить про вищий рівень емпатії та про непередбачуваність ситуацій взаємодії, які щоразу інші. Натомість екстремуми за маркерами *легкість та впевненість* у суддів свідчать про їхню дистанційованість від емоційного переживання проблем клієнта, а низька комфортність, на жаль, – про відстороненість, ригідність та вищу, аніж у поліцейських, дистанційованість від наскрізних проблем особи з інвалідністю.

Отримані результати свідчать не тільки про значний компонент суб'єктивного ставлення до осіб з інвалідністю, а й про деонтологічні компетенції представників судової та поліційної систем та про їхню професійну специфіку: суддя працює з доведеними й очевидними фактами й майже не акцентується на специфіці особи клієнта, а поліцейський – з незавершеним образом об'єкта уваги, більшою гамою видимих і прихованих ознак, які даються як вхідні дані (забір даних). У зв'язку з цим ставлення поліцейських до осіб з інвалідністю більш упереджене, але й більш добродушне й емоційне, аніж у працівників суду. В

останніх превалює формалізований підхід, приховування справжнього ставлення, більша дивергенція між неусвідомленим та вираженим ставленням. Залишки гандикапності виразно виявляються впродовж експерименту при швидкому доборі асоціацій у представників обох професій, проте, при виборі з готових характеристик їхні маркери значно знижені, що свідчить про відмінність деонтологічного й особистісного образу особи з інвалідністю у працівників поліції та суду. Більша формалізованість судового дискурсу знижує ризики вияву гандикапності при виконанні суддями їхніх службових обов'язків. При цьому професійна діяльність поліцейських, мовний та поведінковий аспект якої менш регламентований, підвищує такі ризики.

Література

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Выготский Л. С. – Москва: Просвещение, 1995.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. – Москва: Логос, 2004.
3. Корсини Р. Энциклопедия психологи / Корсини Р. – СПб.: Питер, 2006.
4. Ставицький О. О. Психологія гандикапізму: Монографія. – Рівне: «Принт Хаус», 2011.
5. Barnes C. Disabled People in Britain and Discrimination / Barnes C. – London, 1991.
6. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / Tajfel H. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1981.

References

1. Vygotskij L. S. Problemy defektologii / Vygotskij L. S. – Moskva: Prosveshenie, 1995.
2. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya / Zimnyaya I. A. – Moskva: Logos, 2004.
3. Korsini R. Enciklopediya psihologi / Korsini R. – SPb.: Piter, 2006.
4. Stavickij O. O. Psihologiya gandikapizmu: Monografiya. – Rivne: «Print Haus», 2011.
5. Barnes C. Disabled People in Britain and Discrimination / Barnes C. – London, 1991.
6. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / Tajfel H. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1981.

УДК 378.015.3:316.77-057.875-054.6

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-114-120

ОСОБЛИВОСТІ АКУЛЬТУРАЦІЇ ТА ІНКУЛЬТУРАЦІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТІВ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА

Я. С. Слущкий

У статті розглянуто питання важливості дослідження акультурації та інкультурації у процесі адаптаційної підготовки іноземного студента в рамках системи соціально-педагогічного супроводу. Зазначено, що проведення аналізу науково-педагогічної, соціологічної та психологічної літератури, в якій вченими проводиться дослідження особливостей та принципів впливу на особистість іноземного студента акультурації та інкультурації, є необхідним елементом створення та подальшої модернізації повноцінного підготовчого комплексу соціально-педагогічного супроводу. У рамках статті розглянуто погляди вчених на адаптацію (складовими частинами якої виступають акультурація та інкультурація) як процес інтерактивного характеру, згідно з яким його учасниками стають безпосередньо й іноземні студенти (адаптуються до нових культурних норм), і представники приймаючої країни (адаптуються до культурних принципів представника іншого соціокультурного простору). Надано трактування явищу інтеграції через акультурацію в якості не тільки проведення взаємодії з представниками приймаючої країни з боку іноземного студента, а й саме дослідження ним культурних відмінностей, що дозволяє проводити інтеграцію в нове суспільство через інкультураційний процес.

Ключові слова: акультурація, інкультурація, адаптація, інтеграція, іноземний студент, система соціально-педагогічного супроводу.

THE PECULIARITIES OF ACCULTURATION AND ENCULTURATION AS ELEMENTS OF THE SYSTEM OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF A FOREIGN STUDENT

Y. Slutskiy

The article deals with the importance of acculturation and enculturation study in the process of foreign student adaptation within the framework of the system of social and pedagogical support. The process of scientific, pedagogical, sociological and psychological literature analyses (in which scientists study the features and principles of acculturation and enculturation influence on the foreign student personality) is a necessary element of creating and further modernization the complete preparatory complex of social and pedagogical support. The article examines the views of scholars on the adaptation question (the key components of which are acculturation and enculturation) as a process of interactive character, but also, its

participants include foreign students (that adapt to new cultural forms) and persons of adopting country (that adapt to cultural principles of a person from another sociocultural space). The directions of personal changes during the adapting process are considered, such as: change of relationships, change of values, change of identity. An interpretation of a phenomenon of integration through acculturation is given not only in the sense of interaction with persons of adopting country from the side of foreign students, but also the study, by him, the cultural differences, that allows to conduct the integration to a new society through enculturation process. The formulas of adaptive interaction are analyzed, among them acculturation-enculturation, enculturation-acculturation, acculturation (with elements of enculturation) – enculturation. The main levels of acculturation and enculturation (integration, assimilation, separation and marginalization) are explored. In the article we presented a conclusion that adaptation training is not a separate subject, it has the direct connections with the fields of psychology, linguistics, cultural studies, ect. Recently, there is an increasing number of studies, aimed at the considering of the methodology of social and pedagogical support because adaptational measures contribute to the formation of better interpersonal interaction skills with representatives of other cultures. In conclusion, we come to a point that before considering the system of social and pedagogical support, it is necessary to consider the origins of the basic concepts, which allow to analyze, and design above characteristics.

Keywords: *acculturation, enculturation, adaptation, integration, foreign student, system of socio-pedagogical support.*

Збільшення педагогічних зв'язків між навчальними закладами безпосередньо впливає на збільшення кількості студентів, що представляють інші держави, культури, освітні аспекти. Тому, діяльність закладів вищої освіти в сучасному вимірі потребує наявності якісно вибудованої системи адаптації іноземних студентів, що дозволить забезпечити їх більш ефективну інтеграцію в новий соціокультурний простір.

Незважаючи на те, що адаптаційна підготовка не є окремим предметом, вона має безпосередні зв'язки з напрямками психології, лінгвістики, культурології тощо. Останнім часом збільшується кількість досліджень, спрямованих на розгляд методології соціально-педагогічного супроводу, у зв'язку з тим, що адаптаційні заходи сприяють формуванню умінь більш якісної міжособистісної взаємодії з представниками інших культур. Тому, з огляду на зазначені аспекти, вважаємо за необхідне дослідження сутності основних понять, які становлять основу всієї системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Отже, необхідність визначення сутнісних характеристик та особливостей акультурації та інкультурації демонструє нам актуальність окресленої проблеми.

Проблематика адаптації, міжкультурної інтеграції та акультурації розглядалась багатьма дослідниками, серед яких Й. Кім, Р. Редфілд, М. Баякі, Дж. Шапошник, М. Янг, С. Пауер, Д. Банджонг [3], Г. Колеман, Т. Ла Фромбос, У. Куртінес, М. Араналде, М. Херсковітс, С. Старобін [13], М. Скопетта, Т. Грейвз, Н. Коробова [13], Дж. Гертон, Б. Кім, П. Чоу [6], Дж. Беррі, Дж. Ебрю, Ю. Кім, Р. Лінтон, Е. Кашима [9] та ін.

Варто відзначити також дослідження Т. Кемпбел [5], в якому розглядався досвід акультурації студентів у ЗВО США, який має враховуватися у вітчизняних дослідженнях у зв'язку з тим, що ця країна є світовим лідером з кількості іноземних студентів.

На тоді, український дослідник О. Білик [1] також виділяла необхідність досліджень соціалізації іноземних студентів у ЗВО, зазначаючи, що нове освітньо-культурне середовище має безпосередній вплив на особистість студента і без відповідної адаптаційної підготовки, його соціалізація не дозволить проводити повноцінну академічну та соціальну діяльність. Натомість Н. Кіш [2] зазначала, що проблема міжкультурної взаємодії в освітньому закладі є одною з головних проблем психолого-педагогічного характеру.

Таким чином, необхідність створення ефективної підготовчої бази в рамках адаптаційної підготовки іноземних студентів, що пов'язано з вимогами сучасного глобалізованого соціуму, а також створення відповідних умов для якісної інтеграції учнів в освітній простір, що буде сприяти мотивації студентів до проведення академічної та соціокультурної діяльності, демонструє необхідність розгляду категорій «акультурації» та «інкультурації», які є складовими частинами адаптації, що дозволяє нам сформулювати **мету статті** – проаналізувати та систематизувати погляди дослідників на особливості акультурації та інкультурації як складові елементи системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

Необхідно зазначити, що соціальні навички та поведінка, придбані в процесі щоденного культурного навчання можуть являти собою бажаний рівень соціокультурної адаптації, що додатково включає два елементи: розвиток «позитивних міжособистісних відносин з представниками приймаючої культури» і «певних рівнів ефективності при виконанні необхідних завдань» [15, с.138]. Так, Й. Кім [11] розглядала міжкультурну адаптацію з інтегративної точки зору. За її твердженням, міжкультурна адаптація – це інтерактивний процес, в якому беруть участь як прибулі особистості, так і навколишнє середовище, а також взаємодія акультурації (acculturation) (нової культури) і декультурація (de-culturation) (старої культури).

Однак, перш ніж розглядаючи систему соціально-педагогічного супроводу, у рамках якого відбувається адаптаційна підготовка, необхідно розглянути витоки основних понять, що дозволить

проаналізувати наведені характеристики, спроектувати їх на сучасне розуміння того чи іншого терміну та визначити, чи існує необхідність у зміні формулювання поняття у зв'язку з сучасними реаліями, також і закладів вищої освіти, які стають осередками полікультурності. Так, одним з основних понять процесу соціально-педагогічного супроводу є акультурація. Уперше термін отримав опис у дослідженні Р. Редфілда та Р. Лінтона, яке базувалося на тому, що «акультурація відноситься до явищ, які виникають, коли групи людей, які сповідують принципи різних культур вступають в безпосередній та триваючий певну кількість часу контакт з виникненням наступних змін в початкових моделях культури однієї або обох груп» [16, с. 149]. Наведена характеристика феномену акультурації є досить повним описом послідовності процесу зіткнення з іншою культурою та її прийняття. Дотримуючись наведеного опису, акультурація може проявлятися тільки при безпосередній взаємодії з представниками інших культур, тобто під час практичного міжособистісного контакту. Важливою також є зміна культурних уявлень особистості у зв'язку з розвитком навичок міжкультурного спілкування, які можуть істотно відрізнятися від шаблонів, які людиною застосовувалися до цього.

Цікавим також є дослідження Т. Грейвз [7], в рамках якого було надано пояснення процесу психологічної акультурації. Однак, у зв'язку з тим, що розглядався саме психологічний аспект, увагу було приділено акультурації, яка відбувається на індивідуальному рівні. Учений дійшов висновку, що цей вид культурної адаптації включає в себе зміни щодо взаємовідносин, цінностей та ідентичності, яких зазнає індивід і які безпосередньо на нього впливають. Так, дослідник виділяє зміни в трьох напрямках: зміна взаємовідносин (при наявності в особистості певних упереджень про іншу культуру, процес взаємодії з її представниками буде вибудовуватися відповідно до наявних культурних шаблонів, що може мати негативний вплив на якість міжкультурного процесу, що проводиться. Необхідно відзначити, що зміни у взаємовідносинах є не тільки наслідком психологічної акультурації, а й проявляються при підвищенні рівня загальної культурної свідомості особистості); зміна цінностей (культурні цінності та переконання, притаманні індивіду, можуть відігравати визначальну роль у взаєминах з представниками інших культур. Так, індивід може вибудовувати певний бар'єр при необхідності налагодження контакту з людьми тих чи інших етнічних або релігійних груп, у зв'язку з наявними психологічно усталеними принципами. Тому, зміна таких цінностей можлива тільки при відповідній психологічній трансформації особистості, тобто акультурації); зміна ідентичності (необхідність під час контакту з представниками інших культур розвивати в собі певні навички, які надають допомогу в проведенні ефективної міжкультурної взаємодії, призводить до того, що відбувається зміна ідентичності особистості, коли переконання, що існували до цього, вже не є постійними, а змінюються залежно від культурної ситуації, яка оточує особистість в той чи інший момент часу).

Звернемо увагу, що процес акультурації має визначальне значення в розумінні адаптаційної системи, проте, в її основі також присутній ще один процес, а саме інкультурація, яка вперше була описана М. Херсковітс [8] як особливості соціалізації, до складу якої зараховують підтримку норм і принципів культури, включаючи в себе її ідеї, концепції та цінності. Так, проаналізувавши наведену характеристику, можна прийти до висновку про відсутність тісного зв'язку між акультурацією та інкультурацією, у зв'язку з тим, що остання робить основний акцент на вивченні внутрішніх характеристик нової культури, а не робить спроби формувати вміння вибудовувати необхідний для якісної взаємодії міжкультурний контакт зі зміною своїх культурних принципів. Однак, при більш детальному розгляді, ми можемо говорити щодо іншого розуміння процесу інкультурації. Дійсно, у ньому більшу увагу приділено дослідженню норм культури приймаючої сторони, що може відбуватися, наприклад, при подальшому навчанні в умовах чужого культурного середовища. У такому випадку, інкультурація виступає в якості тієї інформаційної бази, яку той же іноземний студент може розглядати при взаємодії з представниками країни навчання. Тобто, зважаючи на це, можна говорити про виникнення такого явища, як *інтеграція через інкультурацію*, коли особистість отримує можливість проведення практичної взаємодії з представниками іншої культури, не просто видозмінюючи свої принципи та переконання, що дозволить отримати можливість трансформування своєї культурної свідомості для взаємодії з іншими особистостями, а при проведенні дослідження культурних поглядів і, одночасно, взаємодії з іншими культурами, надаючи, таким чином, їм можливість для інкультурації. У такому випадку, виникають кілька формул взаємодії, серед яких: акультурація – інкультурація, інкультурація – акультурація, акультурація (з елементами інкультурації) – інкультурація тощо. Сутність окреслених моделей полягає у відмінності способів, які застосовують для взаємодії з представниками інших культур, в яких беруть участь іноземний студент і приймаюча сторона. Так, аналіз моделей розпочнемо з формули «акультурація – інкультурація», під час якої приймаюча сторона трансформує свою культурну поведінку відповідно до норм іноземного студента, який, у свою чергу, зосереджений на вивченні традицій та норм культури. При застосуванні моделі «інкультурація – акультурація», уже іноземний студент робить спроби проведення особистісної трансформації для успішного міжкультурного контакту, тоді як представник приймаючої сторони

проводить більш докладне дослідження традицій та звичаїв учня, який прибув з іншої країни. Важливо, що наступні моделі являють собою більш складну систему міжкультурної взаємодії, наприклад, однією з таких моделей можна визначити «акультурацію (з елементами інкультурації) – інкультурацію». Її сутність полягає в тому, що представник іншої культури розвиває в собі певні навички взаємодії міжкультурного характеру для проведення міжособистісного контакту із застосуванням вивчення традицій та принципів культури іноземного студента, в той час як адаптаційні зусилля останнього спрямовані тільки на більш глибоке вивчення культури приймаючої країни. Наступні моделі, що утворюються за такими схемами мають характеристики, які є похідними від описаних. Необхідно відзначити, що основна відмінність акультурації від інкультурації полягає в тому, що акультурація є більш швидким процесом, що дозволяє особистості іноземного студента сформувати та застосувати навички, необхідні для проведення міжкультурної взаємодії, зі зміною своїх існуючих до цього уявлень і усталених норм щодо тієї чи іншої культури; тоді, як інкультурація виступає в якості процесу, що має довгострокову дію, у зв'язку з тим, що вивчення внутрішньої складової культури (у зв'язку з чим виділяються традиції, уявлення, устої тощо) вимагає витрати більшої кількості часу, тому результати інкультурації проявляються в далекій перспективі (тому такий процес може сприйматися як несуттєвий), проте його результат представляє більш стійку основу адаптації особистості. Крім того, акультурація є «зовнішнім» процесом, коли формуються навички для взаємодії в іншій культурі, з її представниками; інкультурація може сприйматися як «внутрішній» процес, у рамках чого особистість шляхом вивчення культурних традицій та звичаїв стає частиною тієї культури, що вивчається. Однак це може бути і рідна культура, яка піддавалася дослідженню до зіткнення з іншою, і культура країни навчання, яка упродовж наступного часу стане основним фактором впливу на іноземного студента. У такому випадку ми також можемо говорити щодо можливості інкультурації.

У зв'язку з важливістю розуміння відмінностей між акультурацією та інкультурацією, розглянемо характеристику цих понять, яку надали Б. Кім та Дж. Ебрю [10], висловивши припущення, що інкультурація повинна застосовуватися для опису процесу навчання або перенавчання та підтримки норм приймаючої культури, тоді як акультурація – для опису процесу адаптації до норм домінуючої в суспільстві культури. Розглянемо більш докладно це твердження. Так, дослідники прийшли до висновку про те, що інкультурація може застосовуватися для опису процесу навчання або перенавчання, що передбачає розуміння навчання новій культурі, новим традиціям та засадам; стосовно перенавчання, це може призводити, перш за все, до трансформування своїх міжкультурних шаблонів у зв'язку з виникненням нової інформації про певні особливості нової культури. У такому випадку з'являється можливість говорити про перенавчання саме своєї культурної свідомості. Стосовно підтримки норм приймаючої культури, ми можемо говорити про те, що при більш глибокому вивченні культурних традицій та особливостей, особистість отримує можливість підтримувати, таким чином, цю саму культуру приймаючої країни. Тоді ж, акультурація, за висновками Б. Кім та Дж. Ебрю, описується як адаптація до норм культури країни перебування. Таким чином, акультурація виступає у якості більш поверхневого процесу, коли особистість просто адаптується для отримання можливості ефективної взаємодії, тоді як інкультурація передбачає детальне вивчення сутнісних особливостей культури, що і призводить до адаптації. Таким чином, можна говорити про те, що опис цих термінів Б. Кім та Дж. Ебрю є досить точним.

Разом з тим, Б. Кім та Дж. Абрю [10] характеризують інкультурацію як процес, у рамках якого людина зберігає свої корінні культурні принципи при тривалому знаходженні в нового культурному середовищі. У свою чергу, акультурація представлена в якості процесу, за допомогою якого особистість здатна пристосовуватися до норм і принципів, які визначає домінуюча культура.

Щодо визначення понять акультурації та інкультурації, важливим є також розгляд їх сутнісних вимірів, тобто складовими якої діяльності вони є. Так, Дж. Шапошник, М. Скопетта, У. Куртінес, М. Араналде [10] уперше продемонстрували шлях, згідно якого можна надати оцінювання процесів акультурації та інкультурації, які включають у себе зміну в поведінкових ціннісних напрямках. З точки зору дослідників, поведінковий вимір уключає в себе лінгвістичний аспект та участь у культурних програмах різного характеру, тоді як ціннісний вимір відображає взаємовідносини, зв'язок «особистість – природа», переконання, пов'язані з сутністю особистості й тимчасову орієнтацію (яка існує в трьох видах: орієнтовану на сьогодні / майбутнє / минуле).

Більш докладний опис акультурації та інкультурації надали Дж. Беррі, Ю. Кім, С. Пауер та ін. [4], прийшовши до висновку, що є чотири основних рівні цих категорій: інтеграція, асиміляція, поділ та маргіналізація. Проаналізуємо кожен з них більш докладно:

1. Інтеграція (Integration) [12]. Припускає, що особистість буде прагнути адаптуватися як до принципів домінуючої, так і не домінуючої культури. Таким чином, можна говорити про те, що людина буде мати як високий рівень акультурації, так і сильний ступінь інкультурації.

Отже, рівень інтеграції передбачає занурення індивіда в культурне середовище (що складається з певного роду культурних принципів) незалежно від впливу домінуючої культури. У такому випадку,

іноземний студент отримує можливість одночасної адаптації до декількох культурних поведінкових норм, також і домінуючих культур, що є важливим аспектом, особливо, якщо учень передбачає продовжити працювати в Сполучених Штатах після закінчення навчання. Тому, йому необхідно адаптуватися (принаймні на базовому рівні) і до культур, що не розглядаються в якості основних.

2. Асиміляція (Assimilation) [12]. Цей рівень передбачає те, що особистість віддасть перевагу адаптації до домінуючої культури (висока акультурація), відкинувши взаємодію з культурою особистостей, що не є широко представленими в соціумі (низька акультурація).

Однак, використовуючи принципи цього рівня, іноземний студент буде позбавлений можливості проведення повноцінного комунікаційного процесу у зв'язку з відсутністю культурного досвіду спілкування з тією чи іншою культурою. Як ми з'ясували, культурний досвід відіграє важливу роль у розвитку особистості іноземного студента, як професіонала, чії навички можуть бути поставлені під сумнів з огляду на те, що індивід не матиме здібностей до взаємодії з певною культурою (або культурами). Адаптація тільки до культури домінуючого типу призведе до обмеження можливостей особистості для проведення міжкультурного контакту. Тому цей рівень не може вважатися ефективним для іноземного студента або індивіда, який протягом тривалого часу планує жити у Сполучених Штатах.

У свою чергу, варто зазначити, що означений рівень має й позитив. Відноситься він до тих особистостей, які або припускають короткострокове перебування в США, або ж впевнені в тому, що упродовж навчання або будь-якої іншої діяльності їм не знадобиться проведення міжкультурного контакту з домінуючою культурою. У такому випадку, природно, адаптація тільки до «основної» культури матиме раціональне пояснення та може мати характеристику можливої ефективності.

3. Поділ (Separation) [12]. Він відбувається, коли індивід вважає за краще адаптацію до культури, що має статус не домінуючої (висока інкультурація) та не зацікавлений у розвитку в рамках свого досвіду принципів домінуючої культури (низька акультурація).

Таким чином, рівень також не є ефективним для іноземного студента. Пов'язано це з тим, що при проведенні академічного процесу, учню необхідно вибудовувати міжкультурні контакти не тільки з представниками не домінуючої культури, а й домінуючої (більшою мірою). Таким чином, відсутність досвіду взаємодії з основною культурою приймаючої держави негативно вплине на ефективність діяльності студента через наявність, у такому випадку, об'єктивних обмежень у проведенні міжкультурного контакту та неможливість якісно виконати необхідну дію. Отже, рівень поділу не сприяє адаптації особистості до нового культурного середовища.

4. Маргіналізація (Marginalization) [12]. Вона виникає тоді, коли особистість відчуває негативне ставлення до адаптації обох типів культур (низька інкультурація та акультурація).

У цілому, рівень маргіналізації є негативною формою адаптації іноземного студента у приймаючій країні. Так, заперечення необхідності придбання культурного досвіду, принаймні стосовно домінуючої / не домінуючої культури, призведе до неможливості не тільки проведення академічного процесу, а й міжкультурного контакту, тому що, у нашому випадку, буде мати місце відсутність культурних шаблонів, у зв'язку з чим, особистість не матиме можливості вилучення неактивного культурного досвіду при необхідності взаємодії з іншою культурою. Таким чином, можна говорити не тільки про відсутність якісних перетворень при перебуванні та навчанні в іншій країні, виникає питання про доцільність такого роду перебування, тому що особистість не буде здатна виконувати необхідні міжкультурні дії. Тому, рівень маргіналізації не може бути корисним для практичного застосування в умовах адаптації до нової культури (або культур) приймаючої країни.

Розглянувши рівні інкультурації та акультурації, можна зробити висновок про те, що найбільш ефективним для якісної адаптації іноземного студента є рівень інтеграції, який також можна охарактеризувати як «бікультуралізм» (biculturalism). На підтримку цього твердження наведемо результати дослідження Т. ЛаФромбоса, Г. Колеман та Дж. Гертонна [14]. Дослідники відзначили, що компетенція бікультуралізму може мати місце, коли особистість здатна функціонувати в успішному форматі в рамках принципів та вимог двох різних культур. Згідно з висновками вчених, компетенція бікультуралізму включає в себе:

1. Знання культурних переконань обох культур [14] (кожна культура має власний набір принципів та поведінкових установок, які не можуть бути застосовані відносно іншої культури. Тому, іноземному студентові для ефективної взаємодії міжкультурного плану необхідне знання особливостей як однієї, так і іншої культури).

2. Позитивне ставлення до обох культур [14] (для проведення міжкультурного контакту, особистість повинна в позитивному ключі ставитися до особливостей культури та сприймати їх як невід'ємні частини того чи іншого соціуму. Так, наявність негативного ставлення до іншої культури не дозволить провести якісний процес міжкультурного спілкування у зв'язку з тим, що особливості культури, у такому разі, не

будуть в належному ступені враховані та використані в процесі взаємодії. Таким чином, для успішного контакту з цими культурами, необхідне визнання їхніх особливостей та прийняття принципів і норм).

3. Бікультурна ефективність або впевненість у тому, що особистість може проживати в рамках двох різних культур, не жертвуючи, при цьому, своєю власною культурною ідентичністю [14] (існує, як ми вже з'ясували, кілька шляхів розвитку особистості при знаходженні в сфері впливу культур. По-перше, має місце ймовірність заперечення особистістю інших культур та акцентування уваги лише на власній. По-друге, є ймовірність поглинання культури індивіда іншими культурами у зв'язку з тим, що вони мають велику кількість представників. Третій варіант має визначення бікультурної ефективності та передбачає можливість індивіда проводити якісну міжкультурну взаємодію з огляду на принципи та норми інших культур, проте, не втрачаючи, при цьому, основ власної. Отже, аспект бікультуралізму є, з усіх можливих варіантів, найбільш прийнятним у зв'язку з тим, що при його використанні можлива «рівнозначна міжкультурна діяльність», що має на увазі як прийняття інших культурних принципів, так і збереження власних).

4. Навички спілкування в обох культурах [14] (укажемо на те, що міжкультурна взаємодія передбачає проведення комунікаційного контакту з представниками іншої культури. Тому, важливим фактором є володіння знаннями про особливості тієї чи іншої культури в плані спілкування. Так, необхідно розуміти, що кожна культура має певні особливості, які визначають сталі норми спілкування. Використання цих особливостей, стосовно до іншої культури, абсолютно недоречно, тому що це може привести до протилежного кінцевого результату. Таким чином, особистість при міжкультурній взаємодії (це стосується і іноземних студентів, яким необхідно пристосовуватися до нової культури (або культур)) повинна використовувати культурні шаблони, що мають інформацію про норми конкретної культури, що дозволить провести якісний комунікаційний контакт з її представником. Відповідно, якщо мова йде про декілька культур, необхідно використання культурних шаблонів, кожен із яких повинен відповідати тій культурі, з якою в певний проміжок часу відбувається процес взаємодії).

5. Наявність діапазону культурних поведінкових норм [14] (важливо, що діапазон культурних норм може бути визначений у якості культурних шаблонів. Таким чином, цей аспект характеризує необхідність формування більшої кількості неактивних культурних шаблонів, для того, щоб особистість не мала при взаємодії з іншою культурою проблем, які б визначали негативність кінцевого результату. Що стосується іноземних студентів, вони можуть бути підготовлені, в основному, до контакту з тими культурами, які є основними в тій країні, де вони будуть проходити процес навчання. Згодом, при необхідності, діапазон шаблонів може бути збільшений, однак, перш за все, важливо приділити увагу саме базового набору). Отже, особистість, яка може ефективно діяти не тільки в рамках домінуючої культури, але і в культурах не домінуючого типу, має змогу сформулювати передумови до наявності у себе більш високого рівня когнітивного функціонування та психологічної витривалості [14].

Таким чином, у результаті проведеного дослідження доведено, що категорії акультурації та інкультурації є важливими компонентами системи соціально-педагогічного супроводу та безпосередньо впливають на ефективність як проводимої адаптаційної підготовки з іноземним студентом, так і на якість подальшої міжособистісної взаємодії з представниками приймаючої країни в академічному та соціокультурному аспектах. Проведений аналіз напрямів змін особистості індивіду під час проведення адаптаційної підтримки виявив наявність змін у взаємовідносинах, особистісних цінностях, ідентичності, що допомогло нам у визначенні формул міжособистісної взаємодії, серед яких «аккультурація-інкультурація», «інкультурація-аккультурація», аккультурація (з елементами інкультурації)-інкультурація тощо. У результаті проведеного аналізу науково-педагогічної літератури, виділено рівні аккультурації та інкультурації, а саме інтеграцію, асиміляцію, поділ та маргіналізацію.

Подальші наукові пошуки окресленої проблеми можуть стосуватися особливостей практичної аккультураційної та інкультураційної підготовки у ЗВО та центрах роботи з іноземними студентами у країнах Європи та Сполучених Штатах Америки, що дозволить застосувати наявний досвід в освітніх реаліях України.

Література

1. Білик О. Соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу / О.М. Білик // Вісник Черкаського університету. – 2016. – №5. – С. 18–24.
2. Кіш Н. Міжкультурна компетенція майбутніх фахівців як психолого-педагогічна проблема / Н.Кіш // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2017. – Вип.1(40). – С. 129–132.
3. Banjong D. Issues and Trends of International Students in the United States [Електронний ресурс] / Delphine N. Banjong, Myrna R. Olson // International Journal of education. – 2016. – Vol.4. – №1. – Р. 1–14. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/299376618_Issues_and_Trends_of_International_Students_in_the_United_States
4. Berry J. Acculturation attitudes in plural societies / J. Berry, U. Kim, S. Power, M. Young, M. Bajaki // Applied Psychology: An International Review. – 1989. – № 38. – Р. 185–206.
5. Campbell T. A phenomenological study on international doctoral students' acculturation experiences at a U.S. university / N. Campbell // Journal of International Students. – 2015. – № 5(3). – Р. 285–299.

6. Chow P. What international students think about US higher education / P. Chow // *International Higher Education*. – 2015. – № 65. – P. 10–12.
7. Graves T. Psychological acculturation in a tri-ethnic community / T. Graves // *Southwestern Journal of Anthropology*. – 1967. – №4. – P. – 337–350.
8. Herskovits M. *Man and his Works: The Science of Cultural Anthropology* / M. Herkovits // New York: Knopf,. –1948. – 678 p.
9. Kashima E. International students' acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure / E.S. Kashima, E. Loh // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2006. – № 30. – P. 471–485.
10. Kim B.S.K. Acculturation measurement: Theory, current instruments, and future directions / B.S.K. Kim, J.M. Abreu // In: J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A. Suzuki, C.M. Alexander ed. *Handbook of multicultural counseling*. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. –P. 394–424.
11. Kim Y. *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation* / Young Yun Kim. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2001 – 336 p.
12. Kim B.S.K. Behavioral Enculturation and Acculturation, Psychological Functioning, and Help-Seeking Attitudes Among Asian American Adolescents / Bryan S. K. Kim, Michael M. Omizo // *Asian Am J Psychol*. – 2010. – №1(3). – P. 175–185.
13. Korobova N. A Comparative Study of Student Engagement, Satisfaction, and Academic Success among International and American Students / N. Korobova, S. Starobin // *Journal of International Students*. – 2015. – № 5(1). – P. 72–85.
14. LaFromboise T. Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory / T. LaFromboise, H. Coleman, J. Gerton // *Psychological Bulletin*. – 1993. – № 114. – P. 395–412.
15. Moghaddam F. *Social psychology in cross-cultural perspective* / Fathali M. Moghaddam, Donald M. Taylor, Stephen C. Wright. – New York, NY: W.H. Freeman, 1993. – 197 p.
16. Redfield R. Memorandum on the study of acculturation / R. Redfield, R. Linton, M.J. Herskovits // *American Anthropologist*. – 1936. – Vol.38. – Iss.1 – P. 149–152.
17. Szapocznik J. Theory and measurement of acculturation / J. Szapocznik, M.A. Scopetta W. Kurtines M.A. Aranalde // *InterAm J Psychol*. – 1978. – № 12. – P. 113–120.

References

1. Bilyk O. Sotsialno-pedahohichniy suprovid sotsializatsii inozemnykh studentiv v osvitho-kulturnomu seredovyskhi vyshchoho navchalnogo zakladu / O.M. Bilyk // *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. – 2016. – #5. – S. 18–24.
2. Kish N. Mizhkulturna kompetentsiia maibutnykh fakhivtsiv yak psykholoho-pedahohichna problema / N.Kish // *Naukovy visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota». – 2017. – Vyp.1(40). – S. 129–132.
3. Banjong D. Issues and Trends of International Students in the United States [Elektronnyi resurs] / Delphine N. Banjong, Myrna R. Olson // *International Journal of education*. – 2016. – Vol.4. – #1. – P. 1–14. – Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/299376618_Issues_and_Trends_of_International_Students_in_the_United_States
4. Berry J. Acculturation attitudes in plural societies / J. Berry, U. Kim, S. Power, M. Young, M. Bajaki // *Applied Psychology: An International Review*. – 1989. – № 38. – P. 185–206.
5. Campbell T. A phenomenological study on international doctoral students' acculturation experiences at a U.S. university / N. Campbell // *Journal of International Students*. – 2015. – № 5(3). – P. 285–299.
6. Chow P. What international students think about US higher education / P. Chow // *International Higher Education*. – 2015. – № 65. – P. 10–12.
7. Graves T. Psychological acculturation in a tri-ethnic community / T. Graves // *Southwestern Journal of Anthropology*. – 1967. – №4. – P. – 337–350.
8. Herskovits M. *Man and his Works: The Science of Cultural Anthropology* / M. Herkovits // New York: Knopf,. –1948. – 678 p.
9. Kashima E. International students' acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure / E.S. Kashima, E. Loh // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2006. – № 30. – P. 471–485.
10. Kim B.S.K. Acculturation measurement: Theory, current instruments, and future directions / B.S.K. Kim, J.M. Abreu // In: J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A. Suzuki, C.M. Alexander ed. *Handbook of multicultural counseling*. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. –P. 394–424.
11. Kim Y. *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation* / Young Yun Kim. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2001 – 336 p.
12. Kim B.S.K. Behavioral Enculturation and Acculturation, Psychological Functioning, and Help-Seeking Attitudes Among Asian American Adolescents / Bryan S. K. Kim, Michael M. Omizo // *Asian Am J Psychol*. – 2010. – №1(3). – P. 175–185.
13. Korobova N. A Comparative Study of Student Engagement, Satisfaction, and Academic Success among International and American Students / N. Korobova, S. Starobin // *Journal of International Students*. – 2015. – № 5(1). – P. 72–85.
14. LaFromboise T. Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory / T. LaFromboise, H. Coleman, J. Gerton // *Psychological Bulletin*. – 1993. – № 114. – P. 395–412.
15. Moghaddam F. *Social psychology in cross-cultural perspective* / Fathali M. Moghaddam, Donald M. Taylor, Stephen C. Wright. – New York, NY: W.H. Freeman, 1993. – 197 p.
16. Redfield R. Memorandum on the study of acculturation / R. Redfield, R. Linton, M.J. Herskovits // *American Anthropologist*. – 1936. – Vol.38. – Iss.1 – P. 149–152.
17. Szapocznik J. Theory and measurement of acculturation / J. Szapocznik, M.A. Scopetta W. Kurtines M.A. Aranalde // *InterAm J Psychol*. – 1978. – № 12. – P. 113–120.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ В СІМ'Ї

З. С. Савчук, Н. К. Фріауф

У статті розкрито поняття «жорстоке поводження з дітьми в сім'ї», проаналізовано основні причини (соціальні; економічні; психологічні; педагогічні; соціально-педагогічні; правові; політичні; соціально-медичні; фізіологічні та медичні) та наслідки насильства в сім'ї над дітьми, зазначено види та ознаки насильства над дітьми (фізичне, сексуальне, психічне (емоційне) насильство, нехтування потребами дитини), розкрито основні напрями діяльності соціального працівника з попередження насильства в сім'ї: робота з дітьми, робота з сім'ями дітей, робота з педагогічним колективом.

Ключові слова: профілактика насильства в сім'ї, жорстоке поводження з дітьми, соціальний працівник, сім'я, дитина, педагогічний колектив.

SOCIAL PREVENTION OF CHILD ABUSE IN FAMILIES

Z. Savchuk, N. Friauf

The article describes the concept of "child abuse in the family", analyzes the main causes and consequences of domestic violence against children, identifies types of violence against children (physical, sexual, mental (emotional) violence, neglect of the child's needs), the basic directions of activity of social worker on prevention of domestic violence are revealed: work with children, work with families of children, work with pedagogical team. Child abuse is any form of physical, mental, sexual or economic and social violence against or outside the home of a child. The manifestations of child abuse are the beating or abuse, deception of children, ignoring their needs, inattentive, negligent treatment, exploitation, including sexual assault on a child, etc. Child abuse can be: brutal, disregarding, controlling (like hyperopic), authoritarian, violent. The article identifies the following reasons that lead to domestic violence: social (tensions, conflicts, violence in society; propaganda in the media of violence as a model of behavior); economic (material disadvantages; lack of decent living conditions and at the same time – lack of conditions for employment and money making; economic dependence; unemployment); psychological (stereotypes of behavior); pedagogical (lack of a culture of behavior – legal, moral, civil, aesthetic, economic, labor); socio-pedagogical (lack of conscious fatherhood, family values in society, positive model of family life based on gender equality, family education based on the rights of the child); legal (treating violence as an internal family problem, not as a negative social phenomenon, family members as property; lack of legal awareness); political (aptitude for gender stereotypes; insufficient priority of family and gender equality issues; attention to motherhood and childhood rather than family in general; lack of attention to paternity, men); socio-medical (lack of reproductive culture in the population, responsible parenthood, system of family doctors; alcoholism, drug addiction, aggression, etc.); physiological and medical (disorders of hormonal background, metabolism, speed of reactions; administration of excitatory drugs; diseases of the nervous system). The work of a social pedagogue family violence prevention involves three phases: diagnostic, therapeutic-preventive, control. At each stage are different forms and methods of work: tests, questionnaires, prepared for the identification of the family situation, parenting style, level of development of communicative abilities and social confidence children, is the selection and evaluation of facts and causes of violence, definition of families, potentially violent, and surveys of adults, a private talk with adults, with each child, the observation of the behavior of children, pedagogical education of parents through interviews, meetings, consultations, the organization of joint activities for children and parents, individual work with children, work with troubled families. The work of a social worker to prevent domestic violence is aimed at achieving several goals: identifying and overcoming the effects of child abuse, comfort of each family member; awareness of stereotypes of interaction and change of their pathological forms by each family member.

Keywords: prevention of domestic violence, child abuse, social worker, family, child, teaching staff.

Однією із проблем, які постають перед сучасною Україною і затримують її розвиток – це жорстоке поводження з дітьми в сім'ї. Сім'я є невід'ємною частиною соціальної структури будь-якого суспільства й виконує численні соціальні функції. Усім відомо, що в сім'ї закладаються основи характеру людини, її духовні, моральні, світоглядні якості, а від психологічного здоров'я родини багато в чому залежить моральний стан суспільства. Поширення проявів жорстокого поводження з дітьми в сім'ї не лише руйнують гармонію й злагоду в родині та спричиняють сімейне неблагополуччя, а й виступають однією з передумов злочинності в суспільстві загалом. Насильницькі дії з боку членів власної родини завдають серйозну психологічну та фізичну шкоду, ніж аналогічні дії з боку сторонніх осіб. Вони руйнують основний принцип життєдіяльності родини – безпечне та комфортне існування будь-якого її члена. До того ж, діти, які виростають у таких сім'ях, у майбутньому можуть переносити цей негативний досвід у власне

життя та проявляти жорстоке ставлення до своїх дітей. Жорстоке поводження з дітьми в сім'ї дуже поширене явище в Україні й це доводить статистика. Близько 30-40 % всіх знущань, що відбувається в тому місці, де людина має відчувати себе захищеною, а саме в сім'ї [12, с. 45 – 55].

Проблему жорстокого поводження з дітьми в сім'ї досліджували такі науковці, як: Н. Асанова, А. Алакрон, А. Мірошниченко, Н. Ярославцева. Розробляють методичні рекомендації та корекційні програми для працівників соціальної сфери, використовуючи вітчизняний і світовий досвід, С. Буров, Ю. Поліщук, О. Сахаров, О. Коломієць.

Мета статті: проаналізувати основні аспекти жорстокого поводження з дітьми в сім'ї (поняття, види, причини, наслідки) та висвітлити методи та напрямки роботи соціального працівника щодо профілактики сімейного насильства.

Польський науковець із попередження домашнього насилля Л. Аларкон, дає таке визначення поняттю насилля – це дії, які чиняться однією (або декількома) особами й характеризуються такими ознаками: здійснюються свідомо, спрямовані на досягнення певної мети; завдають шкоду (фізичну, моральну, матеріальну тощо) іншій особі; порушують права й свободи людини; той, хто здійснює насилля, має значні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо), це унеможливорює ефективний захист жертви насилля [4; 10].

У тлумачному словнику з соціальної педагогіки та соціальної роботи зазначено, що жорстоке поводження з дітьми – це будь-які форми фізичного, психічного, сексуального або економічного та соціального насильства над дитиною у сім'ї або поза нею. Проявами жорстокого поводження з дітьми є вчинення побоїв або образ, обман дітей, ігнорування їхніх потреб, неухважне, недбале ставлення, експлуатація, включаючи сексуальне посягання на дитину й т. ін. Жорстоке поводження з дитиною може бути: брутальним, ігноруючим, контролюючим (як гіперопіка), авторитарним, насильницьким [10, с. 66].

Розрізняють чотири основні форми жорстокого поводження з дітьми: фізичне, сексуальне, психічне насильство, нехтування основними потребами дитини (моральна жорстокість).

1. Фізичне насильство – дії або відсутність дій з боку батьків або інших дорослих, що шкодять здоров'ю дитини, порушують її розвиток і позбавляють життя. Це можуть бути тілесні покарання, удари долонею, стусани, опіки, задушення, грубі хапання, штовхання, плювки, застосування палиці, паска, ножа, пістолета. Це також і залучення дитини до вживання наркотиків, алкоголю, пропонування їй отруйних речовин або медичних препаратів, які викликають одурманювання (наприклад, снодійного, не виписаного лікарем), а також спроби задушення та потоплення.

Ознаки фізичного насильства:

- синяки або поламані кістки;
- відбитки предметів/предмета;
- синець або поріз, якому немає пояснень;
- залисина;
- боязнь дорослих, особливо батьків;
- агресія;
- боязнь фізичного контакту, такого як рукостискання, обійми, будь-якого дотику.

2. Сексуальне насильство або розбещення дітей та інцест – це будь-які сексуальні стосунки/взаємодія з дитиною, в яких дитина використовується дорослим або іншою дитиною для задоволення сексуальних потреб. Сексуальне насильство включає в себе статеві зносини, оральний і анальний секс, взаємну мастурбацію, інші тілесні контакти із статевими органами. До сексуального розбещення відносять також залучення дитини до проституції, порнобізнесу, оголення перед дитиною статевих органів і сідниць, підглядання за нею, коли дитина цього не підозрює: під час роздягання, відправлення природних потреб. Такий вид насильства може здійснюватись тим, кому дитина довіряє, включаючи батька, брата/сестру, далекого родича, друга, учителя, старшого керівника або-будь якого піклувальника; будь-яка особа, наділена владою, повноваженнями й функцією контролю над дитиною.

Ознаки сексуального насильства:

- таємність;
- надмірна зацікавленість чи обізнаність у сексуальній темі та предметах, що з нею пов'язані;
- надмірний прояв уваги до всього, що пов'язане з сексуальною темою;
- побоювання певної людини чи члена сім'ї;
- надмірна піддатливість;
- агресія;
- біль при сечовипусканні;
- ускладнення при ходьбі чи сидінні;
- нетримання сечі;

- анальний чи вагінальний свербіж, висипи, синці, кровотечі, біль.

3. У Законі України «Про попередження насильства в сім'ї» зазначається: «психологічне насильство в сім'ї – насильство, пов'язане з дією одного члена сім'ї на психіку іншого члена сім'ї шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно спричиняється емоційна невпевненість, нездатність захистити себе та може завдаватися або завдається шкода психічному здоров'ю». Отже, психологічне (емоційне) насильство, яке вчинюється щодо дитини можна охарактеризувати як періодичний, тривалий або постійний вплив батьків або осіб, тих, що замінюють, на дитину, що приводить до зниження самооцінки, втрати віри в себе, викликає формування патологічних рис характеру й порушення соціалізації [2].

Ознаки психологічного (емоційного) насильства:

- відставання порівняно з однолітками у фізичному та соціальному розвитку;
- порушення мови, сну, прийому їжі;
- систематичне повторювання дій, зокрема – розкачування, смоктання пальців, кусання;
- відсутність зосередження та уваги;
- відсутність інтересу чи емоцій;
- депресія або віддаленість;
- агресія.

4. Зневага (нехтування) інтересами і потребами дитини (або економічне насильство) – відсутність належного забезпечення основних потреб дитини в їжі, одязі, житлі, вихованні, медичній допомозі з боку батьків чи осіб, що їх замінюють, у силу об'єктивних причин (бідність, психічні хвороби, недосвідченість) і без таких. Типовим прикладом зневажливого ставлення до дітей є залишення їх без догляду, що часто призводить до нещасних випадків, отруєнь та інших небезпечних для життя і здоров'я дитини наслідків.

Ознаки фізичної занедбаності (незадоволення основних фізичних потреб дитини в їжі, одязі, гігієні, житлі):

- брудний та пошкоджений одяг, невідповідний до сезону;
- безсоння;
- недотримання гігієнічних норм;
- медичні проблеми, які не піддаються лікуванню;
- ховання або крадіжка їжі;
- відсутність або низький рівень соціальних навичок;
- бездоглядність;
- нездатність до навчання, невідповідність розумових здібностей віковим нормам.

Слід наголосити на тому, що зазвичай дитина-жертва страждає одночасно від декількох видів насильства. Так, інцест (сексуальне насильство) неминуче супроводжується руйнуванням сімейних стосунків та довіри в сім'ї, маніпулятивними стосунками, а часто й залякуванням із боку кривдника, що кваліфікується як психологічне насильство. Складовою частиною практично усіх видів насильства є фізичне (побиття) та емоційне (загрози вбити або покалічити) [5, с. 16-19].

Виділяють такі причини, що призводять до домашнього насильства:

- соціальні (напруження, конфлікти, насильство в суспільстві; пропагування в засобах масової інформації насильства як моделі поведінки);
- економічні (матеріальні нестатки; відсутність гідних умов життя та одночасно – відсутність умов для працевлаштування і заробітку грошей; економічна залежність; безробіття);
- психологічні (стереотипи поведінки);
- педагогічні (відсутність культури поведінки – правової, моральної, громадянської, естетичної, економічної, трудової);
- соціально-педагогічні (відсутність усвідомленого батьківства, сімейних цінностей у суспільстві, позитивної моделі сімейного життя на засадах гендерної рівності, сімейного виховання на основі прав дитини);
- правові (ставлення до насильства як до внутрішньо сімейної проблеми, а не як до негативного суспільного явища, до членів сім'ї – як до власності; недостатня правова свідомість);
- політичні (схильність до гендерних стереотипів; недостатній пріоритет проблем сім'ї та гендерної рівності; увага до материнства й дитинства, а не до сім'ї загалом; брак уваги до батьківства, чоловіків);
- соціально-медичні (відсутність репродуктивної культури в населення, відповідального батьківства, системи сімейних лікарів; алкоголізм, наркоманія, агресія тощо);
- фізіологічні та медичні (порушення гормонального фону, обміну речовин, швидкості реакцій; прийом збуджувальних лікарських препаратів; хвороби нервової системи тощо) [8, с.25].

Діти, що зазнали жорстокого поводження з боку сім'ї, самі стають агресивними, що найчастіше виливається на більш слабких: молодших за віком дітей, на тварин. Часто їхня агресивність виявляється в грі, часом спалахи їхнього гніву не мають видимої причини. Деякі з них, навпаки, надмірно пасивні, не можуть себе захистити. І в тому, і в іншому випадку порушується контакт, спілкування з однолітками. У занедбаних, емоційно депривованих дітей прагнення будь-яким шляхом привернути до себе увагу іноді виявляється у вигляді зухвалої, ексцентричної поведінки.

А. В. Мірошниченко вказує, що наслідки жорстокого ставлення до дітей можна розрізнити за часом.

До наблизених наслідків належать фізичні травми, ушкодження, а також блювота, головний біль, утрата свідомості, характерні для синдрому струсу, що розвивається в маленьких дітей, яких беруть за плечі й сильно трясуть. Окрім зазначених ознак, у дітей під час цього синдрому з'являється крововилив в очні яблука. До найближчих наслідків належать також гострі психічні порушення у відповідь на будь-який вид агресії, особливо на сексуальну. Такі реакції можуть проявлятися в прагненні кудись тікати, сховатися або глибокій загальмованості, зовнішній байдужності. У будь-якому випадку, дитина охоплена надзвичайним страхом, тривогою та гнівом. У старшому віці можливий розвиток депресії з почуттям власної нікчемності, неповноцінності.

Віддалені наслідки – це порушення фізичного і психічного розвитку, соматичні захворювання, особистісні та емоційні порушення, соціальна невлаштованість:

1) порушення фізичного і психічного розвитку – у більшості дітей, що живуть у родинах, де застосовуються важкі фізичні покарання, лайка на адресу дитини і є "методами виховання", чи в родинах, де діти позбавлені тепла, уваги, наприклад, у родинах батьків-алкоголиків, наявні ознаки затримки фізичного й нервово-психічного розвитку. Закордонні фахівці назвали цей стан дітей «нездатністю до процвітання».

Діти, що зазнавали жорстокого ставлення до себе, часто відстають у рості, масі чи в тому та іншому від своїх однолітків. Вони пізніше починають ходити, говорити, рідше сміються, вони значно гірше встигають у школі, ніж їхні однолітки. У таких дітей часто спостерігаються «дурні звички»: кусання нігтів, розгойдування. Та й зовні діти, що живуть в умовах зневаги їхніх інтересів, фізичних й емоційних потреб, виглядають по-іншому, ніж діти, що живуть у нормальних умовах: у них припухлі, «заспані» очі, бліде обличчя, скуйовджене волосся, неохайність в одязі, інші ознаки гігієнічної занедбаності – педикульоз, висипання, неприємний запах від одягу і тіла.

2) різні захворювання, як наслідок жорстокого поводження, можуть носити специфічний для окремого виду насильства характер: наприклад, під час фізичного насильства наявні ушкодження частин тіла і внутрішніх органів різного ступеня тяжкості, переломи кісток. Під час сексуального насильства можуть бути захворювання, що передаються статевим шляхом: інфекційно- запальні захворювання геніталій, сифіліс, гонорея, СНІД, гострі й хронічні інфекції сечостатевих шляхів, травми, кровотечі із статевих органів і прямої кишки, розриви прямої кишки і піхви, випадання прямої кишки. Під час сексуального насильства – непояснений (якщо ніяких захворювань органів черевної порожнини і малого таза не виявляється) біль внизу живота. Незалежно від виду і характеру насильства, у дітей можуть спостерігатися різні захворювання, що належать до психосоматичних: ожиріння чи, навпаки, різка втрата ваги, що обумовлено порушеннями апетиту. Під час емоційного (психічного) насильства нерідко бувають шкірні висипання, алергійна патологія, виразка шлунку. Часто в дітей розвиваються такі нервово-психічні захворювання, як тики, заїкуватість, енурез (нетримання сечі), енкопрез (нетримання калу), деякі діти повторно потрапляють у відділення невідкладної допомоги з приводу випадкових травм, отруєнь;

3) психічні особливості дітей, які постраждали від насильства – практично всі діти, що постраждали від жорстокого поводження й зневажливого ставлення, пережили психічну травму, у результаті чого вони мають визначені особистісні, емоційні й поведінкові особливості, що негативно впливають на їхнє подальше життя.

Діти, що зазнали різного роду насильства, самі стають агресивними, що найчастіше виливається на більш слабких: молодших за віком дітей, на тварин.

Часто їхня агресивність виявляється в грі, часом спалахи їхнього гніву не мають видимої причини.

Деякі з них, навпаки, надмірно пасивні, не можуть себе захистити. І в тому, і в іншому випадку порушується контакт, спілкування з однолітками. У занедбаних, емоційно депривованих дітей прагнення будь-яким шляхом привернути до себе увагу іноді виявляється у вигляді зухвалої, ексцентричної поведінки.

Діти, що пережили сексуальне насильство, здобувають невластиві віку пізнання про сексуальні стосунки, що проявляються в їхній поведінці, в іграх з іншими дітьми чи іграшками. Навіть маленькі діти, які постраждали від сексуального насильства, згодом самі можуть стати ініціаторами розпусних дій і втягувати в них велику кількість учасників.

Найбільш універсальною і важкою реакцією на будь-яке, а не тільки сексуальне насильство, є низька самооцінка, що сприяє збереженню й закріпленню психологічних порушень, пов'язаних з насильством. Особистість з низькою самооцінкою переживає почуття провини, сорому. Для неї характерна постійна переконаність у власній неповноцінності, у тому, що «ти гірша за всіх». Унаслідок цього дитині важко домогтися поваги оточуючих, успіху, спілкування її з однолітками ускладнені.

Серед цих дітей, спостерігаються часті депресії, навіть у дорослому віці. Це виявляється в приступах занепокоєння, безпричинної туги, почуття самотності, порушеннях сну. У старшому віці в підлітків можуть спостерігатися спроби закінчити життя самогубством.

Почуваючи себе нещасливими, знедоленими, пристосовуючись до ненормальних умов існування, намагаючись знайти вихід з ситуації, вони і самі можуть стати маніпуляторами. Це, зокрема, стосується сексуального насильства, коли в обмін на обіцянку зберігати таємницю і не ламати звичного сімейного життя, діти вимагають у дорослих гвалтівників гроші, солодощі, подарунки;

4) соціальні наслідки жорстокого поводження з дітьми – шкода для жертви і для суспільства (два наслідки, що виявляються одночасно).

Діти, що пережили будь-який вид насильства, відчувають труднощі соціалізації: у них порушені зв'язки з дорослими, немає відповідних навичок спілкування з однолітками, вони не мають достатнього рівня знань і ерудиції, щоб завоювати авторитет у школі тощо. Вирішення своїх проблем діти-жертви насильства – часто знаходять у кримінальному, асоціальному середовищі, а це часто поєднано з формуванням у них пристрасті до алкоголю, наркотиків, вони починають красти і здійснювати інші протиправні дії. Дівчата нерідко починають займатися проституцією, у хлопчиків може порушуватися статева орієнтація. І ті й інші згодом відчувають труднощі у разі створення власної родини, вони не можуть дати своїм дітям досить тепла, оскільки не вирішені їхні власні емоційні проблеми [6].

Дослідниця Н. Ярославцева виокремлює наслідки жорстокого ставлення до дітей за видом насильства:

- фізичні (травми черевної порожнини і грудної клітини, травми головного мозку, синці та рубці, опіки, травми центральної нервової системи, інвалідність, переломи, подряпини та рвані рани, погіршення зору);
- сексуальні проблеми й проблеми з репродуктивним здоров'ям (статеві дисфункції, хвороби, що передаються статевим шляхом, включаючи ВІЛ/СНІД, небажана вагітність);
- психологічні та поведінкові (алкоголізм та наркоманія, погіршення пізнавальних здібностей, злочинна, жорстока поведінка, депресія і тривога, затримка в розвитку, порушення харчування та сну, почуття сорому і вини, гіперактивність, погані взаємовідносини, погана успішність, низька самооцінка, посттравматичні стресові розлади, суїцидальна поведінка й аутоагресія);
- інші наслідки для здоров'я (синдром подразненого кишечника, хвороби печінки, ішемічна хвороба серця, безпліддя тощо).

Деякі автори вказують на те, що психологічні наслідки насильства є різними залежно від віку дитини. Зокрема, Н. К. Асанова наводить таку класифікацію:

У дошкільників, що пережили сексуальне насильство, загальними симптомами є тривога, нічні кошмари, загальний посттравматичний стресовий розлад, «уникаюча поведінка», депресія, боязкість, агресія, антисоціальна і неконтрольована поведінка, невідповідна віку сексуальна поведінка:

для дітей шкільного віку характерні такі реакції, як страх, невротичні розлади, агресія, нічні кошмари, ускладнення в школі, гіперактивність (знаходячись у постійній напрузі удома, дитина не може стримуватися в школі, де немає людей, агресію, з боку яких вона боїться) і регресивна поведінка.

у підлітків частіше спостерігалися депресії, суїцидальна та самоушкоджуюча поведінка, соматичні скарги, протиправні дії, утечі з дому і зловживання наркотичними речовинами [1].

Слід також наголосити на тому, що хоча жорстоке ставлення щодо дитини і є чинником ризику виникнення несприятливих наслідків для її розвитку, однак, не спричиняє їх за собою зі стовідсотковою вірогідністю. Достатньо великий відсоток дітей, що пережили насильство, надалі добре адаптуються в житті й не демонструють серйозних відхилень. Такий сприятливий результат може мати місце через дію компенсаторних чинників, одним з яких є своєчасне надання кваліфікованої психосоціальної допомоги.

Соціальна профілактика є одним з видів соціальної роботи, яка спрямована на попередження аморальної, протиправної поведінки, виявлення будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та запобігання такому впливу.

Найважливішим елементом боротьби з сімейним насильством є усунення наслідків насильства й захист прав потерпілого. Тому соціально-педагогічна робота повинна бути зорієнтована на профілактику насильства над дітьми.

Основним інститутом в соціальній адаптації дитини є сім'я. Тому одним із основних завдань соціального працівника загальноосвітнього закладу є вплив на сім'ю з метою підвищення її виховного потенціалу.

На думку В. Гурова, основною метою діяльності соціального працівника є внесення позитивної зміни у функціонування сім'ї з метою посилення її впливу на дитину; робота з організації педагогічної освіти, створення комфортної морально-психологічної атмосфери в сім'ї з метою більш успішного засвоєння норм і цінностей [13, с. 40].

Робота соціального працівника з попередження насильства в сім'ї спрямована на досягнення кількох цілей: виявлення й подолання наслідків насильства над дітьми, комфорт кожного члена сім'ї; усвідомлення стереотипів взаємодії й зміна їхніх патологічних форм кожним членом сім'ї.

Для досягнення цих цілей необхідне виконання таких завдань:

- зміна дитячо-батьківських відносин у проблемних сім'ях;
- педагогічна просвіта батьків;
- допомога дітям і батькам навчитися цінувати себе й добре до себе ставитися;
- спонукати дітей до осмислення своєї поведінки, що впливає на оточення;
- допомога дітям осмислити, що насильство – це неприйнятніший спосіб вирішення конфліктів [11, с. 134 – 135].

Ю.Й. Поліщук виокремлює такі основні підходи, які можуть бути застосовані з метою попередження насильства в сім'ї стосовно дітей :

1. Інформаційний (просвітницький), в основі якого є знання і підтримка державою, громадою, сім'ями, окремими особами прав людини.

2. Силовий підхід, який означає, що порушення прав людини, задекларованих у законах, є підставою для покарання злочинця, незалежно від того, чи знав він, що порушує права іншої людини, чи ні.

3. Підхід ненасильницького опору. Протистояння злу через насильство лише примножує зло, і, оскільки зло може опиратися тільки на насильство, потрібно цілковито утриматися від останнього, щоб позбавити зло його опори.

4. Діяльнісний підхід, який полягає в щоденній роботі з безпосереднього захисту прав.

5. Християнський підхід, який передбачає опору на позитивне в людині, власні високі духовні якості.

6. Політико-економічний підхід, зміст якого полягає в тому, щоб надати людям рівні можливості, допомогу усім, хто її потребує, використовувати надбання науково-технічного прогресу для розширення й неухильного підвищення рівня життя.

7. Підхід викриття насильства і жорстокого поводження, який полягає в збереженні пам'яті про жертви насильства через пресу, корекційну та соціальну педагогіку і психологію, телебачення, книги, допомогу жертвам гноблення з метою попередження насильства в майбутньому.

8. Виважений підхід, що був запропонований О. Сахаровим, і полягає у створенні досконалішого, гуманнішого суспільства, кращого світового порядку через реформи, а не революції, через захист жертв, а не повалення режимів; через здатність свідомо розмірковувати, берегти знання й досвід, розвиток зв'язків з іншими народами з метою вибору кращого для життя людей [7, с. 215-216].

О. Коломієць вважає, що поліпшення ефективності соціально-педагогічної роботи щодо подолання сімейного насильства до дітей, відбудеться за умови, якщо роботу соціального педагога будуть здійснювати за такими напрямками:

- вивчення медико-психологічних та соціально-педагогічних особливостей учнів, умов їхнього життя в сім'ї, специфіки мікросередовища;
- виявлення дітей, які стали жертвами сімейного насильства;
- здійснення профілактичної роботи щодо попередження насильства до дітей в сім'ї;
- здійснення правової просвіти школярів та їхніх батьків;
- розробка й реалізація програм реабілітації дітей, які стали жертвами сімейного насильства;
- взаємодія із сім'ями школярів з метою спільного вирішення проблем виховання та розвитку дитини;
- взаємодія з психологами, учителями, класними керівниками з метою створення умов для реалізації прав та свобод учнів;
- взаємодія з правоохоронними органами, службами соціального захисту, медичними закладами [3, с. 76].

Тому, попередження насильства над дітьми в сім'ї потребує соціальних працівників високого рівня кваліфікації. Соціально-педагогічну роботу треба здійснювати за такими напрямками: дослідження, з метою висвітлення та документування насильства, його природи, джерел, контексту, виправдання, обсягу та інше; дія або інтервенція з метою знищення коренів насильства, його профілактики та сприяння в побудові нової моралі. Знаючи причини насильства в родині, чинники, які призводять до виникнення жорстокого ставлення до дітей у сім'ї з боку батьків, соціальний педагог зможе попередити насильство над дитиною.

Виділяють рівні профілактичної роботи щодо жорстокого поводження з дітьми:

- первинна (як загальна просвіта населення щодо цього явища: що воно таке, чому воно є поганим і неприйнятним; це для нормальних, благополучних сімей);
- вторинна (де зафіксовано, чи спостерігається жорстоке поводження з дітьми, членами родини, домашніми тваринами; це цілеспрямована робота з окремими групами дорослих і дітей з метою зміни ставлення до поводження з дітьми, формування гуманного ставлення дорослих до дітей, життєвих умінь і навичок у дорослих і дітей, роз'яснення сутності й відповідальності за жорстоке поводження з дітьми);
- третинна (з тими, хто постраждав від жорстокої поведінки з метою навчання самозахисту; з тими, хто так себе поводить – як соціальне навчання й контроль, що є умовою збереження сім'ї, залишення батьківських прав тощо) [9, с. 152].

Основними напрямками діяльності соціального працівника є такі:

1. Робота з дітьми: корекція соціального розвитку дітей за результатами діагностики, запитами педагогів і батьків, організація дозвілля дітей. Індивідуальну корекцію параметрів соціального розвитку проводять за допомогою психолога. Підсумком діяльності соціального педагога з корекції соціального розвитку дітей, які перенесли насильство, є підвищення рівня соціальної контактності, поліпшення соціальної компетентності, емоційного клімату сім'ї, здоров'я дитини.

2. Робота з сім'ями дітей: вивчення сімейної ситуації й чинників соціального розвитку дитини, підвищення рівня батьківської компетентності й педагогічна просвіта батьків, задоволення індивідуальних запитів батьків.

Діяльність соціального педагога, спрямована на роботу з проблемними сім'ями, підвищує рівень батьківської компетентності, сприяє гармонізації дитячо-батьківських відносин, що обов'язково покращує емоційне благополуччя сім'ї.

Також спільна діяльність дітей і батьків дозволяє змінитися в бік більшої об'єктивності батьківської оцінки дітей, підвищити емоційну насиченість контактів батьків з дітьми.

3. Робота з педагогічним колективом: підвищення рівня професійної компетентності педагогів, задоволення індивідуальних запитів педагогів, пов'язаних із питаннями соціального розвитку дітей, а також узасмін із батьками. Соціальний педагог спільно з адміністрацією організує підвищення педагогічної майстерності вихователів і фахівців.

Особливу роль в соціалізації дітей з проблемних сімей відіграє організована соціальними педагогами спільна діяльність педагогів і батьків. Заходи за участю дітей і батьків допомагають підвищити самооцінку батьків, перейти від монологічного стилю спілкування в діалогічний.

Унаслідок активної педагогічної діяльності скорочується рівень відчуженості між батьками та педагогами, а тому скорочується рівень відчуженості між батьками та їхніми дітьми [11, с. 112].

Необхідно враховувати, що проблеми захисту прав дитини неможливо вирішити на рівні загальноосвітнього закладу. Треба налагодити загальну систему роботи, до якої слід залучати дітей, батьків, педагогів, психологів, правозахисні та правоохоронні органи. Соціальним працівникам і психологам необхідно організовувати педагогічні лекторії, педагогічні консультації для педагогів і батьків, соціально педагогічний супровід проблемних родин, тематичні заняття з дітьми.

Головною метою такої роботи має стати отримання дітьми елементарних знань та уявлень про захист своїх прав. Роботу необхідно проводити у формі гри з урахуванням вікових особливостей дітей із залученням батьків.

Основним завданням такої роботи з батьками є ознайомлення із законодавчою базою, необхідно викликати в батьків інтерес і бажання осмислити власні права, допомогти батькам у розвитку в них упевненості у своїх виховних можливостях. Поряд з роботою з дітьми, треба проводити й роботу з педагогічним колективом і батьками. Можна використовувати семінари-практикуми для батьків і дітей за участю юристів, на яких усі бажаючі зможуть отримати кваліфіковані відповіді на запитання.

Отже, у статті ми проаналізували основні аспекти жорстокого поводження з дітьми в сім'ї (поняття, види, причини, наслідки) та висвітлили методи та напрямки роботи соціального працівника щодо профілактики сімейного насильства. Жорстоке поводження з дітьми в сім'ї – це проблема сучасності, яку необхідно викоринити. В Україні існує законодавча база щодо попередження насилля над дітьми, проте зважаючи на часті випадки жорстокого поводження з дітьми, вона є малоефективною. Таким чином, профілактика жорстокого поводження з дітьми в сім'ї є одним з основних завдань соціального працівника, яке потребує негайного вирішення.

Література

1. Асанова Н. К. Жестокое обращение с детьми: основные методологические вопросы, практические и правовые аспекты / Н. К. Асанова // Руководство по предупреждению насилия над детьми / Под ред. Н. К. Асановой. – М. : ВЛАДОС, 1997. – С. 16-45.

2. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15 листопада 2001 року №2789-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rada.gov.ua>.
3. Коломієць О. Г. Соціально-педагогічні умови подолання сімейного насильства щодо дітей / О. Г. Коломієць. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N122/N122p071-077.pdf.
4. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект проблем насильства / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна. – К. : Либідь, 2003. – 337 с.
5. Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству: Лист, Методичні рекомендації від 18.05.2018 № 1/11-5480. – Режим доступу: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2018/5/22/mon.pdf>.
6. Мірошніченко А. В. Насильство в сім'ї [Електронний ресурс] / А. В. Мірошніченко // Правова освіта. Сайт Головного управління юстиції у Кіровоградській області. – Режим доступу: http://pravovaosvita.ucoz.ua/publ/nasilstvo_v_sim_39_ji/1-1-0-13
7. Поліщук Ю.Й. Сімейне насильство над дітьми як соціально-педагогічна проблема/ Ю.Й.Поліщук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна. Вип. 13/ за ред.Л.П. Мельник, В.І. Співака – К Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А.,2009.- С. 213-220.
8. Попередження домашнього насильства. Навчальний посібник для консультантів «Гарячих ліній»/ Упорядники: Краснова О.В., Калашник О.А. – Київ, 2016. – 90 с
9. Система захисту дітей від жорстокого поводження : навч.-метод. посіб. / за ред. : К. Б. Шевченко, І. М. Трубавіної. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 396 с.
10. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упор. Л. В. Лохвицька. – 2-ге вид., оновл. – Тернопіль : Мандрівець, 2017. -232 с.
11. Тоторкулова М. А. Содержание и организация деятельности социального педагога в дошкольном образовательном учреждении по преодолению последствий семейного насилия над детьми : дис. канд. пед. наук / М. А. Тоторкулова. – Ставрополь, 2005. – 185 с.
12. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю/ І.М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2002. – 216 с.
13. Юрків Я.І. Сутність та зміст соціального феномену «насильство в сім'ї»//Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2013. – Випуск 27. – С. 234.

References

1. Asanova N. K. Zhestokoe obrashenie s detmi: osnovne metodologicheskie voprosy, prakticheskie i pravove aspekty / N. K. Asanova // Rukovodstvo po preduprezhdeniyu nasiliya nad detmi / Pod red. N. K. Asanovoj. – M. : VLADOS, 1997. – S. 16-45.
2. Zakon Ukrainy «Pro poperedzhennia nasyilstva v simi» vid 15 lystopada 2001 roku #2789-III [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.rada.gov.ua>.
3. Kolomiets O. H. Sotsialno-pedahohichni umovy podolannia simeinoho nasyilstva shchodo ditei / O. H. Kolomiets. – Rezhym dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N122/N122p071-077.pdf.
4. Maksymova N. Yu. Sotsialno-psykholohichni aspekt problem nasyilstva / N. Yu. Maksymova, K. L. Miliutina. – K. : Lybid, 2003. – 337 s.
5. Metodychni rekomendatsii shchodo zapobihannia ta protydii nasyilstvu: Lyst, Metodychni rekomendatsii vid 18.05.2018 # 1/11-5480. – Rezhym dostupu: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2018/5/22/mon.pdf>.
6. Miroshnychenko A. V. Nasyilstvo v simi [Elektronnyi resurs] / A. V. Miroshnychenko // Pravova osvita. Sait Holovnoho upravlinnia yustytisii u Kirovohradskii oblasti. – Rezhym dostupu: http://pravovaosvita.ucoz.ua/publ/nasilstvo_v_sim_39_ji/1-1-0-13
7. Polishchuk Yu.Y. Simeine nasyilstvo nad ditmy yak sotsialno-pedahohichna problema/ Yu.Y.Polishchuk // Zbirnyk naukovykh pratsia Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka: Serii sotsialno-pedahohichna. Vyp. 13/ za red.L.P. Melnyk, V.I. Spivaka – K Kamianets-Podilskyyi: PP Buinytskyi O.A.,2009.- S. 213-220.
8. Poperezhdennia domashnoho nasyilstva. Navchalnyi posibnyk dlia konsultantiv «Hariachykh linii»/ Uporiadnyky: Krasnova O.V., Kalashnyk O.A. – Kyiv, 2016. – 90 s
9. Systema zakhystu ditei vid zhorstokoho povodzhennia : navch.-metod. posib. / za red. : K. B. Shevchenko, I. M. Trubavinoi. – K. : Derzhsoctsluzhba, 2005. – 396 s.
10. Tlumachnyi slovnyk-minimum iz sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty / upor. L. V. Lokhvytska. – 2-he vyd., onovl. – Ternopil : Mandrivets, 2017. -232 s.
11. Totorkulova M. A. Soderzhanie i organizaciya deyatelnosti socialnogo pedagoga v doshkolnom obrazovatelnom uchrezhdenii po preodoleniyu posledstvij semejnogo nasiliya nad detmi : dis. kand. ped. nauk / M. A. Totorkulova. – Stavropol, 2005. – 185 s.
12. Trubavina I. M. Sotsialno-pedahohichna robota z neblahopoluchnoiu simieiu/ I.M. Trubavina.– K.: DTsSSM, 2002.– 216 s.
13. Yurkiv Ya.I. Sutnist ta zmist sotsialnoho fenomenu «nasyilstvo v simi»//Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii «Pedahohika, sotsialna robota». – 2013. – Vypusk 27. – S. 234.

УДК 378.147: 629.5.072.8(043.3)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-129-135

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ПЛІМУТСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (ВЕЛИКА БРИТАНІЯ)

О. Б. Даниленко

orcid.org/0000-0002-5283-3368

У статті розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх судноводіїв в одному з морських навчальних закладів Великої Британії – Плімутському університеті, відомому у світі рівнем підготовки фахівців, зокрема судноводіїв. Автор звернув увагу на організацію як навчальної роботи, зазначаючи і основні модулі за курсами, і кількість відведених на їх вивчення кредитів, так і практичної діяльності студентів Плімутського університету. Значну увагу зосереджено на технічному забезпеченні навчального процесу. Коротка характеристика симуляторів та тренажерів морського центру дала уявлення про матеріально-технічну базу університету, що безпосередньо впливає на якість підготовки майбутніх фахівців морської справи.

Ключові слова: майбутні судноводії, морський навчальний заклад, модулі, кредити, практична підготовка, симулятори, тренажери.

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE NAVIGATORS IN PLYMOUTH UNIVERSITY (GREAT BRITAIN)

O. Danylenko

The importance of transporting people and goods by sea increases day in and day out. At the same time, the number of breakdowns and accidents on the water is also growing. Based on this, it is obvious that there is an extreme need for quality training of specialists in maritime affairs, in particular, navigators. Studying the experience of the training of navigators in different educational institutions contributes to improving the quality of maritime education.

The author of the article analyzes the process of getting future navigators ready for the performance of their professional duties in one of the UK maritime educational institutions – Plymouth University, known all over the world for the level of training of specialists, in particular, navigators. The article gives a brief description of the structure of the university, with a more detailed description of the organization of the educational process at the faculty, where the training of navigators is held. The author considers the peculiarities of the organization of both educational works, noting the main modules of the courses, and the number of credits allocated for their study, and the practical activities of students of Plymouth University, paying attention to the technical support of the educational process. A brief description of the simulators and training equipment of the university's Marine center gives an idea of the material and technical basis of the university, which directly affects the quality of training of future specialists in maritime affairs.

The article presents a brief description of a world-class maritime simulator, which gives the possibility to create a highly accurate visual image, on the basis of which future navigators can improve their skills using the same devices, equipment and systems that are then used in real-world conditions at sea.

One of the positive features of Plymouth University is that it provides an opportunity for international students from many countries to study. Preparatory courses, assistance in learning English, comfortable living conditions, study and practical classes make Plymouth University attractive for those wishing to get a maritime education. The author concludes that there is a good prospect of further training of maritime specialists at Plymouth University. This is facilitated by the traditions that exist in it, the material and technical equipment, qualified teachers and instructors.

Keywords: future navigators, maritime educational establishment, modules, credits, practical training, simulators, training equipment.

Сучасний глобалізований світ спонукає великі й малі країни до тісного співробітництва та взаємодії в багатьох сферах життєдіяльності людини. Це, у свою чергу, сприяє подальшому розвитку світової транспортної системи – наземної, повітряної і, не в останню чергу, водної (морської та річкової). Морські сполучення поєднують сьогодні міста, країни, цілі континенти. Низька собівартість, висока провізна та пропускна здатність, можливість здійснювати міжконтинентальні перевезення та низка інших чинників пояснюють той факт, що близько 70 %, а в острівних державах – Великобританії, Японії, Австралії – майже

100 % міжнародного товарообігу забезпечується саме водним транспортом. За таких обставин значно підвищуються вимоги щодо підготовки персоналу, який здійснює керівництво морськими транспортними засобами, оскільки рівень підготовки фахівців є важливою складовою безаварійної роботи морського флоту.

Діяльність судноводіїв регламентується значною кількістю міжнародних нормативних документів. Жорсткі вимоги щодо підготовки морських фахівців висуває Міжнародна морська організація (*International Marine Organization – IMO*). Її основними регламентуючими документами є: Міжнародна конвенція і кодекс щодо підготовки і дипломування моряків і несення вахти – ПДНВ-78/95 (*International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers– STCW Convention*) [6], Міжнародні правила попередження зіткнення суден у морі (*The International Regulations for Preventing Collisions at Sea 1972 (COLREGS)*) [14], Міжнародна конвенція по запобіганню забруднення з суден (*International Convention for the Prevention of Pollution from Ships, MARPOL 73/78*) [7], Міжнародний кодекс з управління безпечною експлуатацією суден і запобіганням забруднення – МКУБ (*The International Safety Management (ISM) Code*) [8] та інші.

Сьогодні, як і багато років тому, безпека мореплавання значною мірою залежить від правильного вирішення професійних завдань, покладених на весь екіпаж та, зокрема, на офіцерський склад суден. Показники загальної аварійності на водному транспорті свідчать про щорічне зростання серйозних аварійних випадків більш, ніж на 15 %, що найчастіше трапляється в портових водах під час заходу й виходу суден з портів, у прибережних водах та у відкритому морі. Майже 50 % усіх аварій стаються через навігаційні причини [9, с. 167]. Саме тому всі морські держави світу приділяють підготовці судноводіїв значну увагу. Рівень підготовки фахівців флоту значною мірою залежить від якості організації процесу передачі знань, умінь та навичок за відповідними програмами і планами. Вітчизняні та зарубіжні науковці (С. Єгорова [1], В. Кліндухова [3], Д. Лівенцев. [4], О. Ляшко [3], М. Мусоріна [5], В. Ореховський [10], І. Сокол [11], О. Фролова [12], Ч. Хейман [13]) присвятили свої дослідження різним аспектам підготовки майбутніх фахівців морської галузі.

Кінцевою метою системи морської професійної освіти є досягнення всіма категоріями фахівців такого рівня підготовки, який забезпечує найбільш повну реалізацію можливостей судна й гарантує безпеку судноплавства [2].

Серед багатьох країн світу, де навчаються майбутні фахівці морської справи – Велика Британія. Десятки шкіл, коледжів, інститутів та університетів готують морських інженерів, механіків, судноводіїв.

З огляду на вище зазначене, **метою статті** є висвітлення особливостей підготовки фахівців морської справи, зокрема судноводіїв, в одному із усесвітньо відомих британських осередків морської освіти.

Університет Плімута розвивався на базі Плімутської школи мореплавання, заснованої 150 років тому. Навчальний заклад надавав професійно-технічну освіту ще торговцям вікторіанської епохи. Завдяки існуючому сьогодні в університеті Центру морського судноплавства традиції навчання зберігаються, примножуються і передаються новим поколінням професіоналів. Майбутні фахівці вивчають в університеті морезнавство, екологію та прибережні науки, інформатику та інженерну справу, культурологію. Окрім цього, Плімутський університет має міжнародну репутацію в галузі організації спеціалізованих курсів підготовки, пов'язаних із морем.

До структури університету входить Морський Інститут – перший і найбільший подібний інститут у Великій Британії. Поруч з Інститутом – Морська Біологічна Асоціація Об'єднаного Королівства, Плімутська морська лабораторія, Національний морський акваріум Великої Британії – усе, щоб зробити навчання цікавим та ефективним. Морський інститут є центром широкого спектру морських курсів, проте зазначимо, що окремі курси організуються і проводяться факультетами і школами самого університету. Кожен із п'яти факультетів університету має певну кількість шкіл із власним штатом і матеріально-технічною базою. Так, до прикладу, при факультеті Науки та Інженерії працює Школа Інженерії, де студенти навчаються за трьома основними напрямками: цивільне та прибережне будівництво, машинобудування, суднобудування і матеріалознавство, навігація і морські науки. Студенти цієї школи по завершенню навчання отримують диплом про присвоєння ступеню Бакалавра наук (Навігація і морські науки) [15].

Детальніше ознайомитися з особливостями підготовки фахівців морської справи, зокрема судноводіїв, можна у відповідному документі університету, який називається «Специфікація програми «Навігація і морські науки» (*BSc Navigation and Maritime Science programme specification*), яка акредитована Агенцією Морської та Берегової Охорони (*Maritime and Coastguard Agency*, далі – МСА) та Вченою Радою Торгового Флоту [16]. За цією програмою проходить фахова підготовка та навчання вахтового офіцера (без обмежень) та старшого помічника капітана (без обмежень) з отриманням відповідного Сертифікату компетентності. Примітка «без обмежень» означає, що власник сертифікату може працювати вахтовим офіцером або старшим помічником капітана на суднах будь-якого типу й розміру. По завершенню

обов'язкових додаткових курсів та здачі обов'язкового усного екзамену МСА, студент може також отримати відповідне Свідоцтво про професійну придатність для роботи в якості судноводія на торговельних суднах. Ця програма також використовується для вступу та навчання студентів, які не потребують зовнішньої акредитації або ж не мають на неї права, одразу на другий та третій етапи навчання, зокрема із коледжів, з якими укладено угоду.

Навчання за напрямком підготовки «Навігація та морські науки» може здійснюватися двома шляхами:

перший – акредитований Вченою Радою Торгового Флоту з отриманням ступеню Бакалавра наук (Навігація та морські науки). Говорячи про навчання у Плімутському університеті – одному із закладів вищої освіти у Великій Британії – слід пам'ятати про таку особливість британської освіти, як наявність базового ступеню кваліфікації (*Foundation degree – FdSc*). Базовий ступінь – це професійна кваліфікація 4/5 рівня, яка дозволяє студентам отримати знання з предмета, необхідні для працевлаштування або подальшого навчання. Цей ступінь прирівнюється до першого і другого років навчання на отримання ступеню Бакалавра. Комбінована академічна та професійна кваліфікація у сфері вищої освіти була введена урядом Об'єднаного Королівства у 2001 році. В Англії, Уельсі та Північній Ірландії можна отримати базові дипломи (*Foundation Diploma*) в університетах та коледжах, які мають на це повноваження. Також їх видають коледжі чи роботодавці, які організують відповідні курси, затверджені університетами.

У Плімутському університеті студент може закінчити триступеневу програму навчання з дипломом *Foundation (FdSc)* або ж перейти на навчання за чотириступеневою програмою бакалаврату (*BSc*), виконавши всі необхідні для цього вимоги. Для успішного завершення цього варіанту отримання освіти студенти повинні пройти рік стажування й виконати всі завдання, що підтверджують отримання Сертифікату про проходження виробничої практики, який ще називають Сертифікатом, що засвідчує отримання професійної освіти;

другий – не акредитований Радою Торгового Флоту. Такий варіант навчання розроблено для тих студентів, які не бажають виходити в море і працювати за фахом, але можуть працювати в органах управління чи менеджменту морської індустрії на суші. Модулі цього варіанту навчання такі ж, як і першого, а рік виробничої практики можна проходити в будь-якому секторі морської індустрії. Проте і така практика не є обов'язковою. Для студентів, які обрали перший шлях отримання освіти, проходження всіх модулів із нульовим рейтингом та проходження практики є обов'язковими.

Розглянемо детальніше навчання студентів за першим варіантом, як це зазначено у «Специфікації програми «Навігація і морські науки».

Протягом першого року навчання майбутні судноводії вивчають основи морських операцій, метеорологію й навігаційні технології з використанням тренажера корабля та парусного навчального судна. Окрім цього, під час практичних занять упродовж тижня в морі, студенти розвивають навички навігації, лідерські та управлінські якості, що є надзвичайно важливим для оволодіння майбутньою професією. Під час першого року навчання студенти вивчають вісім основних модулів

Основні модулі першого року навчання та кількість кредитів представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Модулі першого року навчання з відповідною кількістю кредитів

Шифр модуля	Назва модуля	Кількість кредитів
ВРІЕ 116	Перший етап підготовки до подальшого працевлаштування	0
NMS 101	Прибережна навігація	20
NMS 102	Морські операції	20
NMS 103	Планування рейсів та метеорологія	20
NMS 105	Технології морської освіти	20
NMS 106	Менеджмент і лідерство 1	20
NMS 107	Акредитація 1	0
NMS 108	Практичні та професійні навички	20
Усього кредитів		120

По завершенню першого року навчання студенти отримують Сертифікат компетентності. У Великій Британії Національні сертифікати й дипломи про вищу освіту видаються по завершенню одно- та дворічних професійно орієнтованих курсів вищої освіти, що є еквівалентним першим стадіям отримання наукового ступеню. Після завершення такого навчання можна йти працювати, а можна продовжувати здобуття наукового ступеню, перейшовши на другий чи третій курс за програмою бакалаврата.

Другий рік навчання присвячений удосконаленню навичок навігації, вивченню методів визначення місця розташування (включаючи космічну навігацію), будови судна, особливостей вантажних операцій.

Майбутні судноводії освоюють найновіші супутникові системи визначення місця розташування та часу. Основні модулі другого року навчання та кількість кредитів представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Модулі другого року навчання з відповідною кількістю кредитів

Шифр модуля	Назва модуля	Кількість кредитів
ВРІЕ 216	Другий етап підготовки до працевлаштування	0
NMS 201	Планування рейсів та уникнення зіткнень	20
NMS 202	Морські операції та будова суден	20
NMS 203	Юриспруденція	20
NMS 204	Менеджмент та лідерство 2	20
NMS 205	Практичні та професійні навички	20
NMS 207	Океанічна навігація	20
NMS 208	Акредитація 2	0
Усього кредитів		120

Після завершення другого року студенти можуть завершити навчання з дипломом Foundation (FdSc), або ж перейти (кінцева дата переходу – перед Пасхальними канікулами) на програму наступного етапу навчання, щоб отримати ступінь Бакалавра наук за напрямком підготовки «Навігація та морські науки» і відповідний диплом (BSc (Hon)).

Варто відмітити те, що окрім навчання студенти проводять тиждень у відкритому морі, займаючись вітрильним спортом. Спорт сприяє відпрацюванню навичок навігації, лідерства та управління на практиці, адаптуючи теоретичні знання до умов певної місцевості.

Наступний рік навчання студенти мають можливість провести в морі або ж працювати на березі в морській індустрії. Якщо студент навчається на спонсорські гроші, він/вона слідуватиме структурованій програмі зі своєю компанією-спонсором. Цей рік не є обов'язковим; за наявності відповідної кваліфікації студенти можуть одразу переходити на наступний (завершальний) рік навчання. Вибірковий модуль цього року – «Робоче місце, пов'язане з навігацією та морськими науками». Вивчення зазначеного модуля структурує отримані знання, досвід, учить складати резюме й має на меті допомогти студентам у подальшому працевлаштуванні.

Протягом завершального року навчання майбутні судноводії вивчають актуальні теми щодо управління навігацією, а також завершують однорічний дослідницький проект за обраною темою. Випускники мають можливість працювати над проектом, щоб потім представити свої напрацювання на фаховій конференції, у якій беруть участь ключові гравці морської галузі.

Основні модулі завершального року навчання та кількість кредитів представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

Модулі завершального року навчання з відповідною кількістю кредитів

Шифр модуля	Назва модуля	Кількість кредитів
NMS 302	Оперативні процедури і процеси	20
NMS 303	Вирішення проблем у морському середовищі	20
NMS 304	Проект «Почесні морські нагороди»	40
NMS 305	Безпека навігації та менеджмент	20
NMS 306	Менеджмент кораблів і яхт	20
NMS 208	Акредитація 2	0
Усього кредитів		120

За умовами акредитації кожен модуль потрібно пройти на 50 % і більше, а деякі – на 60 % чи 65 %. Результатом навчання є отримання ступеню Бакалавра наук (Навігація та морські науки) з відповідним дипломом (*BSc (Hon) Navigation and Maritime Science*).

Варто звернути увагу на таку особливість навчання, що Університет Плімута не спонсорує морську практику своїх студентів, яка є обов'язковою для тих, хто планує отримати диплом Бакалавра наук. Тривалість морської практики визначається відповідними нормативними документами самого навчального закладу, але не може тривати сумарно менше, ніж дванадцять місяців. Організацією такої практики для своїх студентів займаються компанії-спонсори.

Плімутський університет запрошує на навчання іноземних студентів [17]. Їм пропонують професійну освіту з міцними зв'язками з морською індустрією у Великій Британії та закордоном, включаючи партнерство з Королівським морським коледжем Британії (*BRNC – British Royal Nautical College*), інститутами Близькосхідного флоту і берегової охорони, а також зарубіжними університетами, до прикладу, Морським університетом Пірі Рейс у Туреччині. Іноземні студенти мають можливість отримати кваліфікацію вахтового офіцера (вахтового помічника капітана), яка відповідає всім вимогам конвенції ПДНВ 78/95 з манільськими поправками.

Сьогодні в університеті навчається понад три тисячі студентів з більш як ста країн світу. Спеціальні програми International Foundation розроблено для студентів-іноземців, для яких англійська мова не є рідною. Програми приділяють велику увагу підвищенню рівня володіння мовою до необхідного для подальшого навчання. Окрім цього, студенти мають можливість збільшити свій багаж знань за обраними дисциплінами.

Студенти університету мають певні винагороди, наприклад стипендія до тисячі фунтів стерлінгів у школі Інженерії для тих, хто прагне отримати ступінь Бакалавра наук (Навігація та морські науки). Студентам виплачують £500/£250 за оцінки А/В з математики рівня А та/або іще одну додаткову суму £500/£250 за такі ж оцінки з релевантного предмета, включаючи рівень А з географії чи психології. Така стипендія надається тим абітурієнтам (з Британії чи ЄС), хто остаточно зупинить свій вибір на Плімутському університеті до 1-го серпня 2020 року. Стипендія виплачуватиметься протягом першого півріччя першого року навчання. В університеті існують й інші додаткові призи та нагороди за високі досягнення протягом наступних років навчання.

Оволодіння професією судноводія неможливе без імплементації отриманих теоретичних знань у практичну діяльність. Сьогодні констатується той факт, що оснащення усіх суден новими інформаційними технологіями – сучасними комп'ютерними системами, об'єднаними в автоматизовані комплекси, зростає надзвичайно швидкими темпами. Технічні засоби судноводіння на основі нових інформаційних технологій, що дозволяють зменшити навантаження на судноводія, уже стали незмінним атрибутом багатьох суден.

Навчання судноводіїв у Плімутському університеті йде в ногу з часом. Морський інститут використовує різне сучасне обладнання для досліджень і навчання на морі, на узбережжі або в дослідницьких лабораторіях. Вивчення морської справи у Плімутському університеті підкріплюється доступом до повністю обладнаного флоту човнів, новітнього інструментарію, спеціалізованого програмного забезпечення та морської станції вартістю 4,65 млн. фунтів стерлінгів, яка забезпечує основу для робіт у відкритому морі.

Університет вважає за необхідне, щоб при підготовці студентів враховувався контекст навчальних елементів [18]. Таким чином, студенти мають можливість використовувати: навчальне судно «ТТН» для виконання різних тренувальних завдань у Плімутській затоці, і після отримання відповідної кваліфікації студенти можуть користуватися судном без присутності персоналу (з дотриманням правил безпеки) та вітрильне навчальний судно *Take the Helm*. Окрім цього, студенти мають можливість відпрацьовувати практичні навички та проводити операції на борту дослідницького судна *Falcon Spirit*. Майбутні судноводії приділяють велику увагу спортивній підготовці. На морській станції на набережній знаходиться цілий арсенал човнів та різних плавзасобів для організації дайвінгу, підводного плавання, морських досліджень.

У розпорядженні студентів – цілий арсенал сучасних тренажерів та симуляторів. Так, до прикладу, усередині Морського корпусу університету розташований Морський навігаційний центр, у якому знаходиться симулятор суден, що працює на базі провідного програмного забезпечення *Tranas NTPRO* і здатний відтворити середовище перебування справжнього судна, яке знаходиться в океані. Це цілий сучасний комплекс з передовими комп'ютерними технологіями, проектором і екраном з кутом огляду 270 градусів для створення високоточного візуального зображення, на основі якого моряки можуть удосконалювати свої навички, використовуючи ті ж пристрої та системи, що й у відкритому морі. Комплекс пропонує:

- симулятор *Full Mission Bridge* з 270-градусним екраном і реалістичними пультами управління;
- два сучасних судових симулятора й шість настільних судових симуляторів, які можуть використовуватися незалежно один від одного або одночасно;
- здатність генерувати 30 віртуальних судів в одному середовищі й забезпечувати контроль користувачів для дев'яти з них;
- тренажер ECDIS (*Electronic Chart Display and Information Systems* – Електронно-картографічна навігаційно-інформаційна система);
- дев'ять систем RADAR, що пройшли типові випробування;
- повний спектр можливостей ARPA (*automatic radar plotting aid* – автоматична радіолокаційна прокладка) та AIC (*automatic identification system* – система автоматичної ідентифікації);
- глобальне покриття за допомогою векторних діаграм Адміралтейства.

До технічного оснащення для підготовки судноводіїв входить лабораторія ECDIS, яка надає можливість для підготовки професійних судноводіїв щодо правильного використання сучасних електронних карт, які є обов'язковими для використання на всіх комерційних судах. Поруч із лабораторією є просторе навчальне приміщення, яке можна використовувати й для «традиційної» навігації з використанням паперових карт.

Є в університеті і центр CAD-моделювання. CAD (*Computer Aided Design*) – це автоматизоване проектування. У центрі створюються нові візуальні сцени для використання в системі *Transas*. Це дозволяє випробувати безпечно плавання різних типів суден у нових портах і навколо розгортання морських поновлюваних пристроїв нового покоління, таких як хвильові енергетичні установки, що набуває все більшого значення для судноплавних компаній.

Варто зауважити про наявність лабораторії COAST (Coastal, Ocean And Sediment Transport). У лабораторії проводять випробування фізичних моделей із використанням комбінованих хвиль, течій і вітру в масштабах, що підходять для тестування пристроїв, мереж, навколишнього середовища і проектування прибережних зон. Також тут генерують короткі та довгі хвилі в поєднанні з течіями в будь-якому напрямку, припливно-відпливними явищами й вітром.

Морський навігаційний центр націлений на задоволення потреб морського світу – від навчання навігації на супертанкерах або супер'яхт до організації курсів підвищення кваліфікації фахівців із урахуванням специфіки організації-замовника.

Отже, можемо зауважити, що Плімутський університет має багату та цікаву історію, давні морські традиції, що лежать в основі хорошої репутації навчального закладу у сфері підготовки фахівців морської справи, зокрема судноводіїв. Вивчення особливостей організації освітнього процесу Плімутського університету може принагідно стати у нагоді тим закладам освіти, які готують фахівців морської справи, зокрема можемо говорити про освіту в Україні – країні, яка сьогодні займає позицію провідної морської держави. За даними статистики вона входить до першої десятки країн за кількістю морських офіцерів, а також є однією з найбільших країн-постачальників робочої сили на світовий ринок праці моряків. Міжнародна логістика, діяльність портів та різноманітних служб на березі мають велике значення в здійсненні перевезень людей і товарів, проте саме судно та ті, хто ним керує все ж залишаються в пріоритеті на арені морського транспортування сьогодні.

Перспективами подальших розвідок є вивчення системи перевірки та оцінювання отриманих майбутніми судноводіями теоретичних знань та практичних навичок з метою можливого використання у морських закладах освіти України.

Література

1. Єгорова С. М. Про особливості впровадження засад компетентнісного підходу у вищу професійну освіту фахівців морського транспорту. *Modern Problems And Ways Of Their Solution In Science, Transport, Production And Education* 2014. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer35/664.pdf> (дата звернення: 31.08.2019).
2. Касьянов О.Н. Педагогические проблемы внедрения автоматизированной среды обучения при подготовке специалистов морского флота / О.Н. Касьянов // *Современные наукоемкие технологии*. – 2010. – № 7. – С. 255-258; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=25129> (дата звернення: 30.09.2019).
3. Кліндухова В. М., Ляшко О. В. Про формування професійної математичної компетентності майбутніх фахівців морської галузі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Issue 20. II (10). С. 66–69. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/klindukhova_v._lyashko_.__about_forming_professional_mathematical_competence_of_future_specialists_of_maritime_industry.pdf (дата звернення: 31.08.2019).
4. Ливенцев Д. В. Латвийские военно-морские силы // *БЕРЕГИНЯ.777.СОВА*. – 2011. – №2 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/latviyskie-voenno-morskie-sily> (дата звернення: 31.08.2019).
5. Мусоріна М. О. Формування технічної компетентності майбутніх фахівців судноводіння у процесі навчання технічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 21 с.
6. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). Київ: ВПК «Експрес – Поліграф», 2012. 568 с.
7. Міжнародна конвенція по запобіганню забрудненню з суден від 02.11.1973 [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/896_009.– Назва з екрана.
8. *Международный кодекс по управлению безопасной эксплуатацией судов и предупреждению загрязнений*. МКУБ (гл. IX СОЛАС–74) ISM CODE. Одесса: Изд. центр «Студия «Негоциант», 2005.
9. Обертюр К. Л. Повышение безопасности эксплуатации судов методами управления событиями: дис. ... канд. техн. наук: 05.22.20. Одесса, 2015. 223 с.
10. Ореховский В. Чему и как учат в ЛМА. URL: <http://www.dpils.lv/news/2/334582>
11. Сокол І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2011. 278 с.

12. Фролова О. О. Формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 20 с.
13. Heyman C. The armed forces of the European Union 2012-2013. Editor – Charles Heyman, Publisher: Pen and Sword Military, 2011 (Pen @ Sword Books Ltd), 182 p.
14. The International Regulations for Preventing Collisions at Sea (COLREGS), 1972. URL: <https://www.jag.navy.mil/distrib/instructions/COLREG-1972.pdf> (last accessed: 04.09.2019).
15. University of Plymouth. Undergraduate: BSc (Hons) Navigation and Maritime Science URL: <https://www.plymouth.ac.uk/courses/undergraduate/bsc-navigation-and-maritime-science> (last accessed: 04.09.2019).
16. University of Plymouth. Undergraduate: BSc (Hons) Navigation and Maritime Science Programme Specification URL: https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/12/12641/BSc_Navigation_and_Maritime_Science_Programme_Specification_4493.pdf
17. University of Plymouth. International URL: <https://www.plymouth.ac.uk/international>
18. University of Plymouth. Marine-navigation-centre URL: <https://www.plymouth.ac.uk/research/institutes/marine-institute/marine-building/marine-navigation-centre>

References

1. Yehorova S. M. Pro osoblyvosti vprovadzhennia zasad kompetentnisnogo pidkhodu u vyshchu profesiinu osvitu fakhivtsiv morskoho transportu. Modern Problems And Ways Of Their Solution In Science, Transport, Production And Education 2014. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer35/664.pdf> (data zvernennia: 31.08.2019).
2. Kasyanov O.N. Pedagogicheskie problemy vnedreniya avtomatizirovannoy sredy obucheniya pri podgotovke specialistov morskogo flota / O.N. Kasyanov // Sovremennye naukoemkie tehnologii. – 2010. – № 7. – S. 255-258; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=25129> (data obrasheniya: 30.09.2019).
3. Klindukhova V. M., Liashko O. V. Pro formuvannia profesiinoi matematychnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv morskoi haluzi. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. Issue 20. II (10). S. 66–69. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/klindukhova_v_lyashko_._about_forming_professional_mathematical_competence_of_future_specialists_of_maritime_industry.pdf (data zvernennia: 31.08.2019).
4. Livencev D. V. Latvijskie voenno-morskie sily // BEREGINYa.777.SOVA. – 2011. – №2 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/latvijskie-voenno-morskie-sily> (data zvernennia: 31.08.2019).
5. Musorina M. O. Formuvannia tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sudnovodinnia u protsesi navchannia tekhnichnykh dystsyplin: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2018. 21 s.
6. Mizhnarodna konventsiiia pro pidhotovku i diplomuvannia moriakiv ta nesennia vakhty 1978 roku (konsolidovanyi tekst z manilskymy popravkamy). Kyiv: VPK «Ekspres – Polihraf», 2012. 568 s.
7. Mizhnarodna konventsiiia po zapobihanniu zabrudnenniu z suden vid 02.11.1973 [Elektronnyi resurs].– Rezhym dostupu: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/896_009.– Nazva z ekrana.
8. Mezhdunarodnyj kodeks po upravleniyu bezopasnoj ekspluatatsiej sudov i preduprezhdeniyu zagryaznenij. MKUB (gl. IX SOLAS–74) ISM CODE. Odessa: Izd. centr «Studiya «Negociant», 2005.
9. Obertyur K. L. Povyshenie bezopasnosti ekspluatatsii sudov metodami upravleniya sobytiyami: dis. ... kand. tehn. nauk: 05.22.20. Odessa, 2015. 223 s.
10. Orehovskij V. Chemu i kak uchat v LMA. URL: <http://www.dpils.lv/news/2/334582>
11. Sokol I. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kherson, 2011. 278 s.
12. Frolova O. O. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh sudnovodiiv u protsesi vyvchennia profesiino oriyentovanykh dystsyplin: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Ternopil'skyi nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. – Ternopil, 2015. – 20 s.
13. Heyman S. The armed forces of the European Union 2012-2013. Editor – Charles Heyman, Publisher: Pen and Sword Military, 2011 (Pen @ Sword Books Ltd), 182 r.
14. The International Regulations for Preventing Collisions at Sea (COLREGS), 1972. URL: <https://www.jag.navy.mil/distrib/instructions/COLREG-1972.pdf> (last accessed: 04.09.2019).
15. University of Plymouth. Undergraduate: BSc (Hons) Navigation and Maritime Science URL: <https://www.plymouth.ac.uk/courses/undergraduate/bsc-navigation-and-maritime-science> (last accessed: 04.09.2019).
16. University of Plymouth. Undergraduate: BSc (Hons) Navigation and Maritime Science Programme Specification URL: https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/12/12641/BSc_Navigation_and_Maritime_Science_Programme_Specification_4493.pdf
17. University of Plymouth. International URL: <https://www.plymouth.ac.uk/international>
18. University of Plymouth. Marine-navigation-centre URL: <https://www.plymouth.ac.uk/research/institutes/marine-institute/marine-building/marine-navigation-centre>

УДК 374.013.83

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-136-140

ДОСВІД КРАЇН СВІТУ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ

М. Ю. Кадемія

orcid.org/0000-0002-5196-5617

В. М. Кобися

orcid.org/0000-0001-8865-2916

А. П. Кобися

orcid.org/0000-0001-5075-7747

У статті розглядаються проблеми професійної освіти молоді, здійснення її в різних країнах світу, а також підготовка кадрів за дуальною освітою. Особлива увага приділяється дуальній системі освіти в Німеччині, яка пройшла тривалу історичну перевірку і нині демонструє високі показники якості професійної освіти. Досвід Німеччини приймається іншими країнами світу з урахуванням власної специфіки освіти. Окрім цього необхідно зазначити, що дуальна освіта має цілу низку переваг, однією з яких є працевлаштування молодих людей після завершення навчання. Суттєвим є ліквідація значного розриву між теорією і практикою, між науковими досвідами і реаліями життя. Дуальна система освіти має певні проблеми, але як свідчить досвід країн світу – це одна з найуспішніших моделей кооперації навчання і практики, позитивний досвід якої може бути використаний в процесі навчання на будь-якому рівні освіти з відповідним урахуванням специфіки системи освіти і економіки в тій чи іншій країні. Нині гостро постало питання необхідності нової моделі професійної підготовки кадрів, яка відповідатиме вимогам реального сектору економіки, сприятиме навчанню фахівців, їхньої адаптації умовам діючого підприємства (установи), зацікавленого в результатах праці, а також поділяючих цінності та культуру підприємства (установи). Відповідь на ці запитання і вимоги надає реалізація практико-орієнтованого навчання за дуальною формою.

Ключові слова: навчальний процес, дуальна освіта, традиційне навчання, професійне навчання, освітні послуги, потреби ринку праці, мотивація навчання.

EXPERIENCE OF WORLD COUNTRIES ON DUAL EDUCATION: ADVANTAGES AND PROBLEMS

М. Kademiia, V. Kobysia, A. Kobysia

The article deals with the problems of youth vocational education, its implementation in different countries of the world, as well as training in dual education. Particular attention is paid to the dual education system in Germany, which has undergone a long historical review and is now demonstrating the high quality of vocational education. Germany's experience is accepted by other countries of the world, taking into account its own specificity of education. In addition, it should be noted that dual education has a number of benefits, one of which is the employment of young people after graduation. It is essential to close the significant gap between theory and practice, between scientific experience and the realities of life.

The dual education system has some problems, but as the experience of the countries of the world shows, it is one of the most successful models of cooperative learning and practice, the positive experience of which can be used in the learning process at any level of education, with due regard to the specifics of the education and economy in that or to another country.

The question now arises of the need for a new model of professional training that will meet the requirements of the real sector of the economy, facilitate the training of professionals, their adaptation to the conditions of the existing enterprise (institution) interested in the results of work, as well as sharing the values and culture of the enterprise (institution). The answer to these questions and requirements is provided by the implementation of practice-oriented dual-form training.

Keywords: educational process, dual education, traditional education, vocational training, educational services, labor market needs, motivation of learning.

Однією з проблем освіти в Україні є відірваність теоретичних знань, які отримують студенти в навчальних закладах, від реального виробництва. Тому випускники закладів освіти у більшості випадків не можуть і не готові розв'язати ті завдання, які ставлять перед ними роботодавці. Це зумовлено тим, що теорія, яка отримується в навчальному закладі не підкріплена практикою за фахом. Такий розрив у більшості випадків ліквідується на робочому місці, а цей процес потребує додаткових витрат і часу. Тому і виникає проблема безробіття серед молодих фахівців.

Нині в Європі поширюється досвід підготовки фахівців за дуальною системою освіти, яка є поєднанням теоретичного навчання у навчальному закладі з практичним навчанням на виробництві (установі).

Мета статті полягає у вивченні й аналізі досвіду Німеччини, Австрії, США, Японії, Малайзії, Норвегії, Нідерландів, Південної Кореї, Китаю з проблеми здійснення професійної освіти, дуального навчання.

Засновником дуальної освіти вважається Німеччина. Дуальна освіта – це такий вид навчання, в якому теоретична частина підготовки відбувається в навчальному закладі, а практична – на робочому місці.

У низки країн система професійної освіти відрізняється розвитком наставництва, партнерства, практико-орієнтованим навчанням і активною участю бізнесу в підготовці кадрів.

Проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені дослідження науковців: Б. Артентьєва, С. Артюка, А. Амерова, В. Безрукової, О. Белової, Є. Зеєра, О. Коваленко, М. Лазарєва та ін. Аналіз наукових праць свідчить, що недостатньо повно розглядається дуальна система професійної підготовки фахівців, потребує досвід її реалізації в різних країнах світу.

Дуальні форми професійної освіти широко освідчуються німецькими дослідниками: Greinert W., Kuebert F., Lipsmeier A., Puetz H., Schelten A., Schmidt H., Stratmann K.

Історія виникнення дуальної системи професійного навчання починається з ремісництва. Ще у 1920 році була сформована мережа фабрично-заводського учнівства (ФЗУ) з метою забезпечення кадрами промисловості і були розміщені на великих підприємствах. Потім вони реорганізуються у школи ФЗН (фабрично-заводське навчання), ПТУ (професійно-технічні училища).

В Азії та Європі більш ніж тисячоліття існувало впорядкована і відрегульована у професійному відношенні професійна освіта.

Загально визнаним лідером в організації дуальної освіти є Німеччина, в якій система професійної освіти відрізняється інститутом наставництва, практико-орієнтованим навчанням, активною участю бізнесу в підготовці кадрів.

Засновником системи професійної освіти в Німеччині вважається Георг Кершенштайнер (1854-1932). Він був німецьким педагогом і очолював мюнхенську шкільну міську раду, займався реформуванням шкільної освіти. Ще на початку ХХ сторіччя Георг Кершенштайнер в Мюнхені створив новий тип школи, в центрі якої було оволодіння професією. В подальшому набула розвитку система освіти, в якій студенти здобувають теоретичні знання в навчальному закладі (1-2 дні на тиждень), а також виконують самостійні роботи, в інші дні – робота (практичне навчання) на підприємстві (установі).

Нині таке навчання популярне не тільки в Німеччині, а й в Австрії, Швейцарії, Данії, Франції, Сербії, Словаччині, Хорватії, Іспанії, Канаді та інших розвинутих країнах світу. Ринок робочої сили, наприклад, у Німеччині, на 54% формується за рахунок випускників дуальних освітніх програм.

Уся підготовка за дуальною системою освіти регламентується Федеральним урядом. Головна функція держави – координація і забезпечення законодавчої бази. Підприємства надають усі необхідні умови для здійснення практичного навчання, несуть усі витрати пов'язані з цим, включаючи щомісячну зарплату студентів. Навчальні заклади на рівних умовах співпрацюють з підприємствами (установами), на базі яких здійснюється практичне навчання.

Дуальна освіта за власними принципами дає право кожному підприємцю формувати розклад занять для студентів, викладати зайві предмети, брати участь в іспитах. Замість стипендії студент отримує заробітну платню, а тому відкладає, необхідність шукати компроміс між навчанням та підробітком. Важливим є те, що підприємства (установи) мають можливість в умовах дуальної освіти отримувати постійний притік кваліфікованих фахівців, які вже адаптовані до діючого підприємства (установи).

Навчання за дуальною системою нині є однією з найбільш ефективних форм підготовки кадрів у світі, вона відповідає інтересам усіх учасників цього процесу: підприємствам, роботодавцям, держави.

Переваги такої системи навчання з точки зору підприємства: мають підготовлювати для себе кадри; забезпечити відповідність усім вимогам; економія на витратах з пошуку і підбору кадрів; адаптація і перенавчання персоналу. Це і складає мотивацію студентів для навчання, сприяє закріпленості кадрів, зменшення їх плинності, вдосконалення з обраної спеціальності.

Навчання за дуальною системою надає можливість щодо управління власною кар'єрою. Рівень її постійно підвищується.

Держава також отримує можливість ефективно вирішувати проблему підготовки кваліфікованих працівників для власної економіки. В Німеччині основне навчання у професійній освіті лежить на підприємствах (установах), які витрачають значні кошти на професійне навчання і підвищення кваліфікації співробітників. Функція же держави – координація і забезпечення законодавчої бази. На федеральному рівні в Німеччині прийняті закони, які регулюють взаємовідносини студентів з навчальними закладами і підприємствами (установами).

Нині в Україні необхідна нова модель професійної підготовки, яка дала би можливість подолати бар'єр між теорією і практикою, підняти якість підготовки кадрів відповідно до вимог підприємств

(установ) та ринку праці. Тому є конче важливим досвід розвитку дуальної освіти Німеччини. Необхідно зазначити, що дуальна система професійної підготовки кадрів специфічна для кожної країни.

В таких країнах як Німеччина, Австрія, Швейцарія історично підприємства не залежать від держави в підготовці працівників. Вирішальним у них є рівень організаційної діяльності самої компанії, якість системи управління в ній. Так управління професійною освітою Австрії здійснює: Федеральне міністерство освіти, мистецтва і культури, які здійснюють професійну освіту, Федеральне міністерство економіки, Федеральне міністерство у справах молоді і сім'ї, Палата економіки. За дуальну систему відповідає Палата економіки, яка працює разом з підприємствами, що надають для навчання сучасне обладнання, на якому необхідно навчити працювати випускника даного навчального закладу. Палата економіки розробляє Веб-сайти з професій, курує систему професійної підготовки. Також у розвитку дуальної освіти беруть участь: Палата сільського господарства, Федеральна палата робітників і службовців, Австрійське об'єднання профспілок.

Участь соціальних партнерів у розробці змісту професійної освіти – гарантія того, що навчання здійснюється за тими професіями, які необхідні на ринку праці. В Австрії соціальне партнерство здійснюється шляхом створення організацій професійної освіти, до компетенції яких входить формування змісту професійної освіти, забезпечення якості навчання, вивчення потреб у навчанні, моніторинг соціальних і технологічних змін на ринку праці.

Отже, професійна освіта і навчання є сферою діяльності соціальних партнерів.

Модель дуальної системи професійної підготовки стала результатом об'єднання інтересів усіх зацікавлених сторін, учасників навчального процесу. Основні витрати на професійну підготовку на виробництві несуть роботодавці, більша частина яких йде на виплату стипендій, а інша – на організацію професійного навчання.

Розміри стипендій встановлюються під час заключення тарифних угод між підприємцями і профспілками та фіксуються в колективних угодах.

В управлінні професійною освітою Великобританії беруть участь: Міністерство освіти, Рада з фінансування коледжів, галузеві ради, місцеві органи влади, регіональні відділення уряду. Галузеві ради беруть активну участь у розробці національних стандартів професійної освіти і охоплюють всі галузі економіки. До Рад входять представники діючих асоціацій роботодавців, галузевих профспілок, фахівців з освіти. Галузеві ради разом з представниками галузей розробляють національні професійні стандарти.

Держава лише визначає рівні кваліфікаційних стандартів для випускників і надає кошти на навчання. Для отримання цих коштів необхідно дотримуватися певних вимог, які дозволяють державі контролювати якість освіти. У Великобританії біля 90% фінансування забезпечується підприємствами і 10% – державою.

У Нідерландах діє неосоціалістична модель в якій активні асоціації роботодавців і профспілки, а держава лише надає законність рішенням. Існує 22 національні організації, які представляють інтереси держави, працівників і роботодавців і є зв'язуючою ланкою між ринком праці і професійною освітою. В Нідерландах у професійній освіті механізм соціального партнерства побудований у досить жорсткій формі і забезпечує державні інтереси.

У Норвегії Міністерство освіти і досліджень відповідає за виконання національної освітньої політики, а також розробку навчальних планів і програм для всіх рівнів освіти. Але муніципальна влада і влада графств, навчальні заклади і викладачі можуть вплинути на внесення тої чи іншої зміни або доповнення.

У Китаї відбувається модернізація професійної освіти: формування нормативно-правового забезпечення професійної освіти; децентралізація професійної освіти; соціальний імідж професійної освіти, розвиток соціального партнерства професійної школи і виробництва; підвищення рівня підготовки фахівців у відповідності до ринку праці; формування сучасної системи підготовки педагогічних кадрів для системи професійної освіти; укріплення матеріально-технічної бази навчальних закладів, створення системи фінансової підтримки; диференціація закладів професійної освіти за типами і видами.

Агенція з кваліфікації Малайзії – національний орган, який відповідає за розробку і підтримку системи кваліфікацій, котра формує структуру кваліфікацій, контролює відповідні освітні програми за встановленими стандартами. Сучасне виробництво розвивається так інтенсивно, що освіта не встигає забезпечувати його кваліфікованими робітниками. В Малайзії спостерігається рух від локальних галузевих систем стандартів до формування загальнонаціональних, активний розвиток державно-приватного партнерства. В Малайзії з'явилася нова практика: держава виступає в ролі покупців послуг приватного сектору і розробників правил і норм поведінки, які відповідають умовам ринкового розвитку, для цього створюються консультативні компанії і контролюючі компанії.

Існуюча система професійної освіти Норвегії будується на принципі тристороннього співробітництва, яке передбачена законом про освіту і діє на національному та регіональному рівнях з участю роботодавців і профспілок. Навчання здійснюється у навчальних закладах і на підприємствах. На всіх рівнях освітньої системи витрати на освіту покриваються за рахунок держави.

Специфічною є система освіти Сінгапуру, яка була перебудована, у шкільній програмі з'явився акцент на вивченні технічних дисциплін. Окрім академічних були створенні ще чотири типи шкіл середнього рівня: середні професійні школи; середні технічні школи; середні комерційні школи; професійні інститути.

Усі освітні заклади підпорядковуються Міністерством освіти Сінгапуру. Адміністративно Сінгапур розділений на чотири округи, кожний з них має сім шкіл-кластерів, котрі управляються суперінтендантами.

На початку XXI століття у системі освіти відбулися реформи:

1. Була введена двохступенева система початкової освіти: чотири роки основної початкової освіти плюс два роки орієнтаційного навчання.

2. Змінилася система випускних екзаменів. За їх підсумками учням надаються рекомендації з вибору потоку.

3. З'явилася можливість отримання технічної і професійної освіти.

4. Був заснований Інститут технічної освіти.

Технічні інститути Сінгапуру регулярно редагують зміст своїх курсів для того, щоб вони були наближені до потреб виробництва, підвищують якість змісту програм, наближаючи їх до вимог потреб роботодавців. Уряд Сінгапуру намагається забезпечити більшу частину свого робочого контингенту технічною освітою світового рівня.

Поширеним у Франції є навчання у коледжах. Французьке учнівство пропонує молоді від 16 до 26 років загальне теоретичне і практичне навчання з отриманням відповідного сертифікату. Французька система учнівства визнана найкращою у світі.

Учнівство – це комбінація навчання на роботі і подальша освіта, за якою один чи два дні на тиждень (мінімум 400 годин щорічно) проводяться в центрах професійного навчання. Учнівство триває від одного до трьох років, тривалість його залежить від професії і кваліфікації.

Роботодавці платять маленьку заробітну плату, яка збільшується за віком і досвідом, оплачують навчання і проїзд. Основним джерелом фінансування початкової професійної освіти є місцеві угоди (25%) та центральні угоди (56,8%), які надають найбільше коштів за рахунок яких виплачується заробітна плата викладачам, покриваються витрати на будівництво і експлуатацію приміщень, оснащення обладнанням і навчальними матеріалами. Частково фінансування здійснюється підприємствами через податок на учнівство (2,7%). Окрім цього у Франції обов'язковим для компаній є податок на професійне навчання (0,5% від фонду заробітної плати акумулюється на професійне навчання).

Не відмовившись повністю від державного вірування у професійну освіту і навчання, Франція знайшла компромісне рішення і активне залучення до розробки і реалізації політики в цій галузі соціальних партнерів у вигляді професійних асоціацій, теоретично-практичних палат, профспілок та ін., а також децентралізація управління, яка передбачає делегування повноважень районам.

Координуванням і розвитком технічної і практичної освіти в Південній Кореї займається Корейський дослідницький інститут професійної освіти і навчання і Служба розвитку людських ресурсів. Цей інститут фінансується державою, збирає, розподіляє інформацію і дані та управляє ними з метою надання допомоги людям у навчанні і неперервно працювати за фахом.

Корейська система професійного навчання знаходиться під управлінням сильної центральної влади, а тому більшість професійних закладів освіти взаємодіють з підприємствами, фірмами і бізнес-асоціаціями в підготовці кадрів. Участь приватного сектору в професійній освіті і навчанні також підтримується соціальними працівниками. Міністерство праці та національний уряд схвалює соціальне партнерство, яке підтримує створення нових робочих місць і професійну освіту. У Південній Кореї модель фінансування фокусується на заохоченні навчання на виробництві. Це називають системою «Розвитку людських ресурсів» або «Розвиток робочої сили». Ядром стратегії «Розвиток людських ресурсів» є податкова політика, яка дозволяє уряду збирати доходи від фірм, а потім фірмам – використовувати ці ресурси для навчання у власних компаніях.

Професійні коледжі в Японії здійснюють професійну підготовку за дозволом губернатора префектури. Японська модель залучення роботодавців до розвитку професійної освіти і навчання відрізняється від німецької моделі, але схожа до моделі США та інших країн світу. Будь-яка програма навчання в Японії складається з трьох частин: загальноосвітньої (30%), загальнотехнічної (15%) і спеціальної (55%) загального часу. Такий принцип побудови програми характерний для будь-якої спеціальності. В Японії існують різні програми державних субсидій роботодавцям на проведення професійної підготовки персоналу. Державна допомога розповсюджується на сектор середнього і малого бізнесу, т.п. на підприємства, де працюють менше 300 чоловік.

Аналогічне професійне навчання здійснюється у США. Нині набула поширення дуальна освіта. Для невеликих підприємств дуальне навчання – вдалий шанс залучити талановиту молодь до праці на підприємстві. Окрім усного, за період дуального навчання компанія оцінює співробітника реально, не покладаючись на сертифікати. Це дозволяє роботодавцям уникати помилок під час набору персоналу.

Отже, навчання за дуальною системою отримало світове визнання, це найбільш розповсюджена і визнана форма підготовки кадрів, в якій комбінується теоретичне навчання у навчальних закладах і практична підготовка на підприємствах (установах).

Перевагами дуального професійного навчання в порівнянні з традиційним:

- усунення основного недоліку традиційних форм і методів навчання, розриву між теорією і практикою;
- вплив на особливість фахівця, створення нової психології майбутнього працівника;
- висока мотивація до навчання і набуття навичок у роботі;
- зацікавленість керівників підприємств (установ) у практичному навчанні працівників;
- тісний контакт між навчальним закладом і замовником, врахування вимог до майбутнього фахівця;
- дуальна система підготовки кадрів може бути використана на будь-якому етапі професійного навчання.

Література

1. Дернова М. Г. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих: європейський досвід / М. Г. Дернова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 2. – С. 137-145.
2. Муратов В. С. Возможности дуальной системы образования при подготовке специалистов / Муратов В. С. // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 7. – С. 91-94.
3. Ультріх Мілл. Дуальне навчання: досвід Німеччини / Ультріх Мілл // Маркетинг в Україні. – Київ, 2016. – №6. – С. 53-63.
4. Хоменко В. Г. Визначення та обґрунтування загальнонаукових основ розробки систем дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Хоменко В. Г. // Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. – 2016. – Т.4, №2. – С. 56-63.
5. Хоменко В. Г. Розробка лінійних функціональних моделей дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю / В. Г. Хоменко // Наук. Вісн. Мелітопіль. держ. ун-ту. Серія: Педагогіка – Мелітополь, 2015. – №1 – с. 287-293.
6. Edner F. Die Berufsausbildung im Duales System. – Munhen: GRIN Verlag GmbH, 2004. –16 p.

References

1. Dernova M. H. Dualna model vyshchoi profesiinoi osvity doroslykh: yevropeyskyi dosvid / M. H. Dernova // Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy. – 2014. – Vyp. 2. – S. 137-145.
2. Muratov V. S. Vozmozhnomy dualnoi systemy obrazovanyia pry podhotovke spetsyalystov / Muratov V. S. // Uspekhy sovremennoho estestvoznanyia. – 2008. – # 7. – S. 91-94.
3. Ultrikh Mill. Dualne navchannia: dosvid Nimechchyny / Ultrikh Mill // Marketynh v Ukraini. – Kyiv, 2016. – #6.–S. 53-63.
4. Khomenko V. H. Vyznachennia ta obgruntuvannia zahalnonaukovykh osnov rozrobky system dualnoho zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnykh inzheneriv-pedahohiv / Khomenko V. H. // Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. – 2016. – T.4, #2. – S. 56-63.
5. Khomenko V. H. Rozrobka liniinykh funktsionalnykh modelei dualnoho zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnykh inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profilu / V. H. Khomenko // Nauk. Visn. Melitopol. derzh. un-tu. Serii: Pedagogika – Melitopol, 2015. – #1 – s. 287-293.
6. Edner F. Die Berufsausbildung im Duales System. – Munhen: GRIN Verlag GmbH, 2004. – 16 p.

УДК [37:7.012]-022.215(430)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-140-144

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ДУАЛЬНОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Д. І. Коломієць, О. А. Швець

У статті проаналізовано особливості сучасної дуальної дизайн-освіти в Німеччині, визначено її переваги, окреслено можливості та механізми імплементації німецького досвіду в дизайн-освіту України. Основними перевагами німецької дуальної дизайн-освіти є: практичне застосування студентами отриманих теоретичних знань, постійне чергування теорії і практики, поступова соціально-професійна адаптація студентів до умов сучасного виробництва, висока мотивація студентів в отриманні знань і одержанні трудових навичок; формування професійної компетентності майбутнього дизайнера та його іміджу як професіонала ще під час навчання у ЗВО. Механізмами імплементації краєвих зразків дуальної системи дизайн-освіти в українську практику підготовки майбутніх дизайнерів визначено такі: вивчення закордонного досвіду організації дуальної дизайн-освіти; зміцнення та удосконалення практичної складової освітнього процесу зі збереженням достатнього рівня теоретичної

підготовки, підготовка кадрів, які максимально відповідають сучасним вимогам ринку праці та роботодавців; підвищення мотивації студентів до отримання кваліфікації та працевлаштування; підвищення професійної мобільності та конкурентоздатності майбутнього дизайнера на ринку праці; забезпечення взаємозв'язку, взаємопроникнення та взаємовпливу науки, освіти й виробництва, які дозволять вносити якісні зміни в професійну освіту; сприяння адаптації змісту вищої освіти до умов виробництва.

Ключові слова: дизайнер, дизайн-освіта, дуальна освіта, німецький досвід, професійна підготовка.

MAIN PECULIARITIES OF THE DUAL DESIGN-EDUCATION IN GERMANY

D. Kolomiets, O. Shvets

The article gives a profound analysis of the main peculiarities of the dual design-education in Germany, determines its advantages, and outlines the possibilities and mechanisms of implementation of the German experience into the system of design-education in Ukraine. Among the main advantages of the German dual design-education there are: practical implementation of the acquired theoretical knowledge; constant interchange of theory and practice; gradual social and professional adaptation of students to the modern production conditions; high degree of students' motivation for acquiring new knowledge and professional skills; formation of a future designer's professional competency and image during studying at a higher educational institution. The authors have also identified the following mechanisms for implementation the best examples of the German dual design-education system into the Ukrainian practice of training future designers such as: studying foreign experience in the dual design-education organization; strengthening and improvement the educational process's practical component while maintaining a sufficient level of personnel theoretical training that best meets modern labor market and employers' requirements; enhancing students' motivation for qualification and employment; increase of the future designers' professional mobility and competitiveness in the labor market; ensuring the interconnection, interpenetration, and interplay of science, education and production that will make qualitative changes in professional training content; facilitating the adaptation of the higher education content to the production conditions.

Keywords: designer, design-education, dual education, German experience, professional training.

Нинішній випускник закладу вищої освіти (ЗВО) повинен не лише мати знання й уміти свідомо й самостійно застосовувати їх на робочому місці, а й бути готовим за необхідності поповнювати та оновлювати набуті знання, розвивати професійні компетентності: установлювати потрібні зв'язки й контакти, бути мобільним, здатним розв'язувати дослідні, проектні, організаційні завдання, в тому числі нестандартні, що не мають аналогів.

Названі вимоги висувуються й до майбутніх дизайнерів, що підтверджуються численними опитуваннями працевлаштованих, які серед основних вимог до випускників на перше місце ставлять і якість отриманої ними освіти, і наявність досвіду практичної роботи, і здатність до самоосвіти. Із найважливіших особистісних характеристик молодих дизайнерів зазвичай виділяють уміння вибудовувати міжособистісні відносини й працювати в команді, комунікабельність, володіння іноземними мовами, здатність адаптуватися до вимог сучасного виробництва, інформованість про побудову кар'єри й націленість на успіх, а також цілеспрямованість, мотивацію дій і стресостійкість [1; 2; 3]. Упоратись із цим складним завданням науковці з різних країн пропонують шляхом упровадження в освітній процес дуальної системи, в якій вивчення теорії здійснюється сукупно з практичною компонентою: оволодіння обраною спеціальністю відбувається одночасно на двох майданчиках – в закладі освіти й на навчальному підприємстві.

Професійна дизайн-освіта в Україні переживає наразі етап глибокого реформування з метою модернізації та приведення її у відповідність до міжнародних стандартів на основі синтезу новітніх наукових знань та історичного досвіду. Тому доцільним є аналіз і використання кращих зразків дизайн-освіти для імплементації передового світового досвіду на теренах України. Використання світового, зокрема європейського, досвіду становлення професійної дизайн-освіти відповідає об'єктивному підходу до осмислення соціально-економічних, соціально-культурних, ментальних, теоретико-методологічних, організаційно-педагогічних та інших умов її розвитку на нинішньому етапі.

Оскільки саме німецький досвід формотворення, творчі та педагогічні здобутки провідних дизайнерських шкіл Веркбунду, Баухаузу, Берлок-Вайсензес, Галлебург Гібихенштайну мали найсуттєвіший вплив на становлення наукових засад дизайну та на основні принципи організації європейської системи дизайн-освіти, то вважаємо логічним проаналізувати особливості сучасної дизайн-освіти в Німеччині.

Етапи становлення та розвитку професійної художньо-промислової освіти Німеччини першої половини ХХ століття в історико-педагогічній ретроспективі досліджено в дисертації В. Тягур. Автором дисертації визначено організаційно-педагогічні засади становлення німецьких художньо-промислових закладів професійної освіти нового типу, виокремлено традиції, які сприяють систематизації етапів дизайнерської підготовки, з'ясовані особливості взаємозв'язку між німецькою дизайн-освітою і дизайн-практикою та визначено типологію художньо-проектних методів і прийомів [9].

Теоретичні питання розвитку системи вищої та професійно-технічної освіти сучасної Німеччини представлені в навчальному посібнику [2]. Порівняльний аналіз професійно-технічної освіти України та Німеччини здійснили Я. Камінецький і Л. Криницька [5]. Проте в згаданих публікаціях не відображено особливості сучасної дуальної дизайн-освіти, яка нині є досить поширеною в Німеччині.

В Україні на державному рівні визнано переваги дуальної освіти, Міністерство освіти і науки налаштоване сприяти розвитку елементів дуальної форми підготовки кваліфікованих кадрів та прискорити запровадження її елементів у систему професійної (професійно-технічної) освіти України. Зокрема, у 2017-2018 навчальному році розпочали впровадження елементів дуальної форми навчання 52 заклади професійної (професійно-технічної) освіти в 25 регіонах. У дизайн-освіті впроваджуються найсучасніші технології та форми навчання [3], проте, механізми імплементації кращих зразків європейського досвіду в українську освітню практику підготовки дизайнерів ще тільки починають розроблятися.

Мета статті – проаналізувати особливості сучасної дуальної дизайн-освіти в Німеччині, визначити її переваги, окреслити можливості та механізми імплементації німецького досвіду в дизайн-освіту України.

Дуальна система професійного навчання сягає корінням у середньовічну цехову діяльність, коли майбутній ремісник приходив учнем у цех і відтворював дії свого майстра. У педагогіці поняття «дуальна система» вперше було використано в Німеччині в середині 1960-х рр. для позначення нової форми організації професійної освіти [9]. Проте ще Г. Кершенштейнер в 1897 – 1930 рр. у процесі реорганізації ремісничих шкіл залучав до викладання інженерів, архітекторів і художників, а в навчальних планах передбачив оволодіння учнями тим чи іншим ремеслом безпосередньо на підприємствах.

Наразі дуальну модель навчання розуміють як процес оволодіння професією, який відбувається одночасно на двох майданчиках: теоретична частина програми освоюється студентами в коледжі, практична (виробнича) частина – на навчальному підприємстві. Дуальна система навчання націлена на успішну професійну та соціальну адаптацію майбутніх фахівців, яка забезпечується завдяки партнерській взаємодії двох самостійних в організаційному і правовому відношенні сфер і здійснюється відповідно до законодавства в рамках офіційно визнаної професійної освіти.

Підприємства йдуть на суттєві витрати, пов'язані з підготовкою потенційних кадрів, оскільки добре знають, що ці витрати – надійний вклад капіталу, який повністю окупиться за рахунок припливу працівників необхідної кваліфікації, що підтримує необхідний рівень і розвиток виробництва. При цьому роботодавці можуть оперативнo втручатися в процес навчання, коректуючи його зміст, процедури, технології тощо. Дуальна система уможливує подолання розриву, неузгодженості між діяльністю виробничої та освітньої сфер. Студенти з самого початку навчання включаються у виробничий процес як працівники підприємства, розпоряджаються згідно зі своїми обов'язками, виділеними виробничими ресурсами, несуть посадову відповідальність і отримують заробітну плату.

Дуальна система освіти, відповідно до Міжнародної стандартної кваліфікації ЮНЕСКО, – це організований навчальний процес реалізації освітніх програм, що поєднують навчання на виробництві й навчання з неповним навантаженням у традиційній шкільній або університетській системі. Така форма підготовки фахівців передбачає зацікавлену участь в освітній діяльності як ЗВО, так і роботодавця, а також самого майбутнього фахівця. Вона ефективна для практико-орієнтованої підготовки.

Наразі дуальна система освіти використовується в понад 60 країнах з розвиненою промисловістю. У соціальному плані така освіта є механізмом реалізації соціального партнерства держави, роботодавців, профспілок і різних громадських об'єднань з підготовки висококваліфікованого персоналу відповідно до потреб ринку праці. За оцінкою Міжнародного інституту моніторингу якості робочої сили (Швейцарія), одним з лідерів за рівнем кваліфікації кадрів є Німеччина, а її система дуальної освіти багато в чому є зразком для всього Європейського Союзу [10].

Система німецької дуальної освіти успішно адаптована до умов ринкової економіки, вона перевірена життям і тому її наслідують інші країни Європейського Союзу [4]. У такому навчанні задіяні в середньому приблизно 50% ремісничих підприємств і 85% великих підприємств Німеччини, а частка учнів серед усіх зайнятих становить від 8 до 10% [8]. Кращих випускників (зазвичай 55-60% від загального числа, а у великій промисловості іноді і 85-90%), як правило, залишають на підприємствах.

Дуальна вища освіта – це тип навчання, за якого студенти набувають теоретичні знання в університеті, а практичні – на робочому місці на підприємстві. Усього в Німеччині існує близько 1500 дуальних програм, що відповідає приблизно 4% усіх спеціальностей в країні. До таких спеціальностей відноситься й дизайн.

У Німеччині є два види дуальної освіти: *Studium mit vertiefter Praxis* (називають також *praxisintegrierend*) і *Verbundstudium* (або *ausbildungsintegrierend*). У першому випадку випускники отримують ступінь бакалавра і практичний досвід роботи. У другому випадку студенти ще додатково набувають професію (*Berufsausbildung*), склавши іспит при торгово-промисловій чи ремісничій палаті (ІНК / НВК) під час навчання.

Дуальна система освіти має ряд переваг в порівнянні з традиційним навчанням у ЗВО, тому її популярність у Німеччині постійно зростає. Ця модель дизайн-освіти в Німеччині визнана найбільш ефективним і результативним методом організації навчання, оскільки розкриває й активізує соціальний і професійний потенціал кожного студента й завдяки партнерській взаємодії двох самостійних в організаційному і правовому відношенні сфер забезпечує успішну професійну й соціальну адаптацію майбутніх фахівців [8].

Практичний досвід реалізації дуальної системи освіти в Німеччині показує, що підготовка фахівців того чи іншого профілю базується на запитах і вимогах ринку праці, що дозволяє забезпечити молоді професійну мобільність і конкурентоспроможність [6].

Класичні заняття в університеті (лекції, семінари, проектні роботи, іспити в кінці семестру), які тривають у середньому три місяці й проводяться безпосередньо в університеті, змінюються практикою впродовж трьох місяців на підприємстві, з яким укладено контракт на навчання. Потім практика змінюється теорією і так далі, по колу. Як правило, під час практичних семестрів студенти працюють не тільки в одному відділі, а в декількох, залежно від плану навчання. Після закінчення навчання вони отримують диплом бакалавра, а також у подальшому можуть отримати й диплом магістра.

Усе навчання, ураховуючи теоретичну частину, оплачується підприємством, на якому працює студент. Зарплата залежить від фірми-партнера і галузі, і вона підвищується з кожним роком навчання. У свою чергу, держава намагається компенсувати близько однієї третини витрат підприємства на підготовку фахівців шляхом різних виплат [6], ураховуючи податкові відрахування. З огляду на дуже щільний графік навчання, канікул у студентів, задіяних у дуальній системі навчання, немає. Проте є оплачувана відпустка тривалістю близько 24-30 робочих днів, яку можна взяти раз на рік під час практичного навчання.

У цілому навчання триває 4-5 років. За цей час студенти мають можливість набути досвіду в багатьох відділах дизайн-компанії. Завдяки цьому до завершення навчання вони вже точно знають, робота в якому відділі їх зацікавила найбільше й де саме вони хочуть працювати в майбутньому. Це величезна перевага перед студентами традиційної форми навчання, яким часто буває складно визначитися з майбутньою спеціалізацією.

Дуальна система дизайн-освіти поєднує творчі дисципліни з технологічним змістом, тобто навчальні програми є переважно міждисциплінарними. Наприклад, вивчаючи Web-дизайн, студент отримує знання зі сфери теорії мультимедіа і одночасно поєднує їх з навичками візуалізації, просторового дизайну, розроблення додатків або дизайну інтерфейсу.

Конкретні переваги класичної дуальної системи дизайн-освіти в Німеччині полягають у такому:

- синхронне практичне застосування отриманих теоретичних знань;
- постійне чергування теорії і практики (2-3 аудиторних занять, 3-4 дні роботи на практичному об'єкті);
- поступова органічна соціально-професійна адаптація студентів до умов сучасного виробництва;
- висока мотивація студентів в отриманні знань і розвитку трудових навичок, якість яких відразу виявляється під час виконання професійних завдань на робочих місцях;
- формування професійної компетентності майбутнього дизайнера та його іміджу як професіонала ще під час навчання у ЗВО.

Зазначені вище переваги класичної дуальної системи дизайн-освіти в Німеччині заслуговують імплементації німецького досвіду в дизайн-освіті України. Підставами для впровадження елементів дуальної системи навчання в підготовку майбутніх дизайнерів є Закон України «Про освіту», Середньостроковий план пріоритетних дій уряду на період 2017- 2020 р.р., Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 № 298 «Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників», «Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (2018 р.), а також досвід окремих закладів освіти, набутий за останні кілька років.

Наразі в українській науково-педагогічній спільноті вже вироблено чітке розуміння, що дуальна освітня система представляє інноваційну модель організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, це практико орієнтоване навчання, побудоване на підґрунті соціального партнерства, спрямоване на формування нової моделі професійної підготовки бакалаврів із обов'язковими періодами виробничого навчання й виробничої практики, що впроваджується на базі підприємств, установ, організацій, та передбачає зміцнення зв'язків навчання з виробництвом, визначення провідної ролі та підвищення відповідальності роботодавців за якість підготовки кваліфікованих кадрів.

Для успішної організації дуальної дизайн-освіти найважливішими визначаємо такі механізми:

- вивчення кращих зразків закордонного досвіду організації дуальної дизайн-освіти;
- зміцнення та удосконалення практичної складової освітнього процесу із збереженням достатнього рівня теоретичної підготовки, що забезпечує дотримання стандартів дизайн-освіти;

- підготовка кадрів, які максимально відповідають сучасним вимогам ринку праці та роботодавців;
- підвищення мотивації студентів до отримання кваліфікації (спеціальності) та можливості працевлаштування;
- підвищення професійної мобільності та конкурентоздатності майбутнього дизайнера на ринку праці;
- забезпечення взаємозв'язку, взаємопроникнення та взаємовпливу різних систем (наука та освіта, наука і виробництво), які дозволять уносити якісні зміни в освіті;
- сприяння адаптації змісту вищої освіти до умов виробництва.

Література

1. Аникеев А. А. Современная структура образования в Германии / А. А. Аникеев, Е. А. Артуров // *Almamater*. – 2012. – № 3. – С. 67–68.
2. Апиш Ф.Н., Даурова Х.М. Высшее и профессионально-техническое образование современной Германии: Учебное пособие. – Майкоп: Редакционно-издательский отдел Адыгейского гос. ун-та, 2004. – 65 с.
3. Бабчук Ю. М. STEAM-освіта в підготовці до дизайнерської діяльності / Бабчук Ю. М., Коломієць Д. І., Швець О. А. // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. – 2017. – Вип.49. – С.63-66.
4. Бехтольд А. Дуальное обучение: опыт Германии и реалии России // *Управление производством*. – 2008. – № 1 [Электрон.ресурс]. Режим доступа: <http://www.up-pro.ru>.
5. Камінецький Я. Професійно-технічна освіта України і Німеччини: порівняльний аналіз / Камінецький Ярослав, Криницька Любомира // *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти*. – Львів: Вид-во «Сполом», 2002. – Вип.8. – С.351-359.
6. Родиков А. С. Некоторые аспекты профилизации образовательных услуг дуальной системы европейского образования / А. С. Родиков // *Вестник Военного университета*. 2010. – № 3 (23). – С. 41–46.
7. Собко Я. Німецька дуальна система професійного навчання в навчально-виробничих комплексах України / Собко Ярослав, Якимович Тетяна // *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти*. – Львів: Вид-во «Сполом», 2002. – Вип.8. – С.312-318.
8. Тидеманн Б. Дуальная система – немецкая форма профессионального образования // *Образование и наука*. – 2011. – № 6. – С. 112–123.
9. Тягур В. М. Розвиток професійної художньо-промислової освіти в Німеччині (перша половина XX ст.). / В. М. Тягур // *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (технічні дисципліни)*. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 21 с.
10. Edner F. *Die Berufsausbildung im Dualen System* / F. Edner. – München: GRIN Verlag GmbH, 2004. – 16 s.

References

1. Anikeev A. A. *Sovremennaya struktura obrazovaniya v Germanii* / A. A. Anikeev, E. A. Arturov // *Almamater*. – 2012. – № 3. – С. 67–68.
2. Apish F.N., Daurova H.M. *Vysshee i professionalno-tehnicheskoe obrazovanie sovremennoj Germanii: Uchebnoe posobie*. – Majkop: Redakcionno-izdatelskij otdel Adygejskogo gos. un-ta, 2004. – 65 s.
3. Babchuk Yu. M. *STEAM-osvita v pidhotovtsi do dyzainerskoi diialnosti* / Babchuk Yu. M., Kolomiets D. I., Shvets O. A. // *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. – 2017. – Vyp.49. – S.63-66.
4. Behtold A. *Dualnoe obuchenie: opyt Germanii i realii Rossii* // *Upravlenie proizvodstvom*. – 2008. – № 1 [Elektron.resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.up-pro.ru>.
5. Kaminetskyi Ya. *Profesiino-tekhnichna osvita Ukrainy i Nimechchyny: porivnialnyi analiz* / Kaminetskyi Yaroslav, Krynytska Liubomyra // *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomukonteksti. Filosofiiiaosvity*. – Lviv: Vyd-vo «Spolom», 2002. – Vyp.8. – S.351-359.
6. Rodikov A. S. *Nekotorye aspekty profilizacii obrazovatelnyh uslug dualnoj sistemy evropejskogo obrazovaniya* / A. S. Rodikov // *Vestnik Voennogo universiteta*. 2010. – № 3 (23). – S. 41–46.
7. Sobko Ya. *Nimetska dualna sistema profesiinoho navchannia v navchalno-vyrobnychkh kompleksakh Ukrainy* / Sobko Yaroslav, Yakymovych Tetiana // *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti. Filosofiiia osvity*. – Lviv: Vyd-vo «Spolom», 2002. – Vyp.8. – S.312-318.
8. Tidemann B. *Dualnaya sistema – nemeckaya forma professionalnogo obrazovaniya* // *Obrazovanie i nauka*. – 2011. – № 6. – S. 112–123.
9. Tiahur V. M. *Rozvytok profesiinnoi khudozhno-promyslovoi osvity v Nimechchyni (persha polovyna XX st.)*. / V. M. Tiahur // *Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.02 – teoriia i metodyky navchannia (tekhnichni dystsypliny)*. – Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M.P. Drahomanova. – Kyiv, 2013. – 21 s.
10. Edner F. *Die Berufsausbildung im Dualen System* / F. Edner. – Munchen: GRIN Verlag GmbH, 2004. – 16 s.

УДК 159.927.7-053.66:316.472.4

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-145-152

ОСОБЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

А. М. Килівник, В. М. Педоренко, Б. О. Заворотний

У статті розкрито особливості неформальної взаємодії осіб підліткового віку, досліджено та проаналізовано особливості спрямованості підлітків на спілкування, на себе, на справу, досліджено вияв у них типів міжособистісних відносин, проаналізовано особливості їхньої поведінки в неформальних стосунках з однолітками. Установлено, що неформальні стосунки в підлітковому віці представлені у вигляді системи симпатій та антипатій, притягань і відштовхувань, любові та ворожнечі, що відчують один до одного члени первинної групи, реалізуючи власні неофіційні групові ролі («голова», «порадник», «новатор», «розвідник ресурсів», «душа групи», «інформатор»). Підлітковий вік визначено як один із найскладніших вікових періодів, оскільки біологічні зміни супроводжуються соціальними і психологічними змінами. Для цього віку характерні певні особливості, зокрема полярність психіки, підлітковий максималізм, домінування міжособистісного спілкування з однолітками, нівелювання та конфлікти з дорослими.

Ключові слова: психологічний статус, лідер, аутсайдер, авторитет, спрямованість, міжособистісні відносини.

PECULIARITIES OF INFORMAL RELATIONSHIP OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL CHANGE

A. Kiliwnik, V. Pedorenko, B. Zavorotnyi

The peculiarities of informal interaction of teenagers are revealed in the article, the peculiarities of teenagers' orientation to communication are investigated and analyzed, the expressiveness of their types of interpersonal relations in them, the peculiarities of their behavior in informal relations with peers are analyzed. It has been found that informal relationships in adolescence are represented as a system of sympathies and dislikes, attraction and repulsion, love and enmity felt by members of the primary group, realizing their own informal group roles ("chairman", "advisor", "innovator", "Resource scout", "group soul", "informant"). It was found that the majority of the investigated expressed "Rectilinear-aggressive" type of interpersonal relations, which indicates that adolescents tend to show aggressiveness and straightforwardness in their actions and statements, and the expressiveness of "Unbelievably skeptical" type of interpersonal interpersonal experience. to others. Most of the adolescents surveyed have a strong commitment to communication, indicating their desire to maintain relationships with people, focus on socializing for the sake of communication, seek social approval, show dependence on the group, and have a clear need for emotional relationships. Adolescence is defined as one of the most difficult ages as biological changes are accompanied by social and psychological changes. This age is characterized by certain characteristics, such as the polarity of the psyche, adolescent maximalism, dominance of interpersonal communication with peers, leveling and conflicts with adults.

Keywords: psychological status, leader, outsider, authority, orientation, interpersonal relationships.

Підлітковий вік є перехідним періодом і характеризується активним статевим дозріванням, орієнтацією на міжособистісну взаємодію тощо. У соціальному аспекті підлітковий період – це продовження первинної соціалізації. Потреба у спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, у цьому віковому періоді стоїть дуже гостро. Одна з причин важливої ролі цього спілкування – це створення прототипу дорослих узаємин, які можна реалізовувати в подальшому житті. Особливості поведінки підлітків у колективі проявляються в переважанні у них емоційної рухливості над здатністю до гальмування; тяжінні до різноманітної діяльності тощо. Саме в цей віковий період важливу роль для соціалізації підлітків, становлення їхніх ціннісних орієнтацій відіграють саме неформальні стосунки. Адже від моральної та ціннісної спрямованості цих стосунків буде залежати вектор розвитку підлітків, які включені в таку взаємодію.

Особливості неформальних стосунків у підлітковому віці досліджували такі науковці, як О. Бодальов, І. Берн, Я. Коломинський, Л. Орбан-Лембрик, Н. Журавльова та ін. Так, Я. Коломинський визначає міжособистісні стосунки підлітків як таку інформаційну, предметну взаємодію, у процесі якої реалізуються, виявляються і формуються їхні міжособистісні відносини. Дослідженням неформальних об'єднань як осередку формування протиправної поведінки підлітків досліджують Н. Головатий,

В. Веселуха, Н. Голубев, Д. Ольшанський та ін. Особливості організації соціально-педагогічної роботи з неформальними групами підлітків досліджують Н. Басов, Р. Безпалько, О. Палій, М. Шакурова та ін. Однак, незважаючи на досить значну кількість наукових праць, присвячених цій проблемі, вона досі залишається актуальною, оскільки соціальні умови життя, інформатизація суспільства, трансформація цінностей впливають на соціалізацію підлітків та особливості їхніх неформальних стосунків. Саме тому, перед нами постає завдання дослідити особливості неформальних стосунків підлітків в умовах трансформації суспільних відносин.

Метою статті є аналіз особливостей неформальних стосунків у підлітковому віці в умовах соціальних змін.

Неформальні стосунки – це система симпатій та антипатій, притягань і відштовхувань, любові та ворожнечі, що відчують один до одного члени первинної групи, реалізуючи власні неофіційні групові ролі («голова», «порадник», «новатор», «розвідник ресурсів», «душа групи», «інформатор») [1]. Неофіційна роль не так помітна, порівняно з офіційною, але суттєво впливає на активізацію життя і діяльності групи.

У цій системі відносин місце кожного індивіда не залежить від наказів і положень, а визначається його особистісними якостями: ставленням до праці, до себе, до оточуючих, до суспільства. Ось чому можливі випадки, коли людина, яка має високий соціальний статус, виявляється раптом серед тих, хто не користується повагою в колективі, а рядовий член колективу може бути його центром, серед найавторитетніших і улюблених. Місце особистості в системі неформальних відносин зазвичай розглядається в контексті таких понять, як «психологічний статус», «лідер», «той, кому надають перевагу», «аутсайдер», «той, кому не надають перевагу» («відштовхують»). Кожен член первинної групи в системі неформальних відносин має певний психологічний статус, тобто ступінь авторитету, поваги, привабливості [1].

Психологічні статуси можуть бути високими, середніми, низькими, позитивними і негативними. Структура неформальних відносин у первинній групі може бути подана у вигляді такої ієрархічної градації психологічних статусів (позицій): лідери; ті, кому надають перевагу; аутсайдири; ті, кому не надають перевагу (або нехтують ними) [1].

Високий позитивний статус мають лідери і ті, кому надають перевагу, нульовий – аутсайдири, низький чи негативний – ті, кому не надають перевагу.

Статус лідера завжди мають найавторитетніші і шановані члени колективу. Поява лідера, спілкування і взаємодія з ним викликає в оточуючих позитивні емоції. У міжособистісних конфліктах він часто бере на себе роль арбітра. Члени колективу охоче звертаються до нього за порадою й допомогою. Зазвичай, член колективу стає одним із його лідерів через свої особистісні і характерологічні особливості, професійну майстерність, характер ставлення до праці й колективу.

Лідери з позитивною суспільно корисною спрямованістю завжди є ядром колективу, їх можна порівняти з кристалами, навколо яких формується суспільна думка. Необхідно зазначити також, що в кожній первинній групі зазвичай існують два типи лідерів: емоційний та інструментальний. Функції емоційного лідера – психологічний клімат у групі, турбота про оптимальне врегулювання міжособистісних відносин. Зазвичай, він виступає в ролі арбітра, радника. Інструментальний лідер – це член групи, що бере на себе ініціативу у специфічних видах діяльності (завдяки своїй особливій компетентності в тих чи інших справах) і координує загальні зусилля на досягнення цілей [2].

Збіг лідерів в одній особі в ситуаціях спільної роботи, навчання, суспільної діяльності та відпочинку спостерігається рідко. Найчастіше специфічна сфера діяльності (навчання, праця, суспільна діяльність, дозвілля) висуває свого інструментального лідера. Універсальний лідер – це член колективу, що поєднує в собі риси інструментального й емоційного лідера.

Аутсайдер – це індивід з нульовим статусом. Майже в кожному колективі можна зустріти таких членів, котрі через якісь причини не виявили себе і знаходяться в тіні. Ставлення до них звичайно індіферентне. В одних це може бути пов'язане з адаптаційними труднощами (особливо у новачків), в інших – з характерологічними особливостями («мовчуни», «відлюдники»), у третіх – це усвідомлена позиція, у четвертих – із характеристиками самого колективу.

Той, кому не надають перевагу (або взагалі нехтують ним), – індивід із низьким, негативним статусом. Це виражається в тому, що його ігнорують члени колективу, явно і відкрито демонструючи свою неповагу чи ворожість. Наявність того, кому не надають перевагу в колективі, свідчить про напруженість у системі міжособистісних відносин, певні недоліки у виховній та організаційній роботі [2].

Неформальні спільноти учнів, нерідко формуються й розвиваються в рамках офіційних груп, що іноді має сильний вплив на становлення особистості і окремих школярів, і на формування всього класу в цілому.

Сплеск неформальних узаємин школярів спостерігається саме в підлітковому віці й нерідко надмірна емоційна насиченість міжособистісних контактів – чи не перше, що відзначають всі без винятку психологи, як тільки мова заходить про підлітковий вік. Прагнення проявити себе як особистість, індивідуалізуватися в референтній групі, вимагає від підлітка пошуку нових каналів трансляції своєї індивідуальності, що

забезпечують найбільші, як йому здається, можливості для самовираження й самоствердження. Узаємини із значущими однолітками стають для підлітка на цьому етапі воістину особистісно утворюючими, відносна ж цінність для нього взаємин з дорослими помітно знижується порівнянно з попереднім віковим періодом [5].

Іншими словами, визначальним в цей віковий період виявляється тип узаємин «дитина – значимий ровесник», а залежним – «дитина – значимий дорослий». Подібна якісна переорієнтація особистості, що розвивається в умовах школи абсолютно закономірно призводить до не менш якісного переструктурування класу. При цьому бурхливо наростає значущість для учнів їх власних неформальних взаємин, що відображає характер цих зв'язків настільки, наскільки стрімко формується неформальна структура класу, яка нерідко не просто не збігається з його офіційною структурою, але часом безпосередньо їй суперечить. У цьому випадку, незважаючи на ілюзію незмінності і уявну стабільність учнівської групи (як правило, на межі початкової та середньої школи, у класах не відбувається істотної зміни складу учнів), в психологічному сенсі вона принципово змінюється і, власне, перетворюється в нову учнівську групу, що характеризується таким набором соціально-психологічних феноменів міжособистісних відносин, який традиційно розцінюється як специфічний саме для підліткових спільнот з пануванням у них неформальної субкультури [7].

Відносини з однокласниками у підлітків носять уже досить стабільний і вибірково-характер. У реальності цієї динаміки легко перекопати на практиці. Так, наприклад, психологи, які проводять соціометричні виміри в молодших класах, виявили цікаву закономірність: якщо перед початком опитування спеціально не нагадати школярам, щоб вони не забували відсутніх в цей день учнів, останні зазвичай не згадуються в бланках і потрапляють в категорію ізольованих. Якщо ж повторити опитування через кілька днів, коли ці, нібито не обрані однокласниками школярі будуть присутні в класі, в категорію ізольованих потраплять уже інші учні, які беруть участь у дослідженні на цей раз. Що стосується підлітків, то подібна перевірка на стабільність міжособистісних зв'язків з однолітками дає принципово інший результат: кількість виборів і відкидання, які конкретний школяр отримує в ході соціометричного дослідження, практично не залежить від того, знаходиться він в класі чи ні, безпосередньо в момент проведення опитування. Вирішальним тут виявляється не сам по собі факт його реальної присутності або відсутності, а ступінь і характер ідеальної представленості його особистості в свідомості однокласників, що в кінцевому результаті й забезпечує відносну стабільність інтимно-особистісних узаємин підлітків [6].

Яскравим показником розвитку в підлітка вибірково-характеру в стосунках з однолітками можуть слугувати стихійно сформовані й відносно стійкі дружні діади й угруповання. Як правило, в умовах школи формуються й паралельно існують чотири типи таких дружніх спільнот.

Перший із них представляють досить великі (від чотирьох і більше осіб) стійкі групи школярів, які формуються навколо своєрідного центру. У цій іпостасі виступають або один популярний в класі учень, або сполучення дружня діада, до складу якої входять два популярних підлітка. Одна з основних особливостей такої дружньої компанії полягає в тому, що її члени надають перевагу своїм узаєминам з «центром», а не зв'язкам між собою, які носять швидше приятельський, ніж дружній характер. Іншими словами, відмінною рисою такої неформальної групи є наявність яскраво вираженого й визнаного всіма лідера (або лідерів), ступінь близькості з яким значною мірою опосередковує взаємини всіх інших [4].

Але подібний «розподіл сил» далеко не завжди характеризує систему міжособистісних відносин у дружніх спільнотах. Як показують психологічні дослідження, нерідко у великому стійкому дружньому угрупованні, незважаючи на наявність у ньому найбільш популярного однокласника, відсутнє виражене прагнення до переважаючого спілкування саме з цим лідером, а тим більше – тільки з ним. Групи другого типу тримаються не тільки на лідерів, скільки на значущості та привабливості для підлітків спілкування з групою в цілому [4].

Третій і четвертий типи груп найчастіше складаються з «новачків», аутсайдерів і школярів, друзі яких змінили місце навчання. У цих випадках це або стійкі діади, рідше тріади, або «осколкові» групи, які утворюються у зв'язку з тим, що деякі школярі позбавлені можливостей зав'язати не тільки дружні, але і навіть приятельські стосунки зі своїми однокласниками.

Безперечна активізація й різко зростаюча значущість неформального життя класу для більшості школярів-підлітків ще не означає, що можна априорі приписувати будь-якій учнівській групі високу референтність в очах кожного підлітка, а, тим паче, розглядати її як єдино значущу для нього групу членства. Чи є вона дійсно такою, залежить від того, наскільки широкі можливості відкриває вона для підлітка щодо прояву його індивідуальності, наскільки сприятливі в ній умови для розширення й поглиблення його міжособистісних зв'язків, задоволення його статусних домагань, а в кінцевому результаті – для реалізації потреби «бути особистістю» і сприйматися іншими як така [6].

Цілком очевидно, що ні одна реальна контактна група не надає всім своїм членам однакової можливості для розвитку особистості. Не є винятком з цього правила і шкільний клас. Насправді велика частина учнів

виявляється відтісненою на периферію групи: ці низько статусні школярі не можуть не тільки істотно впливати на своїх товаришів по навчанню, а й повноцінно брати участь у житті класу. Такий підліток повністю позбавляється можливості в рамках школи задовольнити свою потребу в самоствердженні, успішно індивідуалізуватися, а потім й інтегруватися в класі і тому починає активний пошук інших спільнот, членство в яких дозволило б йому компенсувати свої особистісні невдачі в учнівській групі. У цьому випадку відбувається неухильне підвищення в його очах референтної нової для нього групи членства і зниження значимості класу.

Окрім того, як відзначають дослідники, якщо для підлітка шкільний клас перестає бути референтною групою, то, як правило, у нього різко знижується інтерес і до спілкування з ще недавно значущими для нього дорослими. При цьому цей процес, в цілому природний для підліткового віку, і протікає він значно швидше, ніж в ситуації, коли підліток займає сприятливу позицію в системі міжособистісних відносин класу. Так, наприклад, емпірично зафіксовано, що «благополучні» школярі-підлітки приблизно в три рази частіше, ніж члени класу з низьким статусом, використовують думку дорослих (першочергово батьків і вчителів) у якості певного орієнтиру при оцінці морально-етичної сторони своїх учинків. Цьому легко знайти пояснення, якщо урахувати той факт, що нерідко норми й цінності нової значимої для підлітка позашкільної референтної групи його членства не просто не збігаються із загальноприйнятими нормами і цінностями, а часом прямо суперечать їм, представляючи собою більш-менш жорсткий підлітковий «кодекс честі» («кодекс підлітковості»), що іноді спирається на уявлення про верховенство групових норм над цінностями широкого соціуму [4].

Неформальні взаємовідносини підлітків не тільки не втрачають для них своєї значимості, а й набувають особливої цінності, так як є свого роду випробувальним «полігоном», на якому відпрацьовуються, апробуються, перевіряються на вірність стратегія і тактика майбутнього «дорослого» життя. Саме з цим пов'язане прагнення підлітків розширити і поглибити своє спілкування і взаємодію з соціальним оточенням.

Ми провели емпіричне дослідження з використанням таких психодіагностичних методик: методика діагностики спрямованості особистості (Б. Бассе); «Диагностика межличностных отношений (ДМО)» (Л. Н. Собчик); «Опросник межличностных отношений (ОМО)» (У. Шутц) [3].

Так, у результаті проведення дослідження особливостей неформальних стосунків в підлітковому віці було виявлено, що більшість досліджуваних (35,7%) мають виражену спрямованість на спілкування, що вказує на прагнення респондентів підтримувати стосунки з людьми, орієнтуватися на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування). Ці досліджувані прагнуть соціального схвалення, вони залежні від групи й мають яскраво виражену потребу в емоційних стосунках.

Спрямованість на себе виражена у 33,5% досліджуваних, що вказує на їхню орієнтацію на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривоги, інтровертованість, роздратованість, прагнення до влади. Таким чином, спрямованість на себе характеризується перевагою мотивів досягнення особистого добробуту, прагнення підтвердити особисту першість та престиж. У цьому випадку підліток частіше зайнятий собою, своїми почуттями, переживаннями, мало реагує на потреби оточуючих, байдужий до своїх обов'язків.

У 30,8% досліджуваних виявлено високу спрямованість на справу, що вказує на зацікавленість досліджуваних у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи найкраще, орієнтацію на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Показники спрямованості підлітків представлені на рис. 1.

У результаті виконання методики «Диагностика межличностных отношений (ДМО)» (Л.Н. Собчик) було виявлено, що за «Власне-лідуючим» типом міжособистісних відносин 12,5% досліджуваних отримали високі показники. Це вказує на те, що досліджувані підлітки прагнуть лідувати у стосунках, об'єднувати навколо себе інших. За «Незалежно-домінуючим» типом 15,6% досліджуваних мають високі показники, що вказує на їхнє прагнення бути незалежним у своїх діях, думках тощо. У 21,8% досліджуваних виражений «Прямолінійно-агресивний» тип міжособистісних відносин. Це вказує на те, що підліткам властиво проявляти агресивність і прямолінійність у своїх діях та висловлюваннях. «Недовірливо-скептичний» тип міжособистісної взаємодії виражений у 21,8% досліджуваних, що вказує на їхню недовірливість до оточуючих, вони ставлять під сумнів їхні слова.

За типом міжособистісних відносин «Покірно-сором'язливий» було виявлено, що цей тип виражений у 12,5% респондентів, що вказує «покірність» досліджуваних у стосунках, схильність піддаватися впливу значимих однолітків, рідше дорослих. У досліджуваних підлітків найменш вираженим є «Залежно-слухняний» тип міжособистісних відносин (3,4%). Це вказує на те, що вони у стосунках як правило підкорюються лідеру, беззаперечно виконують усі його накази чи прохання. Дотримання групових норм і правил для них є обов'язковим. «Співробітницько-конвенційний» тип міжособистісних відносин виявлений у 6,2% респондентів. Саме цей тип міжособистісних відносин передбачає співпрацю,

врахування думки всіх членів групи. «Відповідально-великодушний» тип міжособистісних відносин виявлений у 6,6% досліджуваних, що вказує на схильність респондентів брати на себе відповідальність за виконання певних справ, що швидше є свідченням і проявом їхньої великодушності, ніж прагнення як такого.



Рис. 1. Показники спрямованості підлітків (за методикою Б. Басса).

Показники міжособистісних відносин підлітків представлені на рис. 2.

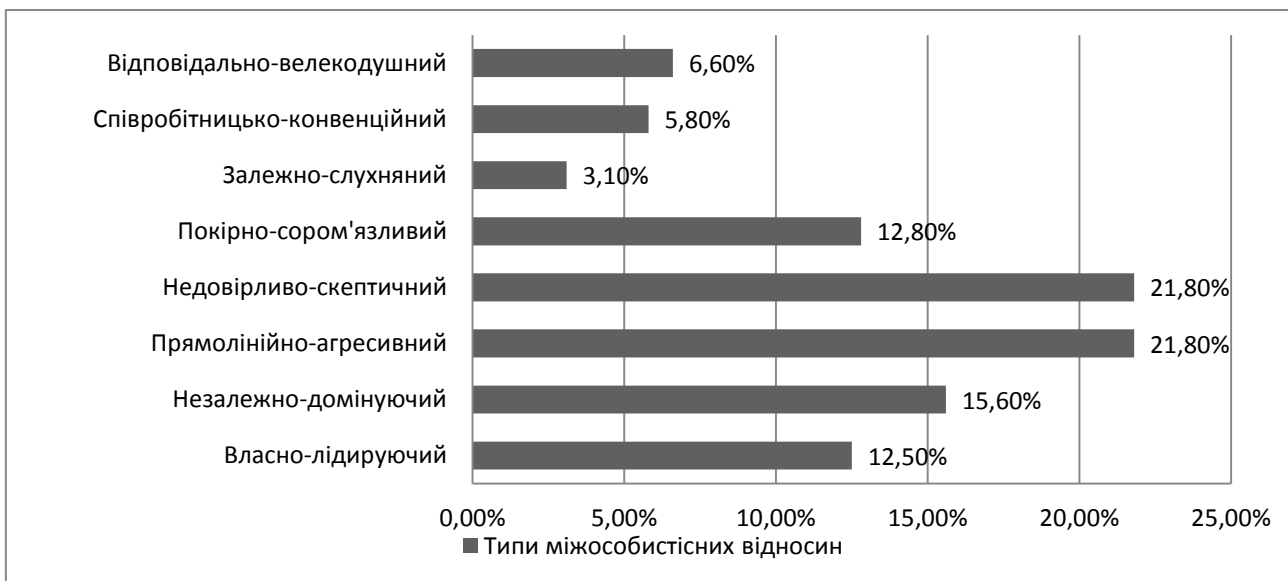


Рис. 2. Показники міжособистісних відносин підлітків (за методикою Л.Н.Собчик).

За шкалою «Домінування» 44% досліджуваних отримали високі показники. Це вказує на те, що ці респонденти прагнуть домінувати, займати лідерську позицію у стосунках. Як правило, підлітки з прагненням домінувати у стосунках починають диктувати іншим правила поведінки, впливають на розподіл ролей та ярликів. За шкалою «Дружелюбність» 56% досліджуваних отримали високі значення. Ці досліджувані, як правило, позитивно налаштовані щодо оточуючих та комунікабельні, для них більш властиве підпорядкування або ж незалежність у власних вчинках і думках. Власне межа між підпорядкуванням і самостійністю залежить від специфіки та міри прояву дружелюбності. Показники типів міжособистісної взаємодії підлітків представлені на рис. 3.

Результати дослідження психологічних особливостей неформальних стосунків у підлітковому віці за методикою «Опросник межличностных отношений (ОМО)» (У. Шутц) показали, що високі показники за субшкалою «Je» отримали 25% досліджуваних. Це вказує на те, що досліджувані підлітки комфортно відчувають себе серед ровесників і прагнуть перебувати в їх оточенні. Низькі показники за цією субшкалою

отримали 22,2% досліджуваних. Це є свідченням того, що ця група досліджуваних некомфортно почуває себе серед людей і швидше за все прагнуть уникати їх. Середні показники отримали 52,8% респондентів. Це вказує на те, що досліджуваним переважно комфортно серед людей, але можуть виникати ситуації, коли досліджуваним хочеться побути наодинці.

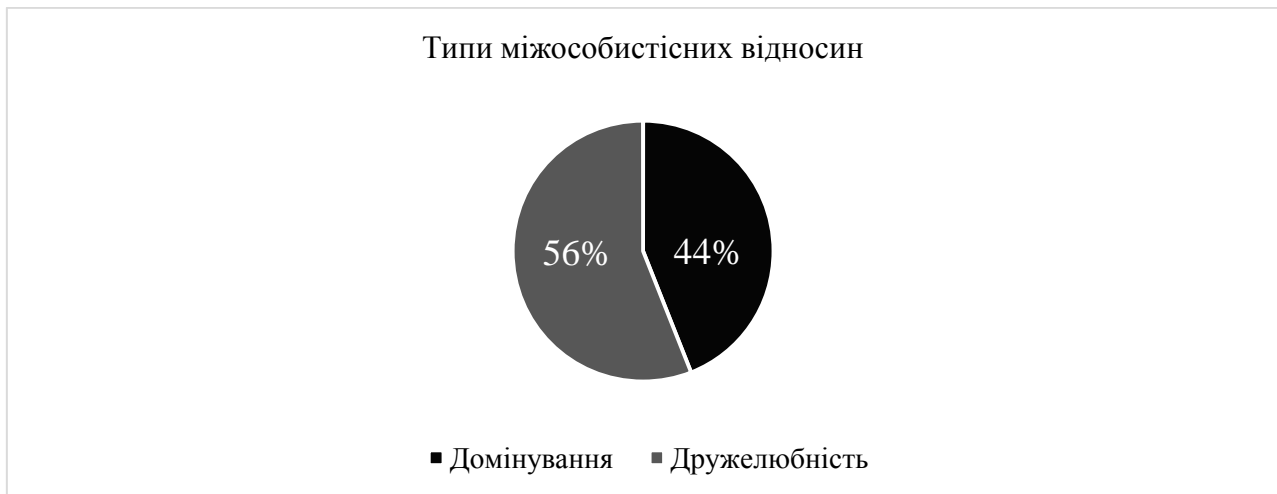


Рис. 3. Показники типів міжособистісної взаємодії підлітків (за методикою Л.Н.Собчик).

Високі показники за субшкалою «Iw» шкали «Включеність» отримали 22,2% досліджуваних. Ці результати вказують на те, що досліджувані прагнуть бути включеними в цю групу, бути прийнятими членами цієї групи. Низькі показники отримали 33,5% досліджуваних. Це вказує на те, що досліджувані прагнуть спілкуватися із невеликою кількістю людей. Середні показники отримали 44,3% досліджуваних, що вказує на їхню схильність проявляти вказані прагнення залежно від ситуацій.

Варто зазначити, що субшкала «Ie» шкали «Включеність» демонструє прагнення підтримувати інших людей, їхні інтереси в процесі виконання спільної діяльності, бажання перебувати серед людей. Субшкала «Iw» вказує на прагнення досліджуваного, щоб інші люди підтримували і сприяли включенню досліджуваного у спільну роботу тощо. Власне шкала «Включеність» призначена для дослідження рівня розвитку потреби створювати і підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми, на основі яких виникає взаємодія і співпраця тощо.

Високі показники за субшкалою «Ce» шкали «Контроль» отримали 5,6% досліджуваних. Це вказує на те, що респонденти прагнуть брати на себе відповідальність, займати провідну роль у групі. Низькі показники за цією субшкалою отримали 41,7% досліджуваних. Це вказує на те, що досліджувані прагнуть уникати відповідальності й необхідності приймати рішення. Варто зазначити, що 5,4% досліджуваних отримали дуже низькі результати за цією субшкалою. Дуже низькі результати вказують на тенденцію, характерну для низького рівня, але із наявністю компульсивності. Значна кількість підлітків отримала середні показники за цією шкалою (47,3%).

За субшкалою «Sw» високі показники отримали 22,5% досліджуваних. Такі результати свідчать про те, що респонденти виявляють тенденцію до залежності й вагаються під час прийняття рішення, що може бути зумовлене прагненням уникнути конфліктної ситуації, зберегти нормальні відносини. Низькі показники отримали 24,8% досліджуваних. Це вказує на те, що учні з такими результатами не мають контролю над собою і своєю поведінкою. Дуже низькі показники за цією субшкалою не виявлені в жодного респондента. Середні показники прояву цієї субшкали мають 52,7% досліджуваних.

Варто зазначити, що субшкала «Ce» спрямована на виявлення прагнення керувати іншими людьми, приймати рішення. Субшкала «Sw» спрямована на виявлення потреби підкорятися іншим людям, їхній думці і прийнятим рішенням.

Високі показники за субшкалою «Ae» шкали «Афект» отримали 13,9% досліджуваних. Це вказує на те, що досліджувані підлітки мають схильність установлювати близькі, інтимні стосунки з іншими людьми. Окрім того, 2,8% респондентів отримали дуже високі показники за цією субшкалою, що вказує на наявність компульсії у відповідних тенденціях. Низькі показники отримали 36,1% досліджуваних, що вказує на обережність досліджуваних у встановленні міжособистісних стосунків, намагання їх уникнути. Дуже низькі показники отримали 5,6% досліджуваних. Середні показники отримали 41,7% респондентів.

Високі показники за субшкалою «Aw» отримали 13,9% досліджуваних, що вказує на потребу, щоб з ними встановлювали міжособистісні стосунки інші люди. Низькі показники вказують на велику обережність досліджуваних при встановленні глибоких емоційних зв'язків (38,4%).

Особливість установалення близьких відносин у підлітковому віці зумовлена його специфікою, так у встановленні інтимних стосунків підлітки досить відкриті, особливо якщо в них немає негативного попереднього досвіду. Можна припустити, що емоційний інтелект у підлітків ще мало розвинений, що заважає їм розуміти власні емоції і переживання і емоції, й переживання інших людей. Низькі показники за цією шкалою в підлітків можуть указувати на недовіру до оточуючих, можливо в досліджуваних присутній негативний досвід, у результаті чого вони досить обережно підходять до встановлення близьких, інтимних стосунків.

Субшкала «Ае» призначена для дослідження прагнення бути в близьких, інтимних стосунках з іншими людьми. Субшкала «Аw» призначена для визначення прагнення, щоб інші люди прагнули близькості з досліджуваними, ділилися з ними інтимними почуттями. Показники міжособистісних стосунків підлітків представлені на рис.4.

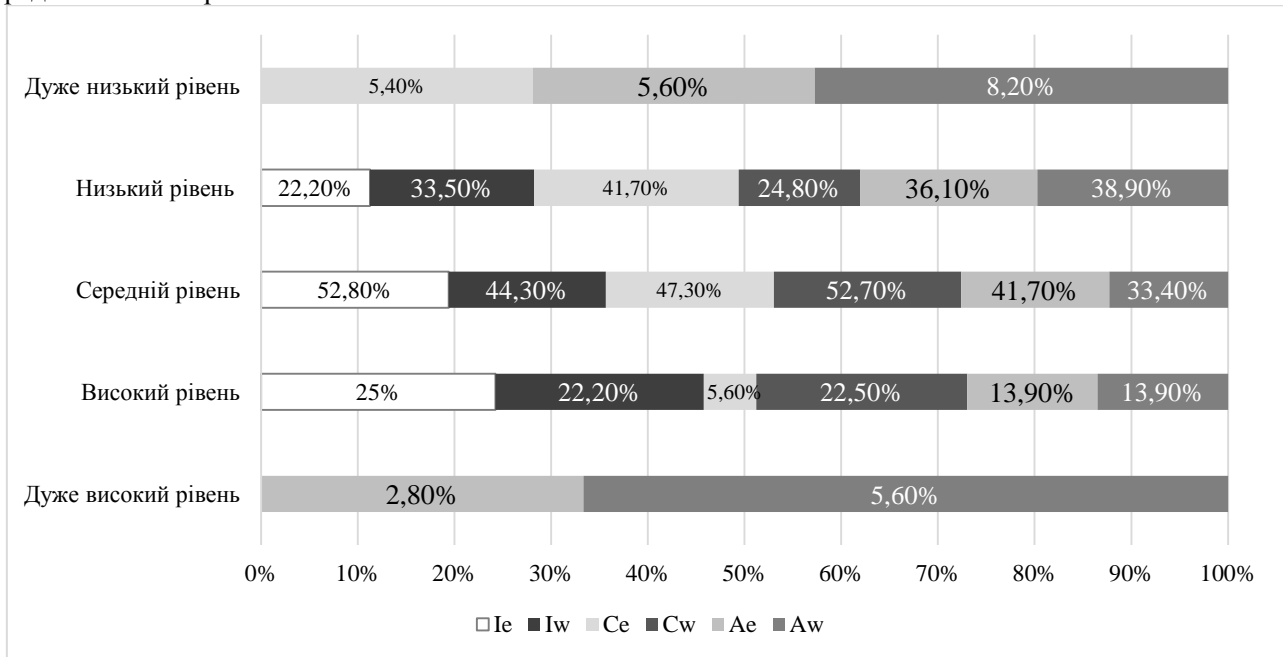


Рис. 4. Показники міжособистісних стосунків підлітків (за методикою У.Шутца).

Отже, неформальні стосунки в підлітковому віці представлені у вигляді системи симпатій та антипатій, притягань і відштовхувань, любові та ворожнечі, що відчувають один до одного члени первинної групи, реалізуючи власні неофіційні групові ролі («голова», «порадник», «новатор», «розвідник ресурсів», «душа групи», «інформатор»). Підлітковий вік є одним із найскладніших вікових періодів, оскільки біологічні зміни супроводжуються соціальними і психологічними змінами. Для цього віку характерні певні особливості, зокрема полярність психіки, підлітковий максималізм, домінування міжособистісного спілкування з однолітками, нівелювання та конфлікти з дорослими.

Саме тому більшість осіб підліткового віку спрямовані на спілкування, що власне і зумовлено провідною діяльністю в цьому віковому періоді. Значна частина підлітків має виражену спрямованість на себе. Що стосується особливостей міжособистісної взаємодії, то більшість підлітків обирають прямолінійно-агресивний і недовірливо-скептичний тип міжособистісних відносин. Найменш вираженим у них є залежно-слухняний тип міжособистісних відносин. У подальших дослідженнях доцільно було б дослідити відмінності в неформальних стосунках хлопців і дівчат, а також їхній вплив на професійне самовизначення.

Література

1. Головаха Є.І. Психологія людського взаєморозуміння / Є.І. Головаха. – К.: Україна-Інститут соціології НАН України, 2002. – 223 с.
2. Дербенев Д.П. Социальная адаптация подростков / Д.П. Дербенев // Социальный журнал.– 1997.– № 1-2.– С. 28-37.
3. Рукавишников А. А. Диагностика межличностных отношений / А.А. Рукавишников // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.– М., 2002.– С.167-171.
4. Журавльова Н. Психологічна допомога підліткам у вирішенні міжособистісних проблем / Н. Журавльова // Психолог. – 2008. – № 12. – С. 3-9.
5. Орбан-Лембрик Л.Б. Спілкування як соціально-психологічний феномен. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія/ Л.Б. Орбан-Лембрик. – Вип. 8, Ч. 1. – Івано-Франківськ, 2003. – С 3-10.

6. Томчук М.І. Психолого-педагогічні засади розвитку та корекції особистості у навчально-виховному процесі / За науковою редакцією Томчука М.І. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця: ПП «ГД «Едельвейс і К», 2014. – 168 с.
7. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / В.Хесле // Вопросы философии. – 2000.– № 10.– С. 31-39.

References

1. Holovakha Ye.I. Psykholohiia liudskoho vzaiemorozuminnia / Ye.I. Holovakha. – K.: Ukraina-Institut sotsiologii NAN Ukrainy, 2002. – 223 s.
2. Derbenev D.P. Socialnaya adaptaciya podrostkov / D.P. Derbenev // Socialnyj zhurnal.– 1997.– № 1-2.– S. 28-37.
3. Rukavishnikov A. A. Diagnostika mezhlchnostnyh otnoshenij / A.A. Rukavishnikov // Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G.M. Socialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malih grupp.– M., 2002.– С.167-171.
4. Zhuravlova N. Psykholohichna dopomoha pidlitkam u vyrishenni mizhosobystisnykh problem / N. Zhuravlova // Psykholoh. – 2008. – # 12. – S. 3-9.
5. Orban-Lembryk L.B. Spilkuvannia yak sotsialno-psykholohichni fenomen. Zbirnyk naukovykh prats: filosofii, sotsiologii, psykholohii/ L.B. Orban-Lembryk. – Vyp. 8, Ch. 1. – Ivano-Frankivsk, 2003. – S 3-10.
6. Томчук М.І. Психолого-педагогічні засади розвитку та корекції особистості у навчально-виховному процесі / За науковою редакцією Томчука М.І. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця: ПП «ГД «Едельвейс і К», 2014. – 168 с.
7. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / В.Хесле // Вопросы философии. – 2000.– № 10.– С. 31-39.

УДК 378.015.31:159.923.2

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-152-158

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Л. І. Коломієць

orcid.org/0000-0002-1309-5761

Г. Б. Шульга

orcid.org/0000-0003-3402-1494

У статті розкрито аспекти проблеми розвитку професійної рефлексії студентів закладів вищої освіти, визначено її значущість для реформації сучасної вищої освіти на засадах екологічності педагогічної взаємодії, компетентнісного підходу. Професійну рефлексію схарактеризовано в контексті системної особистісної властивості. Конкретизовано, що цілеспрямований розвиток у студентів здібностей до професійної рефлексії збагачує складові майбутньої фахової діяльності. Розвиток професійної рефлексії вимагає використання цільового арсеналу засобів, що сприятимуть осмисленню студентами процесу накопичення й структурування фахового досвіду. Здійснено розгляд змісту і складових професійної рефлексії, запропоновано авторський погляд на систему супроводу її розвитку в студентів.

Ключові слова: професійна рефлексія, особистісно-професійний розвиток, студенти закладів вищої освіти, фахівці з соціальної роботи, суб'єкт професійної діяльності.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS' ASPECTS PROFESSIONAL REFLEXIA DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL WORK PROFESSIONALS

L. Kolomiets, G. Shulga

The article deals with problems' aspects of students' professional reflexia development of students of institutions of higher education, determine its significance for reformation the modern higher education on base on ecology of pedagogical interaction, competency approach. Professional reflexia is characterized in the context of personal quality – determinant of professional students' subjection of future social work professionals. Professional reflexia assures the comprehension of professional actions, the ability to analyze the diverse situations of professional activity, planning, control and selfcontrol in the process of interpersonal interaction, awareness own ideological, ethical, value expectations and building communication and behavior strategy according with them.

It is defined the importance of develop reflexive students' abilities of future specialists in social work for forming the professional identification, assimilation of ethical principles, acceptance of professional roles, rules, norms, requirements and values of a specialty. It is concretized, that purposeful development of students' ability to professional reflexia (reflexive

thinking, reflexive management, reflexive introspection skills) enriches the components of future professional activities. Besides, development of students' ability to professional reflexia has to become an integral part of models and methods of professional students training in pedagogical higher education institutions.

Development of professional reflexia requires the use of lots of ways to facilitate understanding by students the process of accumulation and structuring of professional experience of future specialist. It is analyzed the content and components of professional reflexia. It is proposed author's view on the system of accompaniment of development of professional reflexia in students such ways as training, didactic, role-playing and business games, creation of typical situations of professional activity, educational and creative projects, coaching programs, reflexive workshops, master classes etc.

Keywords: *professional reflection, personal and professional development, students of higher education institutions, specialists in social work, the subject of professional activity, specialists in social work.*

Упровадження компетентнісного підходу у вищу освіту спрямовується на особистісно-професійний розвиток студентів, що передбачає не лише засвоєння ними необхідних і достатніх для фахової діяльності знань, умінь і навичок, а й сприяння індивідуальній траєкторії їхнього становлення через доцільне стимулювання професійної спрямованості, свідомої пізнавальної активності, академічної мобільності, мотивації й творчої діяльності в освітньому процесі. На думку І. Зязюна, нині „головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатofункціональними компетентностями” [4, с. 13].

Нові ціннісні пріоритети вимагають зміни концептуальних і стратегічних засад оптимізації педагогічної взаємодії в закладі вищої освіти, які сприятимуть суб’єктифікації майбутніх фахівців, розвиватимуть ресурси їхньої особистісно-професійної позиції, стимулюватимуть професійну рефлексію. Запорукою досягнення продуктивних змін у цьому аспекті є екологічність і діалогічність суб’єкт-суб’єктної взаємодії між викладачами і студентами, за рахунок якої в останніх буде можливість сформуванню здібності до рефлексивної децентралізації, розвинути установку на постійний аналіз власних дій, актуалізувати осмислення професійного „Я”. Активних змін вимагає й характер впливів на студентів: від керування, статусної диференціації до гуманістично спрямованої взаємодії, фасилітації, співпраці, уваги до їхньої пізнавальної ініціативи й особистісно-професійного зростання.

Майбутні фахівці нині виступають у якості суб’єкта діяльності поруч з викладачем, а розвиток їхньої особистості, їхня самоактуалізація стає однією з головних цілей такої співпраці (В. Бочелюк, Л. Долинська, С. Кузікова, С. Максименко, В. Моляко, М. Савчин, В. Семиченко, В. Шахов та ін.). Змінюється, власне, також і позиція студентів, які переорієнтовуються з результату засвоєння знань й отримання за це оцінки, на активну співпрацю з викладачем, співтворчість, самоосвіту, реалізують потужний потенціал власної пізнавальної активності та професійного інтересу.

Особливої уваги у процесі здобуття вищої освіти потребує розвиток професійної рефлексії, формування в студентів спроможності поглянути на себе як на суб’єктів майбутньої професії. На думку дослідників (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Матюшкін, Г. Сухобська та ін.), професіоналізм складається із знаннєвого потенціалу, практичного досвіду власної фахової діяльності, а також досвіду, який особистість отримує внаслідок спостереження й аналізу за діяльністю інших. Акцент здійснюється й на тому, що здатність студента „зайняти дослідницьку позицію стосовно власної діяльності й себе як її суб’єкта, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, є критерієм у визначенні рівня його професіоналізму” [2, с. 61].

Метою статті є розгляд змісту і складових професійної рефлексії, системи супроводу розвитку професійної рефлексії в майбутніх фахівців із соціальної роботи у процесі здобування вищої освіти.

Професійну діяльність особистості не слід розглядати відокремлено від цілісної життєвої ситуації, адже вона є однією з якісних характеристик суб’єкта діяльності загалом. Професійна діяльність, як одна з важливих життєвих стратегій особистості на шляху до самоактуалізації, засвідчує високу професійну компетентність і конкурентоздатність на ринку праці, ефективність сформованих професійних умінь і навичок, оволодіння сучасними й дієвими способами розв’язання професійних завдань і проблем, відображає суб’єктивне задоволення від досягнутого рівня професійної майстерності і готовність до самовдосконалення. У цьому контексті розвиток професійної рефлексії у студентів у процесі здобування вищої освіти стимулюватиме здатність до постійного самоаналізу, осмислення, відбору й конструювання організаційних засад, засобів, форм, аксіологічної основи власної фахової діяльності, що базуються на відображенні себе як її суб’єкта й безпосередньо детермінують узасміни в професійному середовищі.

Розвиток професійної рефлексії сприяє формуванню професійної ідентифікації, яка відображає засвоєння етичних засад, прийняття професійних ролей, правил, норм, вимог і цінностей фаху. Відтак, процес професійної суб’єктифікації, який інтенсивно запускається на етапі первинної професіоналізації під час виконання навчально-професійної діяльності, покладається на рефлексивні здібності студентів закладів вищої освіти. Такі здібності в сукупності з іншими сприяють професійній самоідентифікації майбутніх

фахівців зі соціальної роботи, під якою типово розуміють такий рівень оволодіння знаннями, вміннями й навичками, за якого відбуваються самодіагностика, самопізнання, співвіднесення себе з вимогами професії, створюються можливості вибору найбільш відповідних індивідуальним особливостям кожного студента дій.

У дослідженнях науковців (Л. Носко, Л. Подкоритова та ін.) розглядаються різні види рефлексії особистості (див. рис. 1), що засвідчує складність, неоднозначність і багатокомпонентність цього феномену [10; 11].

Низка публікацій українських і зарубіжних учених присвячені розробленню складових проблеми професійної рефлексії. У доробках науковців (Г. Бізяєва, Ю. Кулюткін, Л. Мітіна, Г. Сухобська та ін.), які предметно опікувалися проблемою рефлексивних здібностей та їх розвитку у процесі здобування вищої освіти, професійна рефлексія визначається крізь призму співвіднесення себе, можливостей свого „Я” з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями [12, с. 330]. М. Марусинець називає рефлексивність „показником переходу професійної діяльності на особистісно смисловий рівень, що є передумовою розвитку професійної культури” [9, с. 116].

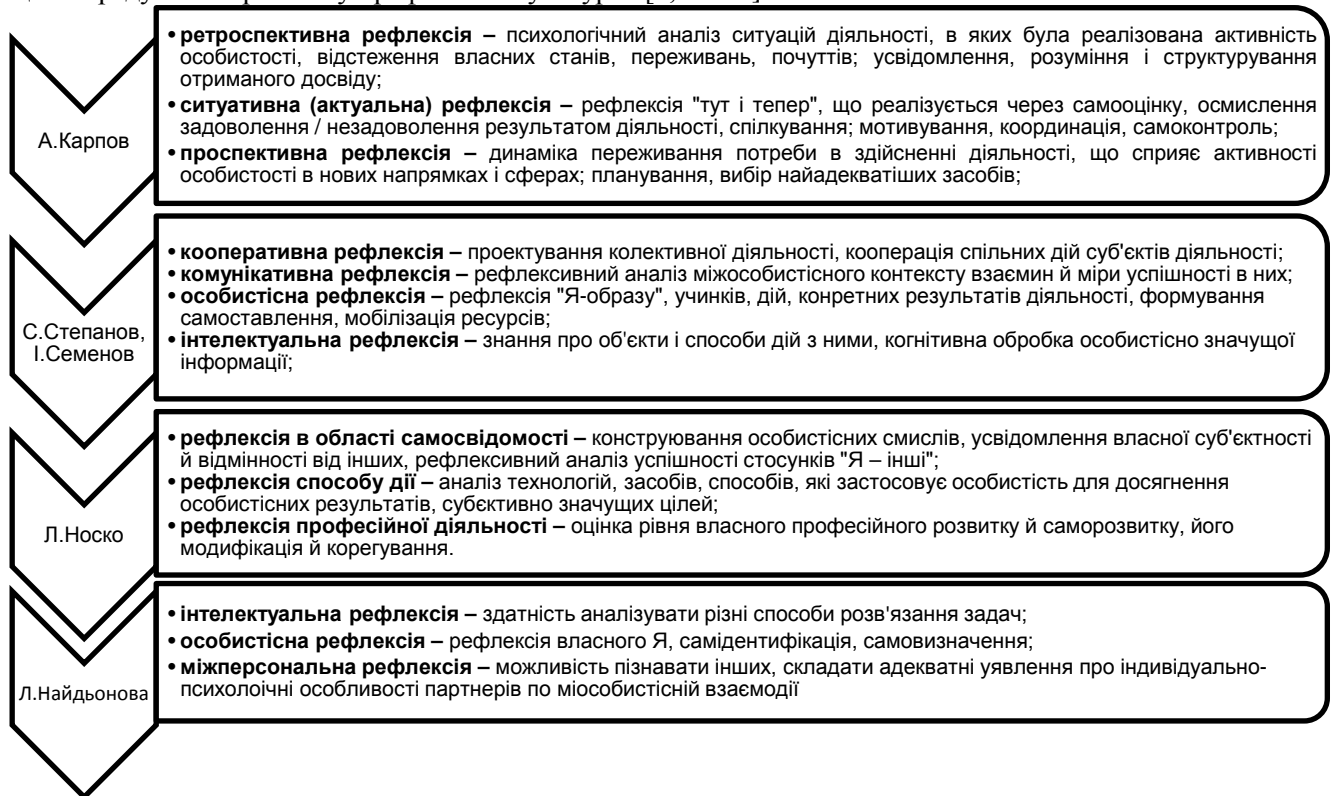


Рис. 1. Види рефлексії згідно сучасних досліджень.

На нашу думку, професійна рефлексія – це особистісно-професійне утворення майбутніх фахівців із соціальної роботи, системна особистісна властивість, яка відповідає за осмислення фахових дій і вчинків, спроможність аналізувати різнопланові ситуації професійної діяльності, планування, контроль і самоконтроль у процесі міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, усвідомлену репрезентацію власних світоглядних, етичних, ціннісних експектацій і побудову згідно з ними стратегії комунікації і поведінки з об'єктами соціального супроводу. Професійна рефлексія акумулює також готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень й інновацій, спрямованість на пошук нових нестандартних і / або альтернативних засобів розв'язання професійних завдань, здатність до професійної творчості.

У свою чергу І. Корольова, визначаючи професійну рефлексію як особистісну якість, властивість мислення, умову, необхідну для творчої самореалізації і професійного становлення, указує на такі її функції: 1) здатність суб'єкта реконструювати й аналізувати побудову своєї думки, визначати її склад і структуру та шляхом об'єктивації втілювати в життя; 2) спроможність до самопізнання; 3) формування досвіду аналітичної мислєдїяльності та самоконтролю; 4) здатність здійснювати розрізнення та диференціацію явищ, причини яких лежать усередині й поза суб'єктом [5, с. 108-109].

Окремий погляд на критерії й показники професійної рефлексії представлено в публікаціях сучасних дослідників. Зокрема, критеріями професійної рефлексії науковці вважають: розвинену здатність і готовність фахівця розуміти й долати проблемні ситуації; спроможність застосувати творчий підхід до

вирішення професійних практичних завдань і проблемних ситуацій; уміння адаптуватися до реалій професії, специфіки міжособистісних відносин (В. Бажанов); достатність рефлексивних знань, ставлення до професійної рефлексії та рефлексивної діяльності, рефлексивну поведінку (Т. Комар); представленість часового континууму „Я”, професійна експансивність, відкритість „Я” до змін, оперативність стилю рефлексії, здатність до особистісної децентрації тощо (Н. Пеньковська) [3, с.57].

Цілеспрямований розвиток у студентів здібностей до професійної рефлексії (рефлексивного мислення, рефлексивного управління, навичок системного рефлексивного самоаналізу) збагачуватиме ресурси їхньої майбутньої фахової діяльності, а тому має стати рівноцінною складовою розроблених нині моделей і методик професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи в закладах вищої освіти. І. Корольова переконана, що розвитку професійної рефлексії сприятимуть такі умови: наявність зворотного зв'язку від інших осіб; здатність зіставлення себе з іншими; сформованість навичок самоспостереження за власними процесами (мисленнєвими, чуттєвими, діяльними), що уможливають самоуправління; уміння порівнювати образи „Я-реальне” та „Я-минуле” [5, с. 109].

Цілеспрямовану увагу на доцільність розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій під час навчання у закладах вищої освіти звернули українські дослідниці (О. Байдарова, М. Васильєва-Халатникова, Л. Кравець, Н. Макаруч, Н. Пов'якель, Л. Подкоритова та ін.), наголошуючи на абсолютній важливості такої особистісно-професійної якості для успішності їхньої майбутньої професійної самореалізації. Науковці визнають професійну рефлексію механізмом самовдосконалення, самоактуалізації та самоздійснення, однією з детермінант якості й ефективності соціально-психологічного супроводу різних категорій населення.

Учена О. Байдарова вважає професійну рефлексію соціальних працівників центральною складовою їхньої професійної компетентності, запорукою здатності вирішувати різнопланові й нетипові проблеми соціального втручання, можливості долати внутрішні протиріччя, пов'язані з діяльністю за фахом, переосмислювати суб'єктні професійні установки, усвідомлювати межі власної компетентності й підвищувати професійну самоефективність [1, с.13].

Дослідниця М. Васильєва-Халатникова розкрила критерії й показники професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів, серед яких у контексті нашого дослідження, варто акцентувати увагу на наступні: мотиваційний (репрезентує внутрішні спонуки і прагнення до професійного саморозвитку, збагачення компетентності за обраним фахом, розвиток рефлексивних здібностей, морально-правову відповідальність); теоретичний (указує на засвоєння системи знань із проблеми професійної рефлексії, розуміння важливості професійної рефлексії для самореалізації за обраним фахом); практичний (засвідчує здатність використовувати технології з розвитку професійної рефлексії з метою фахового самоздійснення); творчо-пошуковий (свідчить про потребу постійно й творчо застосовувати методи, засоби професійної рефлексії в ситуаціях, пов'язаних із соціально-психологічним супроводом різних категорій об'єктів, вирішення їхніх проблем) [3, с.58].

Необхідність і доцільність налагодження системи супроводу розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців із соціальної роботи у процесі здобування вищої освіти, як етапу первинної професіоналізації, засвідчують результати проведеного емпіричного дослідження зі студентами спеціальності 231 Соціальна робота (n=78; середній вік – 21 р.). У процесі діагностики були використані методики „Самооцінка онтогенетичної рефлексії” (Н. Фетискін), „Опитувальник рефлексивності” (А. Карпов), „Діагностика навчальної мотивації студентів” (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бацмаєвої), „Діагностика мотивації навчання студентів педагогічного закладу вищої освіти” (С. Пакуліна, С. Кетько), проведені рефлексивні есе тощо. Результати діагностування показали переважання середніх показників здатності студентів до онтогенетичної рефлексії (51%), що засвідчує їхню помірну можливість аналізувати суб'єктивний життєвий досвід у часовому континуумі, робити висновки щодо пережитих ситуацій успіху й невдач, урахувати їх у процесі саморегуляції власної життєдіяльності. Одержані емпіричні дані вказують на потребу розвитку здатності студентів аналізувати власну діяльність (в тому числі квазіпрофесійну), давати оцінку своїм діям у минулому, теперішньому й майбутньому, планувати свою поведінку, прогнозувати наслідки й відстежувати причинно-наслідкові зв'язки між докладеними зусиллями й конкретними результатами. З'ясовано, що майбутні фахівці з соціальної роботи помірно оцінюють власну самоефективність щодо розв'язання різних професійних проблем (39%), не відчують повною мірою спроможність зайняти рефлексивну позицію щодо себе (рефлексивний вихід щодо „Я-професійного”) і щодо реальної життєвої ситуації об'єктів супроводу в майбутньому (рефлексія „проблеми клієнта”).

Вивчення мотивів навчання (першочергово бралися до уваги показники професійних мотивів) засвідчило, що студенти в цілому задоволені обраною професією, намагаються її опанувати, очікуючи, що це їм допоможе досягти успіху в майбутньому (57%). На рівні уявлень майбутні фахівці з соціальної роботи впевнені, що успішність виконання професійних обов'язків залежить від міри компетентності й здатності до постійного саморозвитку. Водночас студенти не завжди готові до здійснення певних учинків

на шляху до досягнення професійних і в цілому життєвих цілей, причиною цього вбачаємо в неусвідомлені потреби в нових і специфічних знаннях, якостях й уміннях, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності. У плані мотиваторів навчання констатується більша зорієнтованість на одержання диплому, майбутнє працевлаштування, професійну самореалізацію, матеріальну забезпеченість, ніж на процес навчання в теперішньому часі. У студентів фіксується своєрідний розрив між розумінням сутності й значущості навчання для майбутньої професійної діяльності з соціально-психологічного супроводу різних категорій населення й готовністю наразі максимально зосередитися на розвитку особистісних ресурсів, необхідних для її здійснення.

Завдяки кореляційному аналізу виявлено наявність прямої залежності між показником рефлексивності й шкалою «професійні мотиви» ($p \leq 0,05$). Тобто, професійна мотивація підвищується в тому випадку, коли майбутні фахівці з соціальної роботи займають рефлексивну позицію щодо процесу власної професійної суб'єктифікації, мають розвинену здатність адекватно оцінювати професійну реальність, усвідомлюють міру своєї відповідальності у професійному бутті, прагнуть до особистісного і професійного самовдосконалення.

Розвиток професійної рефлексії майбутніх фахівців із соціальної роботи, очевидно, вимагає використання цільового арсеналу засобів, що сприятимуть осмисленню студентами процесу накопичення й структурування фахового досвіду, виведенню в рефлексивну позицію щодо власної майбутньої професійної діяльності й мотиваційно-ціннісної спрямованості на її реалізацію. Ми вважаємо, що цей арсенал має переслідувати такі стратегічні завдання:

- розвиток здібностей до рефлексивної децентрації, формування установки на активний аналіз власних дій як фахівця із соціальної роботи, осмислення свого професійного „Я” (операційна складова професійної рефлексії);

- переорієнтація і / або корекція мотиваційно-ціннісних установок щодо власної майбутньої професійної діяльності як фахівця із соціальної роботи (особистісна й сенсоутворююча складова професійної рефлексії).

У контексті розвитку операційної складової професійної рефлексії як майбутніх фахівців із соціальної роботи, на нашу думку, доречним є використання таких прийомів, методів, засобів, напрямів роботи:

- складання програми індивідуальної професійної підготовки студентів до фахової діяльності з урахуванням результатів первинної діагностики міри розвитку окремих компонентів професійної рефлексії;

- упровадження опорних схем стандартизованого спостереження за власними діями й діями інших студентів у професійно значущих ситуаціях із подальшим обговоренням й осмисленням одержаних результатів;

- створення спільними зусиллями студентів й використання відео-, аудіотеки з різними зразками професійних дій фахівців із соціальної роботи, їх подальший аналіз (самоаналіз) й обговорення;

- використання в навчальному процесі різноманітних інтерактивних прийомів, що передбачають прийняття студентами на себе відповідальності за розв'язання змодельованої або реальної проблемної ситуації, виконання визначеної ролі з подальшим обговоренням процесу й результативності індивідуальних і / або сумісних дій тощо.

Водночас, на стимулювання особистісної та сенсоутворюючої складових професійної рефлексії спрямовуються психологічні ресурси, які дозволять майбутнім фахівцям із соціальної роботи ефективно засвоїти технології рефлексивного мислення, допоможуть структурувати мотиваційно-ціннісні установки щодо майбутньої власної професійної діяльності. З цією метою доцільно використовувати творчі роботи, дидактичні, рольові й ділові ігри, моделювання типових ситуацій професійної діяльності, навчальні й творчі проекти, коучінг-програми, рефлексивні практикуми, майстер-класи тощо, які систематично дозволяють „побачити себе очима інших”, „подивитися на себе збоку”, проаналізувати власні дії, переживання, осмислити професійні установки, здійснити рефлексивний аналіз і, на цій основі, вибудувати дієву стратегію самоорганізації й саморозвитку. Досить ресурсною у цьому сенсі є також робота зі спеціальними опитувальними листами, методиками самооцінки, що стимулюють професійну рефлексію. Не менш цінним, на нашу думку, є рефлексивне осмислення майбутніми фахівцями з соціальної роботи елементів первинного професійного досвіду, отриманого в процесі квазіпрофесійної діяльності, під час практики в соціальних службах, спеціалізованих центрах, волонтерської роботи, активної участі в різних фахових зібраннях (круглих столах, науково-практичних конференціях, олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт тощо).

Одним із ефективних засобів розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців із соціальної роботи є тренінг, зорієнтований на стимулювання її особистісної й операційної складових за рахунок використання методів рефлексивного самоаналізу й технологій групової рефлексії. Тренінг – це активна

форма навчання, під час якої студенти отримують не лише фахові знання й уміння, а, передусім, професійний і особистісний досвід через формування навичок самоконтролю й саморегуляції, розвитку емпатії й рефлексії, збалансування самооцінки за рахунок глибинного самоаналізу, занурення у власний когнітивний і чуттєвий досвід. Такий досвід є запорукою успішної суб'єктифікації майбутніх фахівців із соціальної роботи і формується під час активної взаємодії з реальним професійним середовищем або в умовах, які максимально наближують майбутню професійну сферу, тобто, у квазіпрофесійній діяльності [2, с. 194].

У процесі тренінгу використовуються ресурсні психологічні методи індивідуальної й групової рефлексії, серед яких: програвання вправ, спрямованих на емпатійне включення (мовленнєве, тілесне, інтонаційне тощо); проведення рефлексивних бесід, інтерв'ю, монологів-імпровізацій; спостереження за власними діями та діями інших студентів у професійно значущих ситуаціях з їх подальшим обговоренням; виконання творчих робіт, які актуалізують і проєктують мотиваційно-ціннісні ресурси студентів щодо майбутньої діяльності; створення рефлексивних професійних автопортретів; робота зі спеціальними опитувальними листами, стандартизованими діагностичними методиками, що стимулюють особистісну й професійну рефлексію тощо.

Практичний досвід роботи в цьому напрямку переконує, що такий цільовий тренінг має включати п'ять змістових блоків, за рахунок яких можливо досягнути конкретної мети з формування у студентів здібностей до особистісної й професійної рефлексії, розвитку мотиваційно-ціннісних настанов на суб'єкт-суб'єктний тип взаємин у професійному середовищі. Завдання першого блоку конкретизуються навколо факторів професійної спрямованості й вимагають з'ясування кола професійних інтересів і цінностей, діагностики професійних та особистісних якостей учасників, які є визначальними для розвитку рефлексивних складових і формування „Я-концепції”, роботи з поетапного вироблення окремих найважливіших особистісно-професійних рис, необхідних для майбутньої діяльності, інформування студентів про важливі суспільні проблеми, теорію і сучасні технології соціальної роботи.

Другий змістовий блок спрямовується на розвиток рефлексивного мислення, емпатії й навичок ефективного спілкування. Він має стимулювати у майбутніх фахівців із соціальної роботи спостережливість, формувати вміння аналізувати невербальний репертуар інших, визначати вплив дистанції й позиції людей під час спілкування на його продуктивність, установлювати й підтримувати контакт з об'єктами супроводу, що перебувають у різних емоційних станах тощо.

Формування професійних навичок, стимулювання особистісної і професійної рефлексії є, на нашу думку, завданнями третього тренінгового етапу. Під час занять робота має актуалізувати особистісні рефлексивні здібності (самоспостереження, самоаналіз, саморегуляція), процеси особистісної й професійної самосвідомості. Акцент робиться на відпрацювання підсвідомих витіснень й переносів, пошук власної автентичності. Доречним є також складання списку професійно важливих якостей, аналіз і постановка мети щодо їхнього розвитку, стимулювання рефлексивної професійно-фахової спрямованості студентів.

Четвертий змістовий блок за мету має розширення особистісної орієнтації майбутніх фахівців із соціальної роботи у сфері професійних цінностей, їх аналіз, осмислення міри професійної й особистісної відповідальності за повномірність і ефективність власної фахової діяльності, пошук пріоритетів для гармонізації й підвищення екологічності взаємин у системі „професіонал – соціальне середовище”, формування навичок децентрації й чіткого диференціювання власної професійної позиції.

Логічним завершенням тренінгової взаємодії, на нашу думку, має стати розроблення студентами індивідуальної програми саморозвитку професійної „Я-концепції”. Цей змістовий блок спрямований на розширення діапазону можливостей особистісного тайм-менеджменту, ретроспективної й прогностичної професійної рефлексії. Він включає роботу над складовими „Я-концепції”, формулювання прогнозу їхнього розвитку, визначення конкретних цілей, розстановку часових меж, усвідомлення власних психічних можливостей і потреб у професійному саморозвитку.

Таким чином, професійна рефлексія сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців із соціальної роботи, розвитку в них адекватної самооцінки професійних досягнень, прогнозуванню особистісної результативності на конкретному етапі професіоналізації. Налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів, доброзичливого психологічного клімату, атмосфери інтелектуальної співтворчості, продуктивної співпраці, застосування інтерактивних технологій сприяє створенню рефлексивного середовища для розвитку в майбутніх фахівців із соціальної роботи необхідних особистісних і професійних якостей, стимулюванню в них мотивації до самопізнання, саморозвитку, внутрішньоособистісних перетворень, які підносять особистість до статусу суб'єкта професійної діяльності, що, беззаперечно, уважається нині головною цінністю й результатом вищої освіти.

Література

1. Байдарова О. О. Експериментальне дослідження професійної рефлексії соціального працівника, що забезпечує здійснення соціального втручання / Байдарова О. О. // Актуальні проблеми психології. – 2008. – Т.7. Вип.15.– С.13-17.
2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / Бизяева А. А. – Псков, 2004. – 216 с.
3. Васильева-Халатникова М. Критерії та показники рівнів сформованості професійної рефлексії майбутніх фахівців з соціальної педагогіки / Васильева-Халатникова М. // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2017. – №2(2). – С. 56-61.
4. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / Зязюн І. А. // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.
5. Корольова І. І. Професійна рефлексія як чинник фахового становлення особистості майбутнього менеджера освітньої галузі / Корольова І. І. // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2016. – Випуск 72. Том 1. – С. 106-110.
6. Кравець Л. М. Виховання саморефлексії у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Кравець Л. М. – Луганськ, 2009. – 22 с.
7. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія / Кузікова С. Б. – Суми : Видавництво "МакДен", 2011. – 412 с.
8. Макарчук Н. О. Феномен рефлексії та психологічні особливості її розвитку у процесі фахової підготовки майбутніх практикуючих психологів / Макарчук Н. О. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки. – К.: НПУ, 2009. Вип. 26 (50). Ч. 1: До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова. – С. 82-89.
9. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога / Марусинець М. М. // Педагогічний дискурс. – 2010. – Вип. 8. – С. 115-118.
10. Носко Л. А. Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії / Носко Л. А. // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 28. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С. 354-364.
11. Подкоритова Л. О. Визначення видів рефлексії у наукових джерелах / Подкоритова Л. О. // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2017. – Випуск 37. – С.343-358.
12. Шанскова Т. Професійна рефлексія майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Шанскова Т. // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Серія "Педагогічні науки"). – 2015. – С. 330-335.

References

1. Baidarova O. O. Eksperymentalne doslidzhennia profesiinoi refleksii sotsialnoho pratsivnyka, shcho zabezpechuie zdiisnennia sotsialnoho vtruchannia / Baidarova O. O. // Aktualni problemy psykholohii. – 2008. – T.7. Vyp.15.– S.13-17.
2. Bizyaeva A. A. Psihologiya dumayushogo uchitelya: Pedagogicheskaya refleksiya / Bizyaeva A. A. – Pskov, 2004. – 216 s.
3. Vasylieva-Khalatnykova M. Kryterii ta pokaznyky rivniv sformovanosti profesiinoi refleksii maibutnikh fakhivtsiv z sotsialnoi pedahohiky / Vasylieva-Khalatnykova M. // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – 2017. – #2(2). – S. 56-61.
4. Ziaziun I. A. Filosofiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy / Ziaziun I. A. // Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy: [monohrafiia]. – K.; Hlukhiv : RVV HDPU, 2005. – S. 10-18.
5. Korolova I. I. Profesiina refleksiiia yak chynnyk fakhovoho stanovlennia osobystosti maibutnoho menedzhera osvitnoi haluzi / Korolova I. I. // Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky». – 2016. – Vypusk 72. Tom 1. – S. 106-110.
6. Kravets L. M. Vykhovannia samorefleksii u studentiv vyshchyykh navchalnykh pedahohichnykh zakladiv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.07 / Kravets L. M. – Luhansk, 2009. – 22 s.
7. Kuzikova S. B. Psykholohichni osnovy stanovlennia subiekta samorozvytku v yunatskomu vitsi: monohrafiia / Kuzikova S. B. – Sumy : Vydavnytstvo "MakDen", 2011. – 412 s.
8. Makarchuk N. O. Fenomen refleksii ta psykholohichni osoblyvosti yii rozvytku u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh praktykuiuchykh psykholohiv / Makarchuk N. O. // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 12, Psykholohichni nauky. – K.: NPU, 2009. Vyp. 26 (50). Ch. 1: Do 175-richchia NPU im. M. P. Drahomanova. – S. 82-89.
9. Marusynets M. M. Profesiina refleksiiia yak chynnyk samovdoskonalennia osobystosti maibutnoho pedahoha / Marusynets M. M. // Pedahohichni dyskurs. – 2010. – Vyp. 8. – S. 115-118.
10. Nosko L. A. Metodolohiia poniattia refleksii yak psykholoho-pedahohichnoi katehorii / Nosko L. A. // Problemy suchasnoi psykholohii : Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriievoi. Vyp. 28. – Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2015. – S. 354-364.
11. Podkorytova L. O. Vyznachennia vydiv refleksii u naukovykh dzherelakh / Podkorytova L. O. // Problemy suchasnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – 2017. – Vypusk 37. – S.343-358.
12. Shanskova T. Profesiina refleksiiia maibutnikh fakhivtsiv humanitarnoho profilu v umovakh zdobuttia druhoi vyshchoi osvity / Shanskova T. // Vytoky pedahohichnoi maisternosti: zb. nauk. prats. Poltavskiyi natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni V. H. Korolenka (Seriiia "Pedahohichni nauky"). – 2015. – S. 330-335.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИННИ ВИНИКНЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У
СТАРШОКЛАСНИКІВ

В. І. Шахов

orcid.org/0000-0003-1535-2802

О. І. Владичук

У статті проаналізовано чинники, що впливають на процес появи і розвитку Інтернет-залежності, описано їх значення у виникненні внутрішніх порушень у структурі особистості залежної людини. Визначено, що залежність від Інтернету є досить актуальною проблемою, адже вона значною мірою впливає на становлення особистості старшокласника, зокрема, його здатність встановлювати взаємовідносини з соціумом, а тому може стати причиною її деформації. Узагальнено фактори, що сприяють виникненню Інтернет-залежності, які можна розділити на декілька категорій: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та властивості інтернет-середовища. Досліджено рівень Інтернет-залежності в старшокласників.

Ключові слова: адикція, інтернет-залежність, особистісні причини, соціальні причини, Інтернет-середовище, психологічна залежність, мережа Інтернет.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CAUSES OF INTERNET ADDICTION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

V. Shahov, O. Vladychuk

The article analyzes the factors that influence the process of emergence and development of Internet addiction, describes their importance in the occurrence of internal disorders in the structure of the dependent person. It has been determined that Internet addiction is a very urgent problem, since it has a significant impact on the personality, which can cause it to deform, affect the ability of high school students to establish relationships with society. Generalized factors that contribute to the emergence of Internet addiction, which can be divided into several categories: individual-psychological, socio-psychological and properties of the Internet environment. The level of Internet addiction in high school students is investigated.

The theoretical and practical foundations of Internet addiction have been studied by many scholars, including K. Yang, A. Voiskunsky, M. Drepa, M. Alekseenko, O. Yakushina, and the causes of the phenomenon of Internet addiction have been investigated by E. Znamovskaya, V. Mendelevich, T. Korolenko, M. Reutsky, I. Sokolova and others. Analysis of the phenomenon of Internet addiction shows that the causes of Internet addiction may be individual personality, social factors and properties of the Internet environment, which in their totality affect the person, forcing him to spend more time online.

In the practical part, we investigated the level of Internet addiction in high school students. In particular, we explored features of Internet perception, such as misbehavior of behavior from the time of using the Internet, change of consciousness as a result of using the Internet, perception of the Internet as better than the real world, perception of the Internet as a projective reality, the desire to move the real world to the norm. The results of this study will allow us to further investigate the features of Internet addiction and to develop a system of methods of prevention and correction of this phenomenon.

Keywords: Internet addiction, addiction, personal reasons, social causes, Internet environment, psychological dependence, Internet.

Комп'ютер і Всесвітня мережа Інтернет у сучасному світі це важлива частина життя кожної людини. Вони увійшли в наше життя, ставши досить важливим професійним і особистісним ресурсом. Інтернет дає можливості спілкування та пошуку інформації, що стає комфортним і привабливим для користувачів, тобто вони можуть замінити реальне спілкування і безпосереднє сприйняття світу. Через надмірне використання Інтернету в людини може з'явитися Інтернет-залежність. Однією із основною груп, схильних до Інтернет-залежності, є особи юнацького віку, а саме старшокласники. Для них мережа Інтернет є одним із джерел для самореалізації й самоствердження, а знання новітніх інтернет-технологій надає можливість підкреслити власну значущість у колі друзів. Тому здійснення в Інтернеті певних видів діяльності часто стає в молодіжному середовищі критерієм оцінки особистості. Надмірне захоплення старшокласників інтернет-діяльністю може призвести до виникнення залежності, а саме патологічного потягу до чогось, що збільшує ризик розвитку психічних захворювань та пов'язане з особистими або соціальними проблемами.

Теоретичні та практичні основи Інтернет-залежності досліджувалися багатьма науковцями, зокрема, К. Янг, А. Войскунським, М. І. Дрепою, М. Алексеєнком, О. Якушиною, причини виникнення феномену залежності від Інтернету досліджували Є.В. Знамовська, В.Д. Менделевич, Ц.П. Короленко, М.В. Реуцький, І.В. Соколова та інші.

Мета статті – розглянути чинники виникнення Інтернет-залежності у старшокласників і проаналізувати рівень залежності учнівської молоді від Інтернету.

Вперше про проблему залежності від Інтернету заговорила американська дослідниця Кімберлі Янг [13], яка вважала, що інтернет-залежність – це широкий термін, який позначає достатню кількість проблем поведінки й контролю над бажаннями. Сам термін «Інтернет-залежність» запропонував у 1996 році американський дослідник Айвен Голдберг.

К. Янг у 1996 р. розробила коротку анкету, яка завдяки модифікуванню критеріїв для гемблінгу, давала змогу діагностувати Інтернет-залежність. Запитання, які містила анкета, стосувалися основних симптомів Інтернет-залежності, таких, як піднесення настрою внаслідок використання Інтернету; бажання проводити в Інтернеті все більше часу; різноманітних психологічних, фізичних, соціальних, професійних проблем, що зумовлені надмірним його використанням, а також невдалих спроб контролювати час проведення в Інтернеті та «синдрому відміни» [13].

Велика кількість дослідників у сучасній науці здійснювали спроби знайти найбільш важливі фактори, що є причиною появи залежності від Інтернету. Так, українська дослідниця Т.М. Вакуліч виділила групи чинників Інтернет-адикції. До них належать психологічні чинники, а саме можливість створювати нові ідеальні образи власного “Я” та вербалізації уявлень і фантазій, порушення психофізіологічного стану внаслідок використання Інтернету. Серед соціально-психологічних чинників можна виділити розширення рамок комунікації особистості, легкість знаходження соціальних контактів, а саме односторонніх і емоційно близьких людей, задоволення прагнення бути учасником певної соціальної спільноти та потреба у визнанні, можливість сховатися від проблем та труднощів, які існують в реальному житті. До соціальних факторів дослідниця відносить існування сучасної людини в інформаційно насиченому середовищі, а саме агресивність подання інформації у ЗМІ, появу різноманітних нових методів впливу на свідомість, ослаблення важливості найважливіших соціокультурних інститутів у суспільстві, відсутність реально діючих та ефективних соціальних програм щодо психогігієни та психопрофілактики [3].

Є.В. Знамовська вважає, що залежна поведінка виникає в результаті складної взаємодії різноманітних факторів у житті старшокласників, до яких відносяться спадкові, біохімічні, соціальні та індивідуально-психологічні фактори. Серед них також можна виокремити: зовнішні умови фізичного середовища; зовнішні соціальні умови; внутрішні спадково-біологічні, психофізіологічні та індивідуально-типологічні передумови; внутрішньо особистісні причини і механізми узалежненої поведінки [7].

Дослідники вважають, що саме особливості Інтернет-простору сприяють розвитку залежності в старшокласників. Серед цих особливостей вони виділяють такі: створення свого власного світу, в який більше нікому немає доступу; надмірна реалістичність різноманітних процесів у комп’ютерному світі; повне абстрагування від реального життя і проблем; відсутність відповідальності за свою поведінку; наявність можливості виправляти свої помилки шляхом багаторазових повторень та можливість приймати самостійні рішення [14].

Можливість анонімних соціальних взаємодій, а саме почуття безпеки при спілкуванні чи використанні електронної пошти, чатів, тощо провокують появу Інтернет-залежності. У мережі старшокласник має можливість для реалізації своїх фантазій, а саме можливість створювати образи ідеального «Я»; вербалізувати фантазії, шукати нового співрозмовника, що відповідає практично будь-яким критеріям, при цьому немає необхідності утримувати увагу лише одного співрозмовника, адже в будь-який час можна знайти нового, а також необмежений доступ до інформації [14].

Психіатр і клінічний психолог В.Д. Менделевич, аналізуючи передумови виникнення залежності від Інтернету, виділяє такі особливості особистості: низька стійкість до виникнення труднощів, у порівнянні зі здатністю добре переносити кризові ситуації, комплекс неповноцінності, який часто буває прихований, бажання уникати відповідальності при прийнятті рішень, стереотипність поведінки, залежність, тривожність [9].

Досліджуючи передумови виникнення Інтернет-залежності в осіб юнацького віку, дослідники особливу увагу приділяють впливу сімейного виховання та стосунків у родині. До таких передумов вони відносять відсутність контролю та належного стилю виховання і підтримки з боку батьків; відсутність емоційного контакту батьків з дитиною; байдужість до неї, її захоплень та проблем; грубе та агресивне ставлення батьків; приниження гідності дитини, а також відсутність психологічної і духовної близькості, взаєморозуміння [4].

Дослідниця В.В. Бурова також вважає, що внутрішні психологічні конфлікти впливають на виникнення Інтернет-адикції. Вони породжуються проблемами в особистому житті у стосунках з оточуючими. Тобто, надаючи перевагу віртуальному світу, особистість ніби тим самим захищає себе від проблем. Віртуальна реальність при цьому може використовуватися як засіб компенсації невдач. Виникнення Інтернет-залежності може провокуватись і такими значними психологічними травмами, як втрата близької людини, роботи, родини [2].

Російський психіатр і психотерапевт Ц.П. Короленко серед індивідуально-психологічних особливостей особистості, які виступають детермінантами залежності від Інтернету, виділяє слабкість вольового контролю, високий нейротизм, високий рівень емотивності, екстернальність, неадекватне самоставлення, занадто низьку або високу самооцінку, незадоволеність собою, прагнення до незалежності, сором'язливість, соціальна фобія, самотність та нестачу взаєморозуміння і підтримки, усвідомлення потреби соціального статусу та уваги до своєї персони, фантазії та схильність до азартних захоплень [8].

Дослідник М.В. Реуцький визначає, що появи Інтернет-залежності сприяють такі чинники, як потреба в стимуляції, подіях, впізнаванні, досягненнях і визнанні, структуруванні часу [10].

Дослідниця І.В. Соколова, стверджує, що основними факторами «зомбування» молоді впливом Інтернету є недосконалі сучасна молодіжна політика та недостатня зайнятість молоді [11].

Вчена М. І. Дрепа вважає, що основними психологічними характеристиками Інтернет-залежної молоді є:

- в емоційно-вольовій сфері – високий рівень тривожності, депресія, агресивність та ворожість, низький рівень сили волі, стресостійкості, самооцінки і впевненості в собі;
- у комунікативній сфері – високий рівень самотності й конфліктність;
- у мотиваційній сфері – прагнення уникати невдач [6].

Дослідник М. Алексєнко вказує на такі специфічні фактори, що впливають на формування Інтернет-залежності серед молоді: ідентифікація; інтимність і приналежність; відокремлення від батьків і родини; захист від фрустрації. Тобто, мережа Інтернет стає місцем, де молода людина відчуває себе комфортно та впевнено, а саме в Інтернеті вона доросла, самостійна та значуща, може усамітнитися, обговорити свої захоплення та поділитися проблемами з іншими користувачами, тобто задовольнити усі свої приховані бажання [1].

За даними дослідниці О. Якушиної, молодим людям в Інтернеті подобається те, що вони мають можливість знайти ту інформацію, яку вони хотіли б отримати, а не ту, яку їм нав'язують засоби масової інформації. Рівень довіри молоді до інформації, яку вони знаходять у мережі, набагато вищий, адже вона є досить різноманітною. Крім того, юнакам подобається розмішувати і робити доступною для всіх власну інформацію, адже це не вимагає ніяких капіталовкладень [12].

Дослідник О. Є. Войскунський, вказує на те, що причина виникнення інтернет-залежності в старшокласників полягає в тому, що їх прагнення домінувати в особистих взаєминах та в суспільному житті постійно зазнає невдач, що є причиною того, що деякі молоді люди із досить розвиненими інтелектуальними здібностями і недостатньо високим рівнем соціального інтелекту роблять цілком раціональний, на їх погляд, вибір місця самореалізації, яким є мережа Інтернет, де особистість може самоствердитися, реалізувати свої приховані потреби та фрустральні бажання [5].

Дослідження рівня Інтернет-залежності в старшокласників було проведено на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №11 Вінницької міської ради. Дослідження здійснювалося за допомогою таких психодіагностичних методик: «Тест Кімберлі Янг на інтернет-залежність» – призначений для самодіагностики патологічної пристрасті до інтернету; Опитувальник Е. А. Щепіліної «Сприйняття інтернету» – призначений для визначення ступеня приналежності опитуваних до мережевої субкультури.

За результатами «Тесту Кімберлі Янг на інтернет-залежність» було отримано такі результати: 14% досліджуваних продемонстрували низький рівень за цією методикою, 57% старшокласників мають середній рівень, 29% досліджуваних мають високий рівень.

Значний відсоток досліджуваних, що продемонстрували низький рівень (14%), а також тих, яким властивий середній рівень (57%), означає, що вони мають певні проблеми, які пов'язані з надмірним захопленням Інтернетом. Тобто, залежно від ситуації, такі люди можуть використовувати Інтернет не в цілях навчання чи пошуку певної інформації, але й задля задоволення і розваги. А така поведінка, в свою чергу, може негативно позначитися на діяльності і міжособистісних стосунках. Тому можна припустити, що ці досліджувані мають деякі особливості особистості і характеру, які в подальшому можуть сприяти розвитку Інтернет-залежності.

29% досліджуваних за результатами методики мають високий рівень, тому, можна припустити, що вони мають ознаки Інтернет-залежності. Аналізуючи цей показник, можна припустити, що майже третина старшокласників мають ознаки Інтернет-залежності. Тобто, ми можемо допускати, що такі люди проявляють надмірне захоплення Інтернетом, виявляючи нав'язливе бажання постійно перебувати в Інтернеті. Вони можуть ігнорувати всі інші справи та спілкування з оточуючими людьми. Оже, можна зробити висновок, що досліджувані прагнуть постійно перебувати у віртуальному світі, ігноруючи реальний. Це може бути викликано різноманітними проблемами у житті людини та бути однією із причин втечі від реальності.

Відповідно до опитувальника Е. А. Щепіліної «Сприйняття інтернету» за шкалою «Приналежність до мережевої субкультури», 72% досліджуваних мають низький рівень. 11% опитуваних за цією шкалою

мають середній рівень, це може бути свідченням того, що, залежно від обставин, ці люди можуть бути представниками мережевої субкультури, які використовують Всесвітню мережу не тільки при потребі, але й для розваг і спілкування. Можна також припустити, що у цих людей є можливим виникнення Інтернет-залежності, тому з ними варто проводити профілактичну роботу для запобігання виникненню цього явища.

Стосовно шкали «Неціленаправленість поведінки» ми отримали такі результати: 53% досліджуваних мають низький рівень. 47% досліджуваних за цією шкалою мають середній рівень, тобто, це може свідчити про те, що залежно від ситуації, ця група старшокласників може використовувати мережу Інтернет без чітко визначеної мети.

За результатами шкали «Потреба в сенсорній стимуляції» 67% досліджуваних мають низький рівень. 29% досліджуваних за цією шкалою мають середній рівень, тому можна припустити, що для них частково є важливим як виглядає сторінка в Інтернеті.

4% старшокласників мають високий рівень за цією шкалою, тому можна зробити висновок про те, що для них є дуже важливим яким є зовнішній вигляд сайту, чи є він графічно простим, або ж навпаки досить розвинутим. Можна припустити, що в ці 4% старшокласників можуть входити хлопці та дівчата, які захоплюються іграми в Інтернет-середовищі, так звані «геймери», а для них, як відомо, графічне наповнення гри є дуже важливим, адже дозволяє відчути себе супергероєм або іншою людиною з надможливостями.

За шкалою «Зміна стану свідомості в результаті використання Інтернету» 55% досліджуваних мають низький рівень, 17% – мають середній рівень за цією шкалою, тобто, можна припустити, що старшокласники з цієї категорії досліджуваних частково можуть відчувати певне піднесення або ейфорію при використанні Інтернету. Тобто, для них є характерною зміна свідомості в той час, коли вони знаходяться в Інтернеті. А це, у свою чергу, може бути першим показником початку залежності від Інтернету.

4% досліджуваних мають високий рівень за цією шкалою, що може свідчити про те, що вони завжди відчують піднесення і покращення настрою при використанні різних Інтернет-сторінок. Це може бути викликано проблемами в реальному житті, зокрема труднощами у міжособистісному спілкуванні, або проблемами у самореалізації.

За шкалою «Сприйняття Інтернету як кращого, в порівнянні з реальним світом («відхід»), 51% досліджуваних мають низький рівень, 17% досліджуваних за результатами цієї шкали мають середній рівень, а це в свою чергу може свідчити про те, що ці досліджувані можуть сприймати мережу Інтернет як реальне життя, вони створюють там бажаний образ себе самого. Для них віртуальна реальність – це середовище, в якому вони отримують позитивні емоції, в якому їм комфортно і де вони відчують себе впевнено. Такі досліджувані можуть втікати в Інтернет, щоб сховатися там від проблем і труднощів, які існують в реальному світі.

За шкалою «Спілкування» 51% досліджуваних мають низький рівень, 20% досліджуваних за цією шкалою мають середній рівень, тобто, можна припустити, що для цієї групи старшокласників частково характерне використання мережі Інтернет для задоволення своїх соціальних потреб, які вони не можуть задовольнити у реальному світі, а саме для спілкування. Вони створюють собі бажаний позитивний образ у різних соціальних мережах і можуть спілкуватися з різними людьми, не відчуваючи при цьому дискомфорту, який не завжди можна відчути у реальному світі.

За шкалою «Сприйняття Інтернету як проєктивну реальність» 59% досліджуваних мають низький рівень, 16% досліджуваних за цією шкалою мають середній рівень. Тобто, для цієї частини досліджуваних може бути характерне сприйняття Інтернету як проєктивної реальності. Тобто, у реальному житті їх щось не задовольняє, то вони компенсують це створенням бажаної дійсності в Інтернет-середовищі.

За шкалою «Прагнення перенести норми віртуального світу в реальний» 57% досліджуваних мають низький рівень, 34% досліджуваних мають середній рівень за цією шкалою. Отже, можна припустити, що вони частково можуть намагатися перенести норми віртуального світу в реальний, адже у віртуальному світі набагато легше спілкуватися і знаходити друзів, ніж в реальному світі. 4% досліджуваних мають високий рівень за цією шкалою, це може бути свідченням того, що ці люди у більшості випадків намагаються перенести норми віртуального світу в реальний. Це також може бути викликано труднощами і проблема в житті, а також різними психологічними та комунікативними бар'єрами.

Отже, Інтернет-залежність є досить актуальною проблемою сучасності, що впливає на особистість старшокласника, яка є чутливою до впливу цієї залежності. Інтернет-залежність негативно діє на всі сфери життєдіяльності людини, що може призвести до появи деформацій особистості та дисгармонізації особистості.

Дослідження показало, що майже третина старшокласників має ознаки Інтернет-залежності. Майже половина старшокласників використовують Інтернет без конкретної мети. Приблизно п'ята частина усіх досліджуваних мають певні зміни свідомості в результаті використання Інтернету, вони сприймають

Інтернет як проєктивну реальність і як щось краще у порівнянні з реальним світом, а також використовують Інтернет для задоволення комунікативних потреб. Третина учнів старших класів, відповідно до дослідження, намагаються перенести норми віртуального світу у реальний.

Таким чином, результати свідчать про те, що Інтернет-залежність є реальною проблемою сучасних старшокласників. Тому, із метою профілактики чи подолання Інтернет-залежності необхідна ефективна система заходів, що сприятиме гармонізації особистості, розширенню її здатності до встановлення конструктивних стосунків з оточуючими.

Перспективою подальших досліджень є розробка ефективної програми профілактики Інтернет-залежності.

Література

1. Алексеенко Н. Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве / Н. Н. Алексеенко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://banderus2.narod.ru/98517.html>.
2. Бурова В.В. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости / В.В. Бурова – М., 2001.
3. Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Вакуліч Т.М. – К., 2006. – 19 с.
4. Вінтюк Ю. Психологічні закономірності виникнення узалежнень у шкільному віці та способи протидії їм / Ю. Вінтюк // Здоровий спосіб життя. – 2008. – № 34. – С. 13–20.
5. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/addict.htm>.
6. Дрепа М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов : дис. ...канд. псих. наук / М. И. Дрепа. – Ставрополь, 2010. – 277 с.
7. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 288 с.
8. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение: Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 1991. – №1. – С. 8-15.
9. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология /В.Д. Менделевич. – М.: Медпресс, 2001. – 592 с.
10. Реуцкий М.В. Социальные сети: парадокс зависимости и квазиобщения / М.В. Реуцкий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/web-4.htm>
11. Соколова И. В. Социальная информатика / И. В. Соколова. – М.: РГСУ, 2008. – 244 с.
12. Якушина Е. В. Подростки в Интернете: специфика информационного воздействия / Е. В. Якушина // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 55-62.
13. Янг К.С. Диагноз - Интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир Интернета. – М., 2000. – № 2. – С. 36 – 43.
14. Інтернет-залежність дітей та підлітків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lnit2.at.ua/publ/internet_zalezhnist_ditej_ta_pidlitkiv/1-1-0-5

References

1. Alekseenko N. N. Psihoanaliticheskie aspekty povedeniya cheloveka v kiberprostranstve / N. N. Alekseenko. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://banderus2.narod.ru/98517.html>.
2. Burova V.V. Socialno-psihologicheskie aspekty Internet-zavisimosti / V.V. Burova – M., 2001.
3. Vakulich T.M. Psykholohichni chynnyky zapobihannia Internet-zalezhnosti pidlitkiv : avtoref. dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Vakulich T.M. – K., 2006. – 19 s.
4. Vintiuk Yu. Psykholohichni zakonomirnosti vynyknennia uzalezhen u shkilmomu vitsi ta sposoby protyidii yim / Yu. Vintiuk // Zdorovyi sposib zhyttia. – 2008. – # 34. – S. 13–20.
5. Vojskunsjij A. E. Aktualnye problemy zavisimosti ot Interneta / A. E. Vojskunsjij [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psyfactor.org/lib/addict.htm>.
6. Drepa M. I. Psihologicheskaya profilaktika internet-zavisimosti u studentov : dis. ...kand. psih. nauk / M. I. Drepa. – Stavropol, 2010. – 277 s.
7. Zmanovskaya E.V. Deviantologiya: psihologiya otklonyayushegosya povedeniya / E.V. Zmanovskaya – M.: IC «Akademija», 2003. – 288 s.
8. Korolenko C.P. Addiktivnoe povedenie: Obshaya harakteristika i zakonomernosti razvitiya / C.P. Korolenko // Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii imeni V.M. Behtereva. – 1991. – №1. – S. 8-15.
9. Mendelevich V.D. Klinicheskaya i medicinskaya psihologiya /V.D. Mendelevich. – M.: Medpress, 2001. – 592 s.
10. Reuckij M.V. Socialnye seti: paradoks zavisimosti i kvaziobsheniya / M.V. Reuckij [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psyfactor.org/lib/web-4.htm>
11. Sokolova I. V. Socialnaya informatika / I. V. Sokolova. – M.: RGSU, 2008. – 244 s.
12. Yakushina E. V. Podrostki v Internete: specifika informacionnogo vozdejstviya / E. V. Yakushina // Pedagogika. – 2001. – № 4. – S. 55-62.
13. Yang K.S. Diagnost - Internet-zavisimost / K.S. Yang // Mir Interneta. – M., 2000. – № 2. – S. 36 – 43.
14. Internet-zalezhnist ditei ta pidlitkiv [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://lnit2.at.ua/publ/internet_zalezhnist_ditej_ta_pidlitkiv/1-1-0-5

УДК 159.922.1+37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-164-169

ПОПЕРЕДЖЕННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

В. В. Шахов

orcid.org/0000-0002-1069-9295

У статті проаналізовано проблему міжособистісних конфліктів та їх вплив на успішну соціалізацію студентської молоді. З'ясовані основні причини, процесуальні аспекти міжособистісних конфліктів, їх типи і функції з метою оптимізації спілкування на підставі поглиблення механізмів особистісної рефлексії запропоновано раціональні прийоми розв'язання конфліктів та стратегії соціально-психологічної взаємодії в конфліктних ситуаціях зі студентами.

Ключові слова: соціалізація, дезадаптація, конфлікт, міжособистісний конфлікт, внутрішньоособистісний конфлікт, конфліктна поведінка, рефлексія.

REVENTION OF INTER-PERSONAL CONFLICTS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF STUDENTS

V. Shakhov

The problem of interpersonal conflicts and their influence on successful socialization of student youth are analyzed in the article. Because conflict behavior is one of the negative factors that impedes socialization and the personal growth of student youth, we decided to investigate it. This topic is quite relevant because the social environment includes a set of personal relationships with a certain group. The greater the variety and intensity of social contacts, the more diverse is the vitality of the individual, which will affect the process of social self-determination and socio-role identification.

All existing approaches to this problem have a common position, this idea of the structure of the conflict: the causes, the image of the conflict, the dynamics (procedural sphere), the classification of conflicts and the main functions of conflict.

We have developed and tested a system of employment with masters of qualification direction "social work". The overall purpose of the work is to expand the techniques and strategies of social and psychological interaction in conflict situations with students on the basis of deepening the mechanisms of personal reflection.

Keywords: socialization, maladaptation, conflict, interpersonal conflict, intrapersonal conflict, conflict behavior, reflection.

Необхідною та обов'язковою умовою соціалізації особистості є наявність соціального середовища, різні сфери якого формують відповідні очікування і стандарти соціальної поведінки, що у соціальних інститутах трансформуються на мету, завдання, зміст соціального виховання. Конкретне соціальне середовище включає сукупність стосунків особистості з певною групою. Чим більшою є різноманітність та інтенсивність соціальних контактів, тим багатоманітнішою є життєдіяльність особистості, що позначатиметься на процесі соціального самовизначення та соціально-рольової ідентифікації [1, 247].

Студентські групи є своєрідним об'єднанням людей, що зайняті ідентичною діяльністю упродовж певного періоду, кінцевим результатом якої є оволодіння професією. Успішна взаємодія у процесі навчання та інших видах діяльності буде не лише формувати відповідні навички соціальної поведінки, а й впливатиме на утвердження індивідуальної тактики реагування у проблемних ситуаціях, вироблення стійких світоглядних позицій і переконань щодо можливості організації у майбутній професійній діяльності ефективної співпраці на основі раціонального розподілу функціональних обов'язків, зважаючи на тенденції домінування-підкорення.

Метою статті є з'ясування причин, процесуальних аспектів міжособистісних конфліктів, його типів і функцій з метою оптимізації спілкування, використовуючи при цьому раціональні прийоми розв'язання конфліктів.

Аналіз чинників педагогічної діяльності в контексті превентивності щодо можливих утруднень зобов'язує з однаковою відповідальністю розглядати як об'єкта, так і суб'єкта взаємодії. Складні педагогічні ситуації можуть переростати у конфліктні, чим блокуватимуть повноцінний особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців. У зв'язку із цим заслуговує на увагу акмеологічний підхід до аналізу та організації педагогічного процесу у різних типах навчальних закладів, зокрема й у ЗВО, теоретична база якого дозволяє інтегрувати психологічні та соціальні параметри професійного становлення особистості в конкретних соціальних умовах (О. О. Ананьєв, Ю. Н. Кулюткін, А. А. Реан, Н. В. Вишня-

кова). Власне, саме попередження міжособистісної конфліктності ми розглядаємо як значущий напрям виховної роботи зі студентською молоддю у сучасному соціокультурному просторі.

Цілісність педагогічної дії зумовлює ефективність докладених зусиль за умови інноваційного технологічного оснащення (О. О. Вербицький, О. М. Матюшкін, Л. М. Фрідман, В. В. Рубцов) та особистісно-розвивальних стратегій (М. М. Бахтін, О. О. Бодальов, Б. Ф. Ломов, І. Д. Бех, В. Д. Шадриков, І. С. Якиманська), які реалізуються, в першу чергу, у професійному спілкуванні. В педагогічній діяльності одним із суттєвих факторів професіоналізму є вміння знайти вихід із конфліктної ситуації, який би не призводив до приниження жодної сторони, а, навпаки, спрямовував би конфліктуючі сторони на адекватну самооцінку своїх дій і вчинків. Діяльність викладача, зміст професійного спілкування, який реалізується у межах рольової професійної позиції, завжди цілеспрямовані, можна сказати, що вони жорстко регламентовані функціональними обов'язками. Зважаючи на те, що у взаємодію вступають люди з різними цілями, мотивами, потребами, життєвим досвідом, варто визнати, що ці параметри у суб'єктів спілкування можуть не співпадати, що буде супроводжуватися частковими суперечностями, або ж антагоністичними позиціями. На цьому психологічному ґрунті можуть виникати міжособистісні конфлікти, які є доволі типовими для студентських груп. З огляду на сказане, значення превентивних дій щодо конфліктогенних ситуацій у студентському середовищі не викликає сумнівів. Адже конфліктне протистояння навіть у межах можливого конструктивного розв'язання – це завжди емоційне напруження, що негативно позначається на загальній працездатності та особистісному самопочутті. Виробити систему ефективних превентивних впливів можна на основі глибокого розуміння сутності даного феномену, його причин, видів, стадій протікання, індивідуальних тактик реагування та способів розв'язання.

Незважаючи на чималий обсяг досліджень конфлікту в філософії, соціології, психології, етиці, до нині не вироблено загальноприйнятого визначення даного феномену. Представники різних наукових шкіл своєрідно окреслюють сутність даного поняття. Так, біхевіористи тлумачать конфлікт як зіткнення з приводу альтернативних можливостей реагування. Представники психодинамічних концепцій розуміють конфлікт як одночасну актуалізацію різних мотивів. Представники когнітивної психології конфлікт сприймають як зіткнення феноменів свідомості (ідей, цілей, цінностей). Таким чином, у найширшому розумінні конфлікт визначають як зіткнення, протиборство щонайменше двох взаємовиключних сил, тенденцій, як радикальну форму суперечностей, що загострились [8].

Варто проаналізувати конкретні наукові тлумачення окресленого поняття, що дасть змогу виокремити суттєві параметри і пояснити причини виникнення самого явища.

Конфлікт визначають як «емоційно забарвлений спосіб взаємодії між суб'єктами (чи елементами внутрішньої структури особистості), що виражається в протиборстві сторін заради досягнення своїх інтересів і цілей» [6, с. 10].

Конфлікт можна розуміти і як процес: у цьому випадку він розцінюється як ситуація незнайденого виходу, розвитку дій на шляху пошуку засобів стабілізації стосунків. У тактичному вимірі конфлікт – це один із крайніх засобів урегулювання міжособистісних стосунків [3]. У такому підході виокремлюється не лише сутність, а й способи розв'язання конфлікту, які, знову ж таки, пов'язані із удосконаленням міжособистісних стосунків.

Найповніше і послідовне висвітлення явищ психологічного конфлікту належить В. С. Мерліну. Він визначав внутрішньоособистісний конфлікт як «стан більш або менш тривалої дезінтеграції особистості, що виявляється в загостренні суперечностей, які мали місце раніше або виникли між різними сторонами, властивостями, стосунками і діями особистості» [8, 154]. Існування суперечностей є природнім явищем, що характеризує взаємостосунки між людьми. Водночас, антагонізм у стосунках є небажаним, оскільки може викликати не лише надмірне емоційне напруження, але й посилювати дезадаптаційні процеси, зокрема, в студентському середовищі.

Аналіз літератури [6; 7; 8; 9] дає змогу стверджувати, що на сьогодні загальноприйнятими підходами до проблеми детермінації конфлікту є:

- особистісно-орієнтований – причини конфлікту вбачаються в особливостях особистості загалом (виділяють так званих «конфліктних людей», тобто таких, які, незалежно від зовнішніх обставин, часто вступають у конфлікти) або локалізуються в когнітивних процесах (прийнятті рішень, переробці інформації тощо), внаслідок чого у сторін виникають несумісні оцінки і судження стосовно ситуації, що і призводить до появи протилежних пізнавальних стратегій, які використовуються сторонами в процесі розв'язання значущих проблем;
- мотиваційно-орієнтований підхід, у межах якого підкреслюються так звані «об'єктивні» ознаки ситуації, специфіка яких зумовлює появу конфлікту.
- інтегральний підхід – спроба подолати «монокаузальний» спосіб пояснення причин конфлікту, тобто прагнення врахувати всі можливі чинники, що впливають на виникнення і протікання конфлікту.

Таким чином, різні критерії, що покладені в основу розгляду сутності досліджуваного поняття, дозволили всебічно проаналізувати його та виокремити найсуттєвіші особливості, що сприяло конкретизації механізмів дії у змінюваних соціальних умовах.

Варто зауважити, що чимало праць присвячені дослідженню інших суміжних проблем, зокрема:

- зв'язку внутрішньоособистісних конфліктів з проблемами професійного становлення особистості (О. І. Дорофєєва, Г. В. Ложкін, Л. Ф. Ткачова, Н. В. Чепелева та ін.);
- проблемі конфліктності в контексті вікового становлення особистості (С. Д. Максименко, Л. Е. Орбан, Г. О. Хомич, О. С. Тарновська та ін.);
- проявам внутрішньоособистісних конфліктів і факторів, що впливають на їх виникнення та перебіг (Г. О. Балл, О. А. Донченко, Л. М. Карамушка, М. І. Пірен, Т. М. Титаренко, Є. В. Чорний та ін.);
- психологічного консультування і профілактики внутрішньоособистісних конфліктів (Т.С. Яценко, Л. Ф. Бурлачук, О. Ф. Бондаренко, Л. І. Міщик).

Таким чином, об'єктивні умови створюють лише потенційну можливість конфліктної взаємодії, яка стає реальною тільки в поєднанні із суб'єктивними чинниками. У зв'язку з цим, більшість авторів розглядає усвідомлення суб'єктом несумісності, суперечливості дій або намірів супротивної сторони як основи деструктивних дій, тобто сприйняття ситуації як конфліктної [2; 4; 5].

У працях К. О. Абульханової-Славської, М. Й. Боришевського, І. Д. Бєха, О. Г. Ковальова, Н. С. Лейтеса, Л. М. Карамушки та інших розглядаються шляхи подолання конфліктної поведінки.

Вивчення міжособистісних конфліктів у реальних групах, урахування групового феномену конфліктної поведінки були у нашому дослідженні переважаючими напрямками. У зв'язку з цим великий інтерес викликає психологічна теорія колективу, обґрунтована А. В. Петровським. У ній дослідження якісних особливостей міжособистісних конфліктів і закономірностей їх функціонування здійснюється з урахуванням рівня розвитку групи, який визначається рівнем опосередкованості міжособистісних стосунків, спільною діяльністю [10, с. 25]. Проведені нами дослідження підтвердили взаємозв'язок конфліктної тенденції у студентському середовищі із рівнем розвитку групи.

Підвалини більшості конфліктів закладаються ще в дитинстві. Тягар пережитих психологічних травм з віком може, залежно від обставин життя, або загострюватись або ж послаблюватись. Таким чином, причини міжособистісних конфліктів: специфічні формування базових новоутворень раннього віку; деформації «Я-образу» та «Я-концепції» на етапах їх становлення (З. Фрейд); довіра-недовіра до світу, антагонізм – залежність, ініціативність – почуття провини (Е. Еріксон); комплекс неповноцінності та жадоба переваги (А. Адлер); психологічні обмеження як результат невідреагованих, незавершених ситуацій (З. Фрейд); альтруїзм – егоїзм (Е. Семпсон); маніпуляції (Е. Шостром); агресивність – незалежність (Г. Хорні); привації – депривації (С. Розенцвейг). Проте усім існуючим підходам до цієї проблеми притаманна спільна позиція. Це уявлення про структуру конфлікту: причини, образ конфлікту, динаміку (процесуальну сферу), класифікацію конфліктів та основні функції конфлікту [12].

Нами була розроблена й апробована система занять з магістрами напряму підготовки «соціальна робота». Загальна мета роботи полягає в розширенні прийомів та стратегій педагогічної взаємодії в конфліктних ситуаціях зі студентами на основі поглиблення механізмів особистісної рефлексії.

Мета конкретизована в таких завданнях: ознайомлення учасників з функціями конфлікту та виокремлення його творчого потенціалу; актуалізація стереотипних форм поведінки у конфліктних ситуаціях; спонукання до самопізнання, самовираження через мову внутрішнього «Я»; пошук варіантів мінімально емоційно затратної поведінки в конфліктних ситуаціях; узагальнення набутого досвіду.

Система занять передбачає кілька етапів:

1. Підготовчий етап. Учасникам пропонується вступна лекція на тему: «Діагностика конфліктної схильності педагога». Відбуваються знайомство із специфікою занять, режимом роботи, прийняття групових правил.

2. Діагностичний етап. Актуалізуються неефективні стереотипні форми поведінки в конфліктних ситуаціях, виявляється міра індивідуальної конфліктної схильності та прояви механізмів «психологічного захисту».

3. Корекційний етап. Проводиться корекція деструктивних форм поведінки, що викликають сильне емоційне напруження у професійній діяльності.

Оскільки, конфліктна поведінка є одним із негативних факторів, що погіршує соціалізацію та особистісне зростання студентської молоді, ми вирішили дослідити саме її. До програми експериментального дослідження було включено вивчення основних чинників соціального мікрооточення, які є причиною конфліктної поведінки студентської молоді. Усе дослідження було розділене на дві частини. Спочатку було зроблено попередній зріз і проаналізовані результати, а потім була проведена профілактико-корекційна програма за розробленою схемою, і проводився моніторинг динаміки змін. Запропонована методика зорієнтована на визначення тих чинників внутрішньогрупових стосунків, які

деструктивно позначаються на особистісно-професійному становленні (всього взяло участь у дослідженні 85 студентів спеціальностей «соціальна робота» та «психологія», з них – 45 студентів першого курсу, 20 – другого курсу та 15 студентів 1 курсу магістратури). Передбачалась діагностика та аналіз емоційної сфери юнаків та дівчат у їхніх персоніфікованих внутрішньогрупових конфліктах. Із 15 запитань анкети-опитувальника чотири діагностували якісні характеристики емоційного реагування респондентів у процесі конфліктного протистояння та після його згасання. Це прояви гніву, злості, обурення, роздратованості, пригнічення, страху, розпачі, задоволення. Окрім того, ми намагались виявити переважаючі тактики реагування у конфліктній ситуації, бачення ефективних способів розв'язання конфлікту. На основі узагальнення даних диференційованого аналізу емоційності, способів поведінки в утруднених ситуаціях визначалося місце кожної обраної психологічної характеристики індивіда в механізмі руйнації його ідентичності у контексті групової взаємодії. Це дало змогу окреслити загальні тенденції стратегії поведінки в конфліктному спілкуванні студентів ЗВО з однокурсниками.

Аналіз результатів анкетного опитування дав можливість виявити такі тенденції:

- 97,2% студентів заявили, що їм доводилось спостерігати конфлікти, які відбувались у найближчому оточенні (студентській групі), майже 78,3% вказали, що також конфліктували;
- причинами виникнення конфліктів студенти вважають: неузгодженість позицій; протилежні погляди на проблему; різноспрямовані стереотипні форми реагування; егоцентризм; виражене прагнення до домінування; критичне ставлення до думки інших; ворожість у висловлюваннях і поведінці; емоційна невірноваженість;
- тактиками поведінки у конфлікті були виявлені такі (за пріоритетністю): поступливість, агресивність, конкурентне протистояння, компромісне порозуміння, спільне обговорення проблеми;
- емоційне реагування на конфліктну ситуацію визначено як: лють, гнів, обурення, ненависть, ніяковість, розчарування, роздратування, приниження власної гідності, підвищена тривожність, образа, сум, самозвинувачення, тобто значна частина емоцій спрямована «усередину», що може провокувати довготривалий негативний стан і формувати почуття неповноцінності;
- по допомогу у розв'язанні конфліктної ситуації студенти звернулися б (за пріоритетністю): до однокурсників, старости, викладачів, психолога, декана;
- попередження конфліктності у студентському середовищі пов'язують із удосконаленням міжособистісного спілкування на основі розширення інформативного поля щодо причин, стадій протікання та способів розв'язання конфліктів; майже 19,7% опитаних звертають увагу на необхідність особистісного самовдосконалення на основі розвитку навичок впевненої поведінки («вміти відстояти власну позицію», «бути готовим сказати і почути правду», «не бути емоційно залежним від окремих лідерів», «вміти гідно відповісти на грубість»);
- характерні суперечності, що супроводжують конфліктне протистояння у студентському середовищі, виявлено такі: між новими видами діяльності та попередньо сформованими вміннями і навичками; очікуваною соціальною позицією та мотиваційною готовністю до її здійснення; між соціальними вимогами оточення та суб'єктивною позицією індивіда; між соціальною роллю та внутрішнім її прийняттям; між офіційною та неформальною позиційністю; неузгодженість педагогічних стереотипізованих очікувань викладачів та змінюваність статусного розшарування у межах студентської групи.

Проведені додаткові діагностичні процедури, зокрема, проективний малюнок «Я і група», «Наша група», «Студентська група», твори на вільну тему з аналогічними назвами, дозволили виокремити такі види внутрішньоособистісних конфліктів студентів ЗВО: мотиваційний, рольовий, неадекватної самооцінки та адаптаційний. Типовими проявами кожного із них є такі характерні особливості:

- мотиваційний конфлікт стосується найважливіших смислотвірних мотивів, у змінюваних соціальних умовах відбувається ієрархічна перебудова мотиваційної структури, що може призводити до дезорганізації діяльності. У сфері професійних пріоритетів такий конфлікт найхарактерніший для студентів 1 та 5 курсів, що ми пояснюємо ідеалізованим професійним уявленням і очікуванням на 1 курсі та більш реалістичним сприйняттям професійної діяльності у співвіднесенні з особистісними проявами та якісними показниками успішності на 5 курсі. Конфліктне протистояння у групі студенти, в першу чергу, пояснюють міжособистісними стосунками, що особливо яскраво відображено у проективних малюнках;
- рольовий конфлікт, пов'язаний з виконанням соціальної ролі, що не узгоджується з особистісними можливостями; така тенденція досить відчутна стосовно першокурсників, які набули високого статусу в школі і автоматично намагаються його перенести у студентське середовище, не маючи в нових умовах достатніх для цього підстав, а тому форми реагування в утруднених ситуаціях є неадекватними за силою подразника та мірою емоційного включення (у анкетах це звучить як почуття люті, гніву, обурення);

консультативна практика засвідчує нездатність змінити, переглянути ракурс висвітлення проблеми, розширити можливі способи подолання конфліктної ситуації;

- конфлікт неадекватної самооцінки, який вказує на глибоке і сильне бажання самовдосконалюватись, головним соціальним вектором при цьому є намір позбутись залежності від інших, набувши самотності і неповторності. Таке прагнення змушує постійно працювати над собою. Але вимоги до себе перевищують можливості особистості, і вона починає змінюватись наперекір іншим, демонструючи крайню незалежність за принципом «не як усі». Так починається «ходіння замкненим колом», що поглиблює стан внутрішнього невдоволення, занепокоєння, а то й розпачі. Описаний стан ілюстровано таким матеріалом анкет: «Я самостійно все вирішу», «У таких ситуаціях ніхто не здатний допомогти», «Краще мене ніхто цього не зробить»; у проєктивних малюнках відмічається велика розбіжність між «Я-реальним» та «Я-ідеальним»;

- адаптаційний конфлікт, пов'язаний із своєрідним поєднанням особистісних якостей, які є внутрішніми перешкодами у досягненні значущих цілей. Найхарактерніші із них – невпевненість у собі, що супроводжується сором'язливістю, тривожністю, схильністю до патологічної рефлексії, емоційною уразливістю, підвищеною чутливістю. Серед тактик реагування у конфлікті такі студенти частіше обирають уникання, а в кращому випадку – компроміс як ідеальний, з їхньої точки зору, варіант розв'язання утрудненої ситуації. В проєктивних малюнках власне «Я» зображене автономно від групи, яка подана аморфним цілим без будь-якого структурного розмежування; в процесі консультування часто висловлюються скарги щодо самотності, невизнання іншими та на ізоляваність від групи.

Аналіз результатів дослідження показав, що студентська група є вагомим чинником руйнації ідентичності. У будь-якому разі група є тим зовнішнім чинником соціального середовища, який сприяє як виникненню та посиленню наявної кризи ідентичності, так і виходу з неї і формуванню позитивної ідентичності молодій людині. Важлива умова подолання аналізованої кризи – глибинна рефлексія процесу ідентифікації особистості. Завдяки свідомому, реалістичному підходу до своїх соціальних ролей, поведінки і взаємостосунків з іншими людьми, молода людина здатна розрізнити у собі як позитивні, так і негативні прояви. Саме за таких обставин, завдяки наполегливості формується здатність планувати й реалізувати свій життєвий шлях, майбутнє, подолати особисті недоліки, досягати поставлених цілей. «Особистість у її реальному бутті, у її самосвідомості є те, що людина усвідомлює себе як суб'єкта, називає своїм «Я»» [11, 53].

Отже, розуміння причин, процесуальних аспектів конфлікту, його типів, функцій дає можливість спрямовано і послідовно вести превентивну роботу з метою оптимізації спілкування, використовуючи при цьому раціональні прийоми розв'язання конфліктів. Основне завдання в подоланні конфліктів – відновити або поліпшити існуючі взаємини, а можливо, і перебудувати їх заново. Проблеми конфліктності в педагогічному процесі тісно пов'язані з якістю професійної підготовки педагогічних працівників до раціонального професійного та особистісного спілкування, що й визначає міру гуманізації взаємин у системі міжособистісних стосунків.

Магістрам було запропоновано оцінити рівень власної компетентності щодо вибору оптимальних способів реагування у конфліктних ситуаціях. Отримані результати засвідчують, що 65,4% вважають власний рівень таким, що відповідає оптимальному; 29,6% – нижче оптимального; 5,3% – важко відповісти. Аналіз отриманих даних доводить, що існує суперечність між рівнем домагань молодих викладачів (65,4%) і професійною здатністю до подолання утрудненого спілкування, тобто 35,5% з них виявили схильність до репродуктивно спрямованої професійної діяльності. Отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що потреба в ефективній психолого-педагогічній підготовці працівників вищої школи до продуктивного спілкування досить велика. Пошук адекватного технологічного оснащення доводить, що тільки за рахунок додаткового поглибленого інформування досвіду ефективного професійного спілкування набути неможливо. Потрібні форми роботи з високим рівнем індивідуальної активності. З цією метою можуть бути використані технології активного соціально-психологічного навчання (Т.С. Яценко, 1998; 2006).

До проведення корекційної роботи досліджуваним пропонувалося пройти тест на стиль поведінки в конфліктній ситуації (К. Томаса). Були отримані такі результати: уникнення обрали 40%, пристосування – 20%, суперництво – 20%, компроміс – 15%, співробітництво – 5%. Після проведення ряду корекційних робіт за розробленою програмою, ми отримали такі результати: уникнення – 24%, пристосування – 16%, суперництво – 10%, компроміс – 37%, співробітництво – 13%.

Результати проведеного дослідження свідчать, що:

- запропонована технологія соціально-психологічної діяльності з молодими викладачами ЗВО є ефективною в контексті підвищення психолого-педагогічної культури педагогічних працівників та гуманізації взаємин учасників педагогічного процесу, що позначається на якості виховної роботи;

- попередження деструктивних форм соціального поведіння у конфлікті є умовою оптимізації соціально-психологічних факторів виховної взаємодії у студентському середовищі;
- молоді викладачі відчувають велику потребу в індивідуальній консультативній та психотерапевтичній роботі і демонструють готовність до перегляду своєї поведінки в конфліктних ситуаціях;
- будь-яка ситуація, вчинок і навіть міжособистісний конфлікт у педагогічній діяльності може бути цінним джерелом інформації про особистість і стати відправною точкою у професійному та особистісному самовдосконаленні;
- використання технологій активного соціально-психологічного навчання забезпечує можливість за відносно короткий час діагностувати та переструктурувати процесуальні сторони конфлікту учасників педагогічного процесу.

Успішна реалізація соціально-педагогічних технологій у виховній роботі зі студентами ЗВО сприятиме: практичному розв'язанню соціально-психологічних проблем у студентському середовищі на основі координації зусиль суб'єктів превентивної діяльності, зміні настанов і моделей поведінки «груп ризику», соціальній адаптації майбутніх фахівців.

Література

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 386 с.
2. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1972. – 192 с.
3. Бестужев-Лада И. В. Прогнозирование образа жизни. Проблемы социалистического образа жизни / И.В. Бестужев-Лада. – М., 1977. – 134 с.
4. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку: Наук.-метод. посібник / І.Д. Бех. – Рівне: РДГУ, 2004. – 42 с.
5. Вайнер Э. Н. Валеология: Учебник для вузов / Э.Н. Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
6. Галузьяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В. М. Галузьяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: «Нілан», 2015. – 208 с.
7. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41-49.
8. Мерлин В. С. Психологические конфликты / В.С. Мерлин // Проблемы экспериментальной психологии личности: Уч. записки. – Пермь: Пермский пед. ин-т, 1970. – Т. 77. – С. 103-164.
9. Прихожан А. М. Изучение личностной тревожности в контексте теории Л. И. Божович / А.М. Прихожан // Формирование личности в онтогенезе: Сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 89-98.
10. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15-29
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – С. 48-94.
12. Сорочинська В. Є. Педагогічна конфліктність: причини та способи подолання / В. Є. Сорочинська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія Вип. 3. – Нілан ЛТД. – Вінниця, 2000. – С. 7-15.

References

1. Arhangelskij S. I. Uchebnyj process v vysshej shkole, zakonomernye osnovy i metody / S. I. Arhangelskij. – М.: Vysshaya shkola, 1980. – 386 s.
2. Anan'ev B. G. Nekotorye problemy psihologii vzroslykh / B. G. Anan'ev. – М.: Pedagogika, 1972. – 192 s.
3. Bestuzhev-Lada I. V. Prognozirovanie obraza zhizni. Problemy socialisticheskogo obraza zhizni / I.V. Bestuzhev-Lada. – М., 1977. – 134 s.
4. Bekh I. D. Dukhovna enerhiia vchynku: Nauk.-metod. posibnyk / I.D. Bekh. – Rivne: RDHU, 2004. – 42 s.
5. Vajner E. N. Valeologiya: Uchebnyk dlya vuzov / E.N. Vajner. – М.: Flinta: Nauka, 2001. – 416 s.
6. Haluziak V. M. Pedagogichna konfliktologhiia: navchalnyi posibnyk / V. M. Haluziak, I.L. Kholkovska. – Vinnytsia: «Nilan», 2015. – 208 s.
7. Kovalev G. A. Tri paradigmy v psihologii – tri strategii psihologicheskogo vozdejstviya / G.A. Kovalev // Voprosy psihologii. – 1987. – № 3. – S. 41-49.
8. Merlin V. S. Psihologicheskie konflikty / V.S. Merlin // Problemy eksperimentalnoj psihologii lichnosti: Uch. zapiski. – Perm: Permskij ped. in-t, 1970. – T. 77. – S. 103-164.
9. Prihozhan A. M. Izuchenie lichnostnoj trevozhnosti v kontekste teorii L. I. Bozhovich / A.M. Prihozhan // Formirovanie lichnosti v ontogeneze: Sb. nauch. tr. – М., 1991. – S. 89-98.
10. Petrovskij A. V. Problemy razvitiya lichnosti s pozicii socialnoj psihologii / A.V. Petrovskij // Voprosy psihologii. – 1984. – № 4. – S. 15-29
11. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshej psihologii: V 2-h t. / S. L. Rubinshtejn – М.: Pedagogika, 1986. – Т. 2. – S. 48-94.
12. Sorochynska V. Ye. Pedagogichna konfliktnist: prychny ta sposoby podolannia / V. Ye. Sorochynska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedagogika i psykholohiia Vyp. 3. – Nilan LTD. – Vinnytsia, 2000. – S. 7-15.

НАШІ АВТОРИ

Бабенко Катерина Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Класичного приватного університету.

Владичук Олена Ігорівна – здобувачка ступеня вищої освіти магістра спеціальності 231 Соціальна робота Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, професор педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Губіна Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Даниленко Олександр Борисович – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри навігації та управління судном Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія».

Данилишина Катерина Олександрівна – аспірантка, старший лаборант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Добровольська Руфіна Олегівна – аспірантка кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Заворотний Богдан Олександрович – здобувач ступеня вищої освіти магістра спеціальності 231 Соціальна робота Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Зарічна Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Килівник Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кобися Алла Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кобися Володимир Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Дмитро Іванович – кандидат педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Леся Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кондратова Марина Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Костенко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна».

Куцин Еріка Карлівна – аспірант, асистент кафедри співу, диригування та музично-теоретичних дисциплін Мукачівського державного університету.

Майковська Вікторія Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри маркетингу та торговельного підприємництва Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Мельник Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Московчук Ольга Сергіївна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Папушина Валентина Антонівна – кандидат філологічних наук, доцент Хмельницького національного університету.

Педоренко Валентина Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Пугач Сергій Сергійович – кандидат юридичних наук, доцент кафедри правового регулювання економіки і правознавства Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Савчук Зоряна Степанівна – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Савчук Тетяна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сапогов Микита Володимирович – завідувач лабораторії, аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Саранча Ірина Григорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Слущкий Ярослав Сергійович – кандидат педагогічних наук, завідувач навчально-виробничих практик, викладач англійської мови Донбаського державного коледжу технологій та управління.

Стахова Марія Олександрівна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фріауф Наталія Костянтинівна – здобувачка ступеня вищої освіти магістра спеціальності 231 Соціальна робота Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав Володимирович – старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Швець Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент Національного лісотехнічного університету.

Шульга Галина Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 59 • 2019 р.

Підписано до друку 10 жовтня 2019 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 18,25
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.