



**UNIVERSITATEA
TEHNICĂ**
DIN CLUJ-NAPOCA
**CENTRUL UNIVERSITAR NORD
DIN BAIA MARE**

**North University Centre of Baia Mare
Faculty of Letters**

**MODERN RESEARCHES
IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**

Collective monograph

Baia Mare,
Romania
2020

*Recommended for publication
by the North University Centre of Baia Mare*

Head of editorial board: Ioan-Mircea FĂRCAȘ – Dean of the Faculty of Letters, North University Centre of Baia Mare.

Modern researches in psychology and pedagogy : Collective monograph. Riga : Izdevniecība “Baltija Publishing”, 2020. 428 p.

ISBN 978-9934-588-36-5

© North University Centre of Baia Mare, 2020

CONTENTS

Соціалізація особистості як проблема міждисциплінарних досліджень Авраменко О. О., Кравчук Н. П.	1
Conception of linguistic and methodological competences formation of teachers: theoretical and technological aspects Bozhok O. S.	40
Pedagogical conditions of formation future tutors' readiness to professional activities in the inclusive educational environment Volkova K. S., Tarasenko N. V.	54
Формування компонентів психологічної готовності кандидатів до служби в Збройних силах України Гаркуша І. В., Кайко В. І.	73
Педагогічні умови формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи в умовах реформування змісту освіти Григорович О. П., Пахальчук Н. О.	94
Аксіологічний підхід до формування професійної компетентності в майбутніх фахівців Гринюк С. П., Желуденко М. О.	111
Peculiarities of professional training of future biology teachers in Slovenia and Romania Hrytsai N. B.	128
Стресостійкість та стратегії копіngu водіїв трамвая як фактор попередження професійного вигорання Дідковська Л. І.	145
Media competence of a future psychologist as a condition of successful professional fulfilment Zelenin V. V., Ponomarenko T. I.	163
Теорія і практика навчання усному перекладу Ільчук Т. В.	181
Теоретико-методичні основи професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників Іонова І. М., Полянничко А. О.	198
Impact of humanities on the formation of a medical student as personality Isayeva O. S.	214

Типи порушень засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей із помірною розумовою відсталістю Каменщук Т. Д.	232
Psychological and pedagogical factors of gender socialization of the preschoolers in Ukraine Kikinezhdi O. M., Vasylykevych Ya. Z.	251
Comparative analysis of sexual socialization of pupils in the EU countries and Ukraine Kravets V. P., Kravets S. V.	268
Психологічний аналіз змісту внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації в зарубіжній та вітчизняній наукових парадигмах Мазай Л. Ю., Павлушенко О. А.	285
Rhetorical competence in school language education: methods of formation Nyshcheta V. A.	301
Загальнопедагогічна підготовка вчителя як базова характеристика його професійної компетенції Прокоф'єв Є. Г.	317
Аналіз розвитку рухових здібностей студенток закладів вищої освіти засобами спортивних ігор у процесі секційних занять Рибалко П. Ф., Самохвалова І. Ю.	333
The bullying phenomenon among students as medical and psychological problems Khliestova S. S., Chorna V. V.	353
Employees' training as guidelines of society "narodna torhivlia": historical review Shayner H. I., Vilkhovchenko N. P.	372
Peculiarities of training of future teachers of inclusive education in higher education institutions of Ukraine Shevtsiv Z. M., Filonenko M. M.	388
Psychological provision of activities of professionals in the conditions of metallurgical production Sheviakov O. V., Shramko I. A.	405

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Авраменко О. О., Кравчук Н. П.

ВСТУП

Модернізація системи освіти в умовах культурного й духовного відродження суспільства потребує звернення до питань забезпечення можливостей для розвитку та самовдосконалення особистості, що підтверджуються основними державними документами, такими як Державні програми «Освіта» (Україна XXI століття), «Діти України», концепція «Сім'я і родинне виховання», Національна стратегія розвитку освіти України у 2013–2021 роках, Закон України «Про дошкільну освіту», Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Зміна освітянської парадигми, масштабність і гострота соціальних, економічних, культурних проблем потребують піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання, формування в суспільстві розуміння важливості ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду її соціального становлення. Орієнтація сучасної системи освіти спрямована на забезпечення повноцінного соціального розвитку дітей і молоді.

У сучасній науці процес соціалізації визначається як процес засвоєння соціальних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків із новим соціальним середовищем та активне відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності та спілкуванні. Помітний доробок щодо соціально-педагогічних аспектів проблеми оновлення змісту освіти, створення належних умов для соціалізації дітей і молоді, оптимального їхнього розвитку й виховання належить таким вітчизняним дослідникам, як В. Болгаріна, І. Зверева, Л. Коваль, Н. Лавриченко, В. Оржеховська, Р. Пріма, О. Савченко, І. Фельдштейн та інші; розкрито соціально-педагогічні аспекти соціалізації (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, В. Болгаріна, Т. Василькова, Ю. Василькова, М. Галагузова, М. Євтух, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, С. Литвиненко, Л. Міщик, А. Рижанова, С. Хлебик, Л. Штефан та ін.); визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації (Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Рогальська-Яблонська, Р. Пріма, С. Семчук та ін.).

У цілій низці досліджень сучасних науковців (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Н. Ватутіна, Т. Жаровцева, Л. Карнаух, О. Кононко,

Т. Поніманська, Н. Рогальська, Т. Степанова, О. Трифонова та ін.) підкреслюється роль дошкільного навчального закладу як інституту соціалізації, у якому створено умови для особистісного й соціального розвитку дитини, ознайомлення із суспільним довкіллям, засвоєння та відтворення нею норм поведінки, соціальних зв'язків і соціального досвіду.

Проведений аналіз наукових джерел підтвердив актуальність проблеми соціалізації дітей і молоді, необхідність вивчення процесів, які проходять на різних етапах становлення особистості.

1. Дослідження феномена соціалізації в соціологічних, психологічних, педагогічних вимірах: історичні інтерпретації

Докорінне реформування системи освіти в умовах перебування державності, культурного й духовного відродження України потребує вдосконалення процесу соціального становлення особистості. Соціалізація відбувається як під впливом стихійної взаємодії особистості із соціальним довкіллям, так і за відносно керованого процесу впливу на них соціальних інституцій та агентів соціалізації.

Процес соціалізації для людини є неперервним протягом усього її життя. Цього вимагають самі умови її життєдіяльності. Набуті уявлення про суспільне довкілля збагачуються та поглиблюються, уміння й навички соціальної взаємодії урізноманітнюються та вдосконалюються. Але важливо, щоб усі ці процеси відбувалися послідовно й гармонійно.

Для з'ясування сутності й змісту процесу соціалізації необхідно визначити його місце в процесі життєдіяльності особистості та його роль у формуванні й розвитку особистості.

Потреби дослідження предметної сфери соціалізації особистості, багатогранність і поліаспектність соціалізації як соціального явища зумовлюють необхідність звернення до наявних концепцій, ідей, поглядів і підходів до проблеми дослідження, які відображені в науковій літературі, з'ясування найсуттєвіших теоретико-методологічних положень, які становлять основу сучасної теорії соціального становлення особистості.

Автором терміна «соціалізація» є американський соціолог Франклін Р. Гіддінгс, який у 1887 році в книзі «Теорія соціалізації» використав його в значенні, близькому до сучасного, – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда» та «підготовка людського матеріалу до соціального життя»¹.

Проте звернення до проблематики соціалізації почалося раніше поширення відповідного терміна. Цей процес завжди був у центрі уваги

¹ Giddings G. The Theory of Socialization. 1897. №. 8. P. 20–22.

філософів, педагогів і письменників, а в останній третині XIX ст. почав інтенсивно досліджуватися зарубіжними соціологами й соціальними психологами.

Науковцями зроблено спроби визначення сутнісних характеристик соціалізації, виділено основні структурні компоненти, запропоновано підходи до типології й періодизації процесу соціального розвитку особистості, розглянуто особливості соціалізації окремих професійних категорій, соціальних спільнот і вікових груп.

Аналізуючи теоретико-методологічні засади дослідження проблеми соціалізації особистості, варто зазначити, що серед надзвичайно великої кількості теорій і концепцій соціалізації особливої уваги заслуговують декілька теоретичних положень і наукових гіпотез, а саме:

1. Концепція сутності людської природи як єдності її біологічного й соціального компонентів. Прихильники такого підходу (М. Р'юїз, Ч. Меррей, Р. Хернстейн та ін.) посилаються на дані сучасної соціобіології, яка посилено розвивається на Заході з 1975 року, коли її засновник Е. Уїлсон опублікував книгу «Соціобіологія: новий синтез». Відмінності у визначенні співвідношення зазначених компонентів і субстанціональної пріоритетності визначили як напрями досліджень, так і змістово-суттєві характеристики соціалізації.

2. Концепція соціальної й діяльнісної сутності людини, її визначення комплексом суспільних відносин (К. Маркс, Ф. Енгельс та ін.). За цією концепцією, люди в процесі діяльності й через неї змінюють як зовнішні умови свого буття, так і самих себе. Соціальне середовище, що формує людину, водночас є й умовою, і результатом її діяльності. Свідомість людини та її діяльність перебувають у взаємозумовленій єдності. «Сутність людини, – стверджував Маркс, – не є абстракт, притаманний окремому індивіду. У своїй дійсності вона є сукупністю всіх суспільних відносин»².

Для К. Маркса «людська сутність і є істинна спільність людей», що передбачає невичерпну багатоманітність конкретних типів соціальності та способів спілкування людей. У подальшому розвитку зарубіжної філософської думки сутність особистості та процесу її соціалізації стали предметом аналізу в багатьох концепціях.

1. Психоаналітична концепція тримірності структури особистості, зв'язана із структурою психіки: «Ід» (несвідомі, ірраціональні реакції та імпульси), «Его» – розумовий рівень, організаційне начало особистості, «Супер-его» (продукт культури, комплекс моральних рис

² Марксистско-ленинская диалектика : в 8 кн. Москва : Изд-во Московского университета, 1983. Кн. 1 : Материалистическая диалектика как научная система / под ред. проф. А. П. Шептулина. С. 290–295.

і норм поведінки). Становлення особистості постає результатом розв'язання протиріч «Ід» і «Супер-его»³.

2. У рамках цієї концепції досліджуються системи психофізіологічних і соціальних механізмів соціалізаційного процесу (П. Бергер, Т. Лукман – інтерналізація, об'єктивізація, екстерналізація; Т. Парсонс – інтеріоризація, соціальна адаптація; Г. Тард – наслідування, опозиція, адаптація; 3. Фрейд, Е. Фромм – ідентифікація, витіснення, сублімація, регресія, проєкція, раціоналізація, реактивна освіта тощо)⁴.

4. Характеристика соціалізації як процесу передавання соціально-культурного досвіду від покоління до покоління, забезпечення соціальної рівноваги, необхідної передумови відтворення суспільного життя. Найбільш характерними є виділення в цьому процесі «розвитку свідомого життя і створення людської особистості» як основної функції суспільства (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Г. Спенсер); розгляд соціалізації як безупинного процесу й результату взаємодії індивіда та навколишнього соціального середовища (П. Сорокін); пояснення соціального розвитку за допомогою освоєння соціальних ролей^{5, 6}.

5. Виділення певних соціальних інститутів як основних елементів соціалізації, що забезпечують «стилізацію», трансляцію й контроль форм людської поведінки, та їх характеристика: сім'ї (Е. Дюркгейм, О. Конт, П. Сорокін та ін.), економіки (М. Вебер, К. Маркс, Ф. Енгельс та ін.), виховання й освіти (П. Бергер, Т. Лукман та ін.), професійного середовища (Е. Дюркгейм, П. Сорокін та ін.) тощо. Зазначені інститути, на думку Г. Спенсера, як механізми самоорганізації спільної діяльності людей забезпечують перетворення асоціальної за своєю природою людини в соціальну істоту. Розглядаються проблеми результативності соціалізації: концепції соціального «нормального типу» (Г. Зіммель та ін.), аномії (Е. Дюркгейм, Р. Мертон та ін.), десоціалізації (Н. Смелзер та ін.). Так, соціалізована особистість, за визначенням Е. Дюркгейма, – це особистість, яка наділена вмінням придушувати індивідуальні інтереси в ім'я суспільних, а виховання є методичною соціалізацією молодого покоління^{7,8}.

³ Фрейд З. «Я» і «Оно». Труды разных лет / сост. А. Григорашвили ; пер. с нем. Тбилиси : Мерани, 1991. Кн. 1. С. 268–670.

⁴ Парсонс Т. Функциональная теория изменения. *Американская социологическая мысль*. Москва, 1994. С. 448–464.

⁵ Смелзер Н. Социология : учебное пособие / пер. с англ. Москва : Феникс, 1998. С. 298–300.

⁶ Role Theory: Concepts and Research / ed. by Biddle B.J. & Thomas E.J. Huntington (N.J.). Krieger, 1979. P. 45–50.

⁷ Смелзер Н. Социология : учебное пособие / пер. с англ. Москва : Феникс, 1998. С. 276.

6. Характеристика соціалізації з позиції тривалості і стадійності перебігу, виділення її основних етапів, «життєвих циклів» (Р. Бенедикт, Дж. Мід, З. Фрейд, Е. Еріксон та ін.), також на засадах концепцій соціальної стратифікації, соціальної мобільності й соціокультурної динаміки (П. Сорокін та ін.); виділення й дослідження низки факторів, що впливають на особистість у процесі соціалізації (Ф. Гіддінгс – природно-біологічні, П. Сорокін – космічно-географічні, біофізіологічні, психологічні тощо)^{9;10}.

7. Концепція поведінки людини як «суспільно орієнтованих дій», яка розкривається через: а) осмислену орієнтованість на очікування суспільства, б) цілераціональність, в) суб'єктивно цілеспрямовану смислову орієнтацію індивідів (М. Вебер та ін.) та виділення основних форм поведінки, притаманних людині, – дозволених, потрібних, рекомендованих (П. Сорокін та ін.)¹¹.

8. Визначення суперечливості характеру функціонування процесу соціалізації як форми і способу соціального розвитку індивіда, регулювання і примусу, обмеження особистісного розвитку (Е. Дюркгейм, З. Фрейд, Е. Фромм та ін.) на підставі положень про необхідну взаємозумовленість змісту, засобів, форм і методів соціалізаційного впливу й рівня психофізіологічного розвитку особистості. Так, наприклад, за ствердженням Г. Спенсера, «ніяке вчення й ніяка політика не можуть прискорити процес соціального розвитку щодо норми, яка обмежена швидкістю органічних змін людських істот»¹². Здійснений нами аналіз трактування категорії соціалізації в різноманітних лексикографічних джерелах дав змогу виокремити найістотніші її ознаки, які формують дефініцію:

– «процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини із соціальним оточенням, яка впливає на формування її певних

⁸ Человек и общество (основы современной цивилизации) : учебная хрестоматия для средней школы. Москва : Геликон, 1992. С. 133.

⁹ Гиддингс Ф.Г. Основания социологии. Ленинград : Наука, 1898. С. 5–18.

¹⁰ Сорокин П.А. Социокультурная динамика и эволюционизм. *Американская социологическая мысль*. Москва, 1996. С. 372–392.

¹¹ Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии. *Западноевропейская социология XIX – начала XX веков*. Москва : Наука, 1996. С. 491–507.

¹² Дюркгейм Э. Метод социологии. *Западноевропейская социология XIX – начала XX веков*. Москва, 1996. С. 256–304.

соціальних якостей і рис, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків»¹³;

– «розвиток людини протягом усього життя у процесі засвоєння та відтворення культури суспільства»¹⁴;

– «процес включення людини в соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, засвоєння суспільного досвіду й реалізація власної сутності через виконання певних ролей у практичній діяльності»¹⁵;

– «процес, який уможливує існування суспільства й передачу його культури від покоління до покоління»¹⁶;

– відбувається через наслідування, навіювання, передачу досвіду й набуття різноманітних вражень у життєвих ситуаціях»¹⁷;

– процес засвоєння індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішного функціонування в певному суспільстві»¹⁸;

– процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних механізмів, соціальних норм і цінностей, необхідних для успішного функціонування в певному суспільстві»¹⁹;

– процес засвоєння та активного використання індивідом суспільного досвіду (система знань, норм, цінностей), що здійснюється в спілкуванні й повсякденній діяльності; допомагає людині функціонувати як повноправному члену суспільства»²⁰;

– процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в цьому суспільстві»²¹.

¹³ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 314.

¹⁴ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; ред. кол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва : Большая рос. энциклопедия, 2002. С. 266.

¹⁵ Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко. 2-е изд. Минск : БелЭн, 2003. С. 180–181.

¹⁶ Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навчальний словник-довідник / уклад. : В.М. Піча, Ю.В. Піча, Н.М. Хома та ін. ; за заг. ред. В.М. Піча. Київ : Каравела; Львів : Новий Світ-2000, 2002. С. 341.

¹⁷ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; ред. кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва : Большая рос. энциклопедия, 2002. С. 301.

¹⁸ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2000. С. 83.

¹⁹ Энциклопедический социологический словарь / общ. ред. Г.В. Осипова ; ред.-сост. А.В. Кабыща. Москва : ИСПИРАН, 1995. С. 684.

²⁰ Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. С. 247.

²¹ Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації : навчальний посібник. Чернівці : Книги XXI, 2010. С. 408.

Аналогічні визначення соціалізації даються й в інших працях і виданнях. Виходячи з наведених вище дефініцій і думок інших авторів, можна вважати, що соціалізація – це:

- тип соціального процесу;
- процес засвоєння цінностей, норм, правил;
- оволодіння соціальними ролями і функціями;
- оволодіння знаннями, навичками соціальної поведінки, соціальної дії, взаємодії;
- засвоєння правил взаємодії у соціальних відносинах;
- вироблення соціальних ціннісних орієнтацій;
- оволодіння системою механізмів, форм і методів функціонування особистості в суспільстві;
- у сукупності – це процес становлення людини як особистості, здатної здійснювати життєдіяльність у суспільстві.

Аналіз концепцій і теорій соціалізації особистості дає можливість відзначити, що концептуальні положення, підходи та ідеї зарубіжних дослідників зробили вагомий внесок у розроблення й дослідження проблем соціалізації, сприяли їх становленню як самостійного наукового напрямку.

Згідно з теорією С. Гессена, процес соціалізації містить три основні етапи:

1. Дошкільний період (період довільного розвитку), де переважає ігрова діяльність дитини. Процес соціалізації залежить здебільшого від сім'ї та взаємин у системі «батьки – діти».

2. Шкільний період (період активного пізнання законів і вимог життя). Процес соціалізації в цей період залежить здебільшого від діяльності навчально-виховного закладу й оточення дитини.

3. Постшкільний період (період завершення формування особистості, що характеризується інтенсивною самоосвітою, самовдосконаленням, сформованістю позиції та світогляду особистості). Процес соціалізації в цей період залежить від усвідомлення власного «Я» та оточення особистості²².

У формуванні світогляду особистості важливу роль відіграє соціальне й культурне середовище, яке оточує дитину, а також особливе значення його для всіх дітей із раннього віку, а не тільки на третьому ступені розвитку. Відомий французький учений Г. Тард трактує процес соціалізації як включення індивіда в націю, у народ. Суспільство Г. Тард характеризує як групу людей, однаково вихованих,

²² Авраменко О.О. Соціалізація особистості в контексті вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних досліджень. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2015. № 10 (343). С. 7–13.

що взаємовпливають одне на одного. Соціалізація розуміється ним як «багатобічна одноманітність, до якої йде суспільство»²³.

Соціальні основи соціалізації особистості та цього процесу розглянуті в публікаціях Н. Смелзера. Автор наголошує, що для успішної соціалізації необхідна дія трьох чинників:

- 1) очікування;
- 2) зміни поведінки;
- 3) прагнення відповідати цим очікуванням.

Процес формування особистості, на його думку, відбувається на трьох різних стадіях:

- 1) стадії наслідування й копіювання дітьми поведінки дорослих;
- 2) ігрової стадії, коли діти усвідомлюють поведінку як виконання ролі;

3. стадії групових ігор, на якій діти навчаються розуміти, що від них очікують групи людей²⁴.

Дж. Мід виділив три стадії соціалізації: імітація, рольові ігри, колективні ігри. На першій стадії діти імітують поведінку дорослих, не завжди розуміючи її. На другій стадії діти, виконуючи в іграх дорослі ролі, «приміряючи» їх до себе, учаться надавати своїм думкам і діям такого самого значення, що й дорослі. На третій, завершальній, стадії дитина до розуміння очікувань окремих людей додає групові очікування. Дотримання правил рольових і колективних ігор готує дітей до правил гри в суспільстві, закріплених у законах і нормах. Тим самим набувається почуття соціальної ідентичності²⁵.

Соціальна сутність особистості розкрита в працях М. Вебера й Е. Дюркгейма, зокрема науковцями розроблені концепції освіти як соціального феномена. Для вивчення проблем соціалізації велике значення має обґрунтоване М. Вебером розуміння соціальної поведінки, соціальної дії та взаємодії. М. Вебер, пояснюючи поведінку людини, коли суб'єктивно осмислені дії індивіда співвідносяться з поведінкою інших людей, вводить поняття «суспільно орієнтовані дії». Ці дії припускають суб'єктивну мотивацію індивіда або групи й осмислену орієнтованість на інших. У дослідженнях стосунків людини та суспільства Е. Дюркгейм неодноразово звертався до питань виховання молодшого покоління, під якими він фактично мав на увазі соціалізацію, практично не розводячи цей термін. Е. Дюркгейм розумів

²³ Тард Г. Социальная логика / пер. с франц. М. Цейтлин. Санкт-Петербург : Социально-психологический центр, 1996. С. 66.

²⁴ Смелзер Н. Социология : учебное пособие / пер. с англ. Москва : Феникс, 1998. С. 534.

²⁵ Соціологія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / за заг. ред. В.І. Докаша. 2-ге вид., доопр., доп. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. С. 87.

під вихованням «постійне випробовування дитини тиском соціального середовища, що прагне сформувати його за своїм зразком і має своїми представниками й посередниками батьків і вчителів». Зміст позиції Е. Дюркгейма зводиться до визнання пріоритету суспільства у формуванні особистості, а сам процес соціалізації – до адаптації людини в суспільстві, яке формує її відповідно до своєї культури²⁶.

Французький психолог Ж. Піаже наголошує на розвитку пізнавальних структур індивіда і їхній наступній перебудові залежно від досвіду й соціальної взаємодії. Учений зробив спробу визначити етапи пізнавальної соціалізації людини, вважаючи, що когнітивна соціалізація проходить декілька стадій, кожна з яких окреслюється новими навичками: сенсорно-моторна (від народження до 2 років), операційна (від 2 до 7), стадія конкретних операцій (з 7 до 11), стадія формальних операцій (з 12 до 15). Діти, на його думку, проходять ці стадії в певній послідовності, хоча швидкість і результативність цього процесу може бути різною залежно від потенційних здібностей, виховання, бажання та впливу оточення²⁷.

На думку Л. Орбан-Лембрик основними механізми соціалізації можна виділити: а) цілеспрямоване формування особистості; б) стихійний вплив на особистість різних обставин життя. Соціалізація ж як одиничний процес, вважає вчений, пов'язана з індивідуалізацією особистості, виробленням нею власного стилю спілкування, власної лінії поведінки, набуттям особистісного комунікативного досвіду, чинниками соціалізації є: очікування, зміна поведінки і прагнення відповідати цим очікуванням. Оскільки під дією цих чинників індивід проявляє свою соціальну сутність, формує соціальні якості, набуває особистісного життєвого досвіду, комунікативних умінь та навичок, розвиває власне «Я» та набуває комунікативності. Отже, основними формами соціалізації можна вважати діяльність, самосвідомість і спілкування. Процес соціалізації Л. Орбан-Лембрик уважав двостороннім: з одного боку, передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого – активне відтворення цих зв'язків через реалізацію власного комунікативного досвіду. Тобто людина не тільки адаптується до умов соціуму, його культури, норм, а й перетворює їх у власні цінності, орієнтації та установки, стаючи тим самим особистістю²⁸. Розмаїття концепцій у визначенні сутності

²⁶ Дюркгейм Е. Метод соціології. Київ ; Харків, 1899. С. 12–13.

²⁷ Социализация. *Знание. Понимание. Умение*. Москва, 2004. № 1. С. 139–143.

²⁸ Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації : навчальний посібник. Чернівці : Книги ХХІ, 2010. С. 66–67.

соціалізації, що існує у вітчизняній науковій літературі, дає можливість здійснити їх класифікацію за різними ознаками.

Філософський підхід В. Москаленко до проблеми соціалізації особистості відзначається тим, що вона визначає поняття соціалізації особистості як процес взаємодії індивіда й суспільства на підставі предметно-перетворювальної діяльності індивіда, наслідком чого є конкретно-історична форма його соціальності²⁹.

Представник соціологічної думки Ян Щепанський визначає соціалізацію як цілісність усіх впливів соціального та культурного середовища, що спонтанно вчать індивіда адаптуватися до структури певних конкретних соціальних груп і звичаїв, зразків поведінки³⁰.

Культурологічна концепція розглядає соціалізацію з позиції засвоєння індивідом культури суспільства, у якому формується особистість. При цьому культура є передумовою, кінцевою метою й результатом соціалізації, своєрідним механізмом трансляції духовної культури від покоління до покоління. У змістовому плані соціалізація визначається як процес засвоєння знань і навичок, необхідних людині для того, щоб стати членом суспільства, адекватно діяти та взаємодіяти зі своїм соціокультурним оточенням, сформулювати свій спосіб життя.

Реалізація культурологічного підходу забезпечує входження дитини у світ культури, що передбачає засвоєння нею духовно-культурних надбань людства, дає можливість використовувати особистісний потенціал, залучати дітей до власної життєтворчості, формувати почуття причетності дитини до певної культури. Зорієнтований на культурні зразки, педагогічний процес закладу дошкільної освіти, в основі якого – соціокультурний зміст, діалогічна взаємодія між однолітками та дорослими як партнерами, обмін цінностями, культурна ідентифікація, творча самореалізація кожної особистості, сприяє розумінню соціалізації як процесу прилучення дитини до культури суспільства³¹.

У соціальній психології соціалізація особистості практично ототожнюється із соціальною адаптацією в широкому її розумінні. Соціальна адаптація є інтегративним показником стану людини, який віддзеркалює її можливості виконувати певні біосоціальні функції: адекватне сприйняття соціальної дійсності й власного організму;

²⁹ Москаленко В.В. Социализация личности (философский аспект). Киев : Вища школа, 1986. С. 189.

³⁰ Авраменко О.О. Проблема соціалізації особистості в дослідженнях зарубіжних вчених. *Педагогічна теорія і практика* : збірник наукових праць. Київ : КиМУ, 2013. Вип. 4. С. 3–14.

³¹ Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2009. С. 18–22.

адекватну систему взаємин і стосунків з оточенням; спроможність до праці, навчання, дозвілля; здатність до самообслуговування і взаємообслуговування в сім'ї та колективі; адаптивність поведінки відповідно до рольових очікувань інших.

Соціальна адаптація (від лат. *adapto* – пристосування) розглядається соціологами як вид взаємодії особи із соціальним середовищем, у ході якого відбувається погодження вимог і сподівань обох взаємодіючих сторін. Це можна вважати пристосуванням індивіда до різних рольових функцій, соціальних норм, спільностей і до умов функціонування різноманітних сфер життєдіяльності суспільства. Інтеріоризація (від лат. *interior* – внутрішній) – процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів; це процес переведення елементів зовнішнього середовища (суспільної культури) у внутрішнє «Я»³².

Дефініцію «соціальна адаптація» К. Крутій, О. Фунтікова розглядають як «соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне, з погляду індивідуальних прагнень людини, задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві»³³. Соціальну адаптацію Р. Атаєва детермінує як «історично зумовлений, обмежений у часі й такий, що має активно перетворювальний характер, процес пристосування особистості до умов соціального середовища, що постійно змінюються, впливу цього середовища, а також результат цього процесу»³⁴.

Соціальна адаптація – пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії.

Розрізняють два види соціальної адаптації: активну й пасивну. У процесі активної адаптації індивід прагне енергійно взаємодіяти із середовищем, впливати на його розвиток і зміни, долати труднощі й перепони, удосконалювати суспільні процеси. За пасивної адаптації індивід не прагне до змін навколишньої дійсності, пасивно приймає

³² Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації : навчальний посібник. Чернівці : Книги XXI, 2010. С. 65–66.

³³ Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2010. С. 15.

³⁴ Атаєва Р.Д. Педагогические условия социальной адаптации подростков в инновационной гимназии с поликультурной средой : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. С. 41.

чинні норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує біологічні та психологічні ресурси для пристосування в соціальному середовищі³⁵. Важливим компонентом соціальної адаптації є узгодженість оцінок, особистих можливостей і домагань індивіда із цілями, цінностями соціального середовища.

У найширшому розумінні під соціальним середовищем розуміють усю соціальну дійсність (державу, суспільство); у більш вузькому – середовище, яке безпосередньо оточує дитину й тим самим впливає на її розвиток, формування характеру, інтересів, нахилів, ціннісних орієнтацій тощо. Виходячи з такого розуміння природи людини, «її поведінка й діяльність, формування всіх її психологічних функцій нерозривно пов'язані з навколишнім середовищем і зумовлюється ним»³⁶.

Соціальне середовище – це складне структурне утворення, яке характеризується взаємопов'язаними зв'язками та відносинами між його складовими. За визначенням Р. Павелкова, соціальне середовище становить єдність таких складників: макросередовища (суспільства як певної соціально-політичної, соціально-економічної та ідеологічної системи), мезосередовища (національно-культурних, соціальних особливостей регіону), мікросередовища (безпосереднього середовища життєдіяльності дитини: сім'ї, сусідів, групи однолітків, культурних, навчально-виховних закладів). У різні періоди дитинства ці складники соціального середовища значною мірою впливають на соціалізацію дітей дошкільного віку³⁷.

Аналіз теоретичних джерел із дослідженої проблеми дав змогу з'ясувати, що методологічною основою для розуміння процесу соціального становлення дитини у вітчизняній психології ХХ століття стали положення теорії психічного розвитку, висунуті й обґрунтовані в працях російських учених: Л. Божович, Л. Виготського Д. Ельконіна, О. Леонтєва, М. Лісіної^{38; 39; 40; 41; 42} та ін.

³⁵ Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. С. 27.

³⁶ Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. С. 55.

³⁷ Павелків Р.В., Цигипало О.П. *Дитяча психологія* : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2008. С. 42.

³⁸ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). Москва : Просвещение, 1968. С. 44.

³⁹ Виготский Л.С. Детская психология : собр. соч. : в 6 т. / под ред. Д.Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. Т 4. С. 255.

⁴⁰ Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва : Политиздат, 1960. С. 63.

⁴¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. С. 255.

Вони формулювали теоретичні положення виходячи з того, що для розуміння розвитку неможливо розглядати дитину як відокремленого індивіда, необхідно враховувати соціальну ситуацію розвитку, яка є специфічною для кожного віку й закономірно визначає спосіб життя дитини, провідну діяльність і психологічні новоутворення.

Так, на думку Л. Виготського, соціалізація – це процес засвоєння індивідом суспільного досвіду, культурних надбань суспільства (культурно-історична концепція розвитку людини). Науковець указує на те, що соціалізація близька до «окультурення», тобто засвоєння соціального досвіду дитини проходить під час взаємодії з людьми – носіями цього досвіду. Учений наголошував на тому, що досвід, якого набуває дитина, переробляється й повертається в культуру через її певні індивідуальні досягнення. Учений заперечував розуміння стосунків соціального й індивідуального як ворожих, коли соціальне витісняє природне, зумовлюючи «окультурення» індивіда⁴³. Основою розвитку особистості, за твердженням О. Асмолова, є процес соціалізації та виховання в конкретній соціально-історичній системі координат епохи. У процесі діяльності в структурі відносин виникають системні якості людини, що характеризуються особистісним значенням, соціальні норми, цінності, ідеали, які стають «безособистісними передумовами» її розвитку. Дитина індивідуалізується та намагається зробити самостійний вибір того способу життя, який визначає її подальший розвиток у структурі суспільних відносин. Тобто відбувається засвоєння культурних надбань людства заради свідомого оволодіння способом власного життя⁴⁴.

Відомий український психолог Г. Костюк визначав: «Розвиток – безперервний процес, що виявляється в кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих»⁴⁵.

⁴² Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1986. С. 65–66.

⁴³ Выготский Л.С. Детская психология : собр. соч. : в 6 т. / под ред. Д.Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. Т 4. С. 123.

⁴⁴ Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа : учебник. М. : Издательство МГУ, 1990. С. 161–162.

⁴⁵ Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. С. 34.

На думку А. Петровського, розвиток особистості – це закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Процес соціального розвитку особистості, за твердженням ученого, є об'єднанням двох моделей: перша – описує фази розвитку особистості під час входження до нової референтної групи, друга – періоди вікового розвитку особистості⁴⁶. А. Петровський виділив три фази соціального становлення людини – адаптацію, індивідуалізацію.

«Соціальний розвиток – це засвоєння дитиною досягнень суспільно-історичного досвіду спілкування, взаємодії, співробітництва з дорослими й однолітками»⁴⁷. У результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності, здатність до спілкування з оточуючими⁴⁸.

Зміст соціального розвитку особистості визначається, з одного боку, сукупністю соціальних впливів світового рівня культури, загальнолюдських цінностей, а з іншого – ставленням до цього самого індивіда, актуалізацією власного «Я», розкриттям творчого потенціалу особистості. Головним критерієм соціального розвитку в цьому випадку є не стільки ступінь засвоєння соціальних норм і правил поведінки, адаптованості до навколишнього світу на рівні конформізму, скільки ступінь самостійності, ініціативності, творчості особистості.

Соціальний розвиток особистості є взаємопов'язаним процесом соціалізації-індивідуалізації дитини дошкільного віку, який, з одного боку, містить засвоєння соціокультурного досвіду у вигляді правил, норм, способів поведінки, еталонів дії та взаємодії людей у соціумі, а з іншого – розвиває сутнісне «Я» дитини, її індивідуальність і неповторність, надає певної автономності й незалежності від соціуму, здатності гармонійно та ефективно адаптуватися до нових умов постійно змінюваного соціального середовища⁴⁹.

Соціальний розвиток дитини проходить двома пов'язаними лініями – соціалізації (оволодіння дитиною суспільним досвідом) та індивідуалізації (набуття нею самостійності, відносної автономності).

⁴⁶ Петровський А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 15–30.

⁴⁷ Социальное развитие. *Краткий словарь по социологии* / под ред. Д.М. Гришиани, Н.И. Лапина; сост. З.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. Москва : Политгиздат, 1988. С. 272–273.

⁴⁸ Мухина В.С. К проблеме социального развития ребёнка. *Психологический журнал*. 1980. Т. 1. № 5. С. 58–60.

⁴⁹ Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2009. С. 43.

Вивчення соціального розвитку дитини з погляду його змістової сутності (соціалізації-індивідуалізації) дає змогу визначити психологічні механізми становлення цього процесу в онтогенезі. Соціальний досвід, до якого прилучається дитина з перших років свого життя, акумулюється й виявляється в соціальній культурі. Засвоєння культурних цінностей, їх перетворення, що сприяють суспільному процесові, є однією з фундаментальних завдань соціалізації. Проте соціальний розвиток можливий тільки тоді, коли дитина не тільки засвоює соціальний досвід попередніх поколінь, а й доповнює, поглиблює, формує сучасними надбаннями.

Соціальний досвід, до якого прилучається дитина з перших років свого життя, акумулюється й виявляється в соціальній культурі. Засвоєння культурних цінностей, їх перетворення, що сприяє суспільному процесові, є одним із фундаментальних завдань соціалізації⁵⁰.

Основним чинником соціального розвитку є знання норм і правил спілкування з іншими людьми, тобто здатність осмислювати процес спілкування та прогнозувати різноманітні ситуації спілкування. Будь-яка взаємодія дитини з довкіллям відбувається в процесі спілкування, форми якого в дитини міняються залежно від віку. До семи років у дитини змінюються чотири форми спілкування з дорослими: ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, ситуативно-пізнавальна й ситуативно-особистісна. Досвід свого спілкування з дорослими дитина переносить у ситуації спілкування з іншими дітьми⁵¹.

Проте особистістю дитина стає в результаті самоуправління, коли вона починає певною мірою впливати на своє життя. У дошкільному дитинстві вона здійснює це переважно з допомогою дорослих, а в наступні періоди – усе більш самостійно.

Соціальний розвиток можливий тільки тоді, коли дитина не тільки засвоює соціальний досвід попередніх поколінь, а й доповнює, поглиблює, формує його сучасними надбаннями.

На думку Д. Фельдштейна, розвиток дитини в онтогенезі відбувається за цілеспрямованого включення її в систему діяльності. Саме в конкретних типах діяльності дітей і виявляються дві її сторони: наочно-практична й діяльність, спрямована на розвиток взаємостосунків. При цьому актуалізація певної сторони діяльності здійснюється в тих її типах, які найбільше забезпечують на відповідних

⁵⁰ Авраменко О.О. Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського як джерело ідей щодо різновікового об'єднання дітей. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Вип. 78 (2). С. 120–125.

⁵¹ Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. Москва-Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 51–58.

етапах онтогенезу процес соціалізації й індивідуалізації як провідні моменти розвитку. Уже через соціальну сутність діяльності в процесі її розвитку відбувається формування соціальних відносин людини, її суб'єктивного світу. Найважливішим компонентом соціальних утворень дитини виступає позиція «я», поступальний розвиток якої йде від усвідомлення дитиною своїх соціальних можливостей до чіткого прояву, зміцнення, якісної зміни соціальної позиції в результаті власної творчої активності⁵².

Два типи позицій дитини щодо суспільства виділяє Д. Фельдштейн, які реально існують («я в суспільстві» та «я і суспільство»). Саме позиція «я» у ставленні до суспільства повно відображає результати соціального розвитку в онтогенезі. Обидва типи цієї позиції чітко пов'язані з певними періодами, етапами онтогенезу. Позиція «я в суспільстві» пов'язана з освоєнням наочно-практичної сторони діяльності – знарядь, знаків, соціально заданих дій, способів поводження з предметами. Загалом це процес соціалізації дитини. Позиція «я і суспільство» пов'язана з діяльністю, спрямованою на засвоєння норм людських взаємостосунків. Цей процес забезпечує індивідуалізацію особистості. Позиція «я в суспільстві» формується в періоди раннього дитинства (1–3 роки), молодшого шкільного (6–9 років) і старшого шкільного (15–17 років) віків. Позиція «я і суспільство» розгортається найбільш активно в дошкільному (3–6 років) і підлітковому (10–15 років) віці⁵³.

Ступенем соціального розвитку дитини, рівнем її соціальної компетентності визначається успішність соціалізації дошкільника, що дає дитині змогу посісти гідне місце в системі взаємин із дорослими й однолітками в мікросередовищі: родині та групі дошкільного навчального закладу. Основним чинником соціального розвитку є знання норм і правил спілкування з іншими людьми, тобто здатність осмислювати процес спілкування та прогнозувати різноманітні ситуації спілкування.

Результати дослідження І. Рогальської підтверджують необхідність проектування соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. Соціально-педагогічний супровід соціалізації передбачає рух разом із дитиною, поруч із нею, тому акцент ставиться на створенні соціального простору дитинства, що зумовлює процес соціалізації особистості дитини. Виділені такі складники соціального простору: суспільне докільля, до якого

⁵² Фельдштейн Д.И. Закономерности развития деятельности как основа развития личности : хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов. Москва, 2006. С. 65.

⁵³ Фельдштейн Д.И. Закономерности развития деятельности как основа развития личности : хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов. Москва, 2006. С. 178–194.

належить світ дорослих і світ дітей; культурологічна домінанта змісту дошкільної освіти; цілісна картина світу, що відображається в дитячій субкультурі. За наявності соціального простору дитина вибудовує свої стосунки зі світом людей і світом власного «Я» й опановує продуктивні способи соціальної взаємодії, що дає їй можливість засвоювати позиції об'єкта й суб'єкта соціалізації та виявляти себе суб'єктом власної життєтворчості.⁵⁴

Педагогічні концепції, як правило, трактують соціалізацію в тісній взаємодії з процесом виховання та визначають соціально-педагогічні механізми соціалізації, що вказують на зміст і методи виховання. Соціалізація забезпечує входження людини в соціальні спільноти й колективи, комфортне співіснування в них, усуспільнення її діяльності, способу життя й думок, що забезпечує формування особистості як представника певних соціальних спільнот і груп, соціальних прошарків. Дослідники проблеми соціалізації дитини, говорячи про виховання особистості, мають на увазі насамперед формування готовності до реалізації індивідом сукупності соціальних ролей. При цьому сам процес освоєння цих ролей, передбачає участь кожного вихованця в діяльності й навчанні. Соціальна роль розкриває механізм засвоєння дитиною соціального досвіду.

Отже, аналіз тлумачень сутності соціалізації, що існують у концепціях і теоріях соціалізації (соціологічна, культурологічна, соціально-психологічна, педагогічна концепції), свідчить, що сутнісними ознаками соціалізації є процес впливу соціального середовища на індивіда, передавання культурного досвіду, адаптація до соціальних умов, цілеспрямоване формування колективістських якостей. Наведені розбіжності певною мірою зумовлені предметною специфікою кожної з галузей наукового знання.

Одним зі складників методології дослідження є педагогічна теорія соціалізації, що дала змогу осмислити освітній процес у різновіковій групі дошкільного навчального закладу в контексті взаємодії факторів, що впливають на особистість, яка соціалізується.

Характеристика процесу соціалізації як системи, розроблення основ її теорії, дослідження соціально-педагогічної природи системи соціалізації знайшли відображення в працях вітчизняних учених: І. Звереві, Л. Коваль, О. Караман, М. Лукашевича, В. Слюсаревського, Ю. Сичова, В. Ільїна, Т. Білонова, Л. Міщик, Н. Щуркової та ін.

Розроблено вітчизняні й зарубіжні концепції соціалізації особистості (І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик, І. Рогальська, С. Харченко та ін.); розкрито соціально-педагогічні аспекти проблеми (О. Бодальов,

⁵⁴ Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2009. С. 28.

В. Караковський, С. Литвиненко, А. Мудрик, Л. Новикова, Я. Щепанський, І. Кон та ін.); визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації (Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма та ін.).

Соціальна педагогіка в останнє десятиліття намагається осмислити процес соціалізації як явище педагогічне. Теоретичний аналіз, проведений Н. Головановою, дав змогу виділити такі основні підходи до педагогічної характеристики поняття «соціалізації»:

– соціологічний (Л. Левшин, Х. Лійметс, Т. Мальковська, В. Момов та ін.), коли соціалізація розглядається як трансляція культури від покоління до покоління, як загальний механізм соціального успадкування, що охоплює і стихійні, й організовані впливи середовища;

– факторно-інституціональний (В. Гінецинський, І. Кон, А. Мудрик та ін.), де соціалізація розглядається як сукупність дії факторів, інститутів та агентів соціалізації;

– інтеракціональний підхід (Т. Коннікова, А. Куракін, А. Мудрик, Л. Новікова та ін.), що розглядає соціалізацію в контексті спілкування, міжособистісної взаємодії;

– інтеріоризаціональний підхід (Б. Бітінас, Л. Буєва, І. Кон, В. Крутецький та ін.), у межах якого соціалізація розуміється як процес освоєння особистістю норм, цінностей, установок, вироблених суспільством, що приводить до становлення системи внутрішніх регуляторів;

– інтраіндивідуальний підхід, де соціалізація не вичерпується пристосуванням особистості до соціального середовища, а є творчою самореалізацією особистості, удосконаленням себе (І. Кон, А. Кочетов, Т. Мальковська, Л. Рувінський, В. Шепель та ін.)⁵⁵.

У радянській науці перші дослідження проблем соціалізації з'явилися наприкінці 60-х років ХХ століття. Увага акцентувалася передусім на тому, що це процес засвоєння соціальних норм і цінностей. Б. Паригін, який співвідносить соціалізацію з усім ходом історичного розвитку людства, указував, що не лише виникнення людини, виокремлення її зі світу тварин, а й загальний хід розвитку людства був процесом соціалізації. На його думку, соціалізація становить «багатогранний процес, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище, і передбачає соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і усю сукупність соціальних функцій, ролей,

⁵⁵ Голованова Н.Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника : дисс. ... докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 1997. С. 193.

норм, обов'язків тощо, активну перебудову навколишнього (як предметного, так і соціального) світу»⁵⁶.

Таке бачення збігається з визначенням І. Кона, який розглядає соціалізацію як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, у ході якого створюється конкретна особистість, як процес засвоєння певної системи соціальних ролей і культури⁵⁷.

Учений звертає увагу на те, що саме «в процесі соціалізації індивіди не просто адаптуються до середовища й засвоюють наявні в ньому соціальні ролі та ідентичності, а й навчаються «встановлювати, підтримувати і змінювати такі ідентичності», перетворюючи тим самим самих себе і навколишній світ»⁵⁸.

У 70-ті роки ХХ століття над різними аспектами процесу соціалізації особистості, у тому числі й термінологічним осмисленням, працювали С. Кузьмін, Ю. Левада, В. Марков, А. Мудрик, В. Сухомлинський та ін.

Так, С. Кузьмін наполягав на пріоритетності дії таких механізмів соціалізації, як наслідування, навіювання, конформізм, свідоме наслідування зразкам, вплив масових засобів комунікації та культури⁵⁹.

Чимало дослідників акцентують увагу на моменті засвоєння індивідом соціального досвіду, соціальних цінностей, норм, знань. Так, Ю. Левада доходить висновку, що поняття соціалізації є «засвоєнням людиною норм культури», і проходить вона в малій групі найближчого оточення⁶⁰.

Російський дослідник А. Мудрик тлумачить аналізоване поняття як «процес розвитку людини у взаємодії з навколишнім світом» і подає його як сукупність чотирьох складників:

- стихійна соціалізація в процесі стихійної взаємодії людини із суспільством і стихійного впливу на неї різних, зазвичай різноспрямованих обставин життя;
- відносно керована соціалізація у процесі та результаті впливу з боку держави на обставини життя тих або інших категорій громадян;
- відносно соціально контрольована соціалізація в процесі планомирного створення суспільством і державою умов для виховання людини;

⁵⁶ Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. Москва : Мысль, 1971. С. 165.

⁵⁷ Кон И.С. Психология ранней юности : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. С. 134.

⁵⁸ Кон И.С. Ребенок и общество : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. С. 152.

⁵⁹ Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Ленинград : ЛГУ, 1967. С. 170.

⁶⁰ Левада Ю.А. Собрание сочинений. Москва : Наука, 1970. С. 324.

– більш або менш свідома самозміна людини⁶¹.

Науковець підкреслює, що, досліджуючи проблему соціалізації особистості в дошкільному дитинстві, важливо орієнтуватися на найширше поняття серед процесів, що характеризують становлення особистості, бо воно позначає «розвиток, зумовлений конкретними соціальними умовами»⁶².

Сім'я як персональне середовище розвитку – один із найважливіших інститутів соціалізації особистості, адже вона зумовлює спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь і навичок⁶³.

Однак соціальне середовище, зокрема сім'я, може як сприяти процесам розвитку дитини, так і стримувати їх. Натепер реальне становище дітей дає змогу фіксувати значні обмеження, недостатнє забезпечення як матеріальних, так і духовних ресурсів, які є необхідними для повноцінної соціалізації в сучасних складних умовах⁶⁴.

«Соціальні сироти», «безпритульні», «безоглядні», «жертви насилля» – це далеко не повний перелік дітей, що опинилися в складній небезпечній ситуації, яку вони не спроможні розв'язати самостійно. При цьому найбільш вражаючим є те, що серед цих дітей 15% (за даними соціальних органів) – діти дошкільного віку. Як засвідчують соціальні органи, у країні нараховується 82 тисячі неблагополучних сімей, у яких проявляється безвідповідальне ставлення батьків до виконання своїх виховних функцій, жорстоке поводження з дітьми, наявне фізичне та психічне насильство, агресія в сім'ї. Крім того, сьогодні викликає тривогу зменшення тривалості й значне збіднення змісту спілкування членів родини, зникнення спільних форм діяльності батьків і дітей⁶⁵.

⁶¹ Мудрик А. Социализация человека как проблема. *Социальная педагогика*. 2005. № 4. С. 47–57.

⁶² Мудрик А. В. *Социальная педагогика* : учебное пособие. Москва : Академия, 1999. С. 155.

⁶³ Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте* (Психологическое исследование). Москва : Просвещение, 1968. С. 39–40.

⁶⁴ Карнаух Л. Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в умовах сучасного соціального середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 40. С. 110–114.

⁶⁵ Печенко І.П. Дитина в сучасному соціально-педагогічному просторі: проблема захисту прав. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. Полтава, 2005. Вип. 6 (45). С. 45–53.

Неблагополучна сім'я – це сім'я, яка через об'єктивні або суб'єктивні причини втратила свої виховні можливості, унаслідок чого в ній виникають несприятливі умови для виховання дитини⁶⁶.

Негативні впливи сімейного оточення істотно спотворюють поведінку дитини, зумовлюють ранню втрату її потреби у спілкуванні з батьками, формуючи низку негативних поведінкових стереотипів та особистісних якостей (егоїзм, замкненість, конфліктність, упертість, неадекватну самооцінку (завищену чи занижену), озлобленість, невпевненість у власних силах, недисциплінованість тощо). У неблагополучній сім'ї спостерігається відкрите або приховане емоційне напруження дитини. Часті покарання, окрики, невдоволення з боку батьків примушують дитину думати, що її не люблять, що вона нікому не потрібна. Це створює відповідний негативний емоційний дискомфорт у душі дитини.

На думку Л. Божович, посилюють фактор сімейного неблагополуччя недоліки виховання в родині, найбільш типовими з яких є такі:

1) несприйняття дитини, відверте або приховане емоційне відторгнення її батьками;

2) непослідовність виховання, що характеризується неузгодженістю педагогічних дій батьків та інших дорослих, що, у свою чергу, дезорієнтує дитину;

3) нерозуміння закономірностей і своєрідності розвитку дитини, невідповідність вимог та очікувань батьків можливостям і потребам дитини;

4) негнучкість виховних позицій батьків у взаєминах із дитиною, що виявляється в недостатньому врахуванні ситуації, у нав'язуванні дитині власної думки, у різкій зміні ставлення до дитини в різні періоди її життя;

5) афективність – надмірне роздратування, невдоволення чи, навпаки, турботливість, тривога стосовно дитини, що створює в сім'ї ефект хаотичності, загального сум'яття;

6) авторитарність виховання – намагання підкорити дитину своїй волі, категоричність суджень, нав'язування своєї думки й готових рішень, використання примушування й репресивних заходів, зокрема фізичних покарань, постійний контроль за діями дитини⁶⁷.

Як провідний мікрофактор соціалізації особистості Н. Пихтіна розглядала сім'ю, оскільки вона є персональним середовищем для життя й розвитку. З'ясовано особливості несприятливої соціалізації

⁶⁶ Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. Ростов-на-Дону, 1997. С. 201.

⁶⁷ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). Москва : Просвещение, 1968. С. 64.

дошкільників у неблагополучних сім'ях, а саме: недостатність позитивного емоційного контакту між членами родини, неправильність виховних позицій батьків, ускладнення їхніх подружніх стосунків, аморальний спосіб життя батьків і їхня асоціальна поведінки. Вивчено їх негативний вплив на формування деструктивних рис характеру дітей, негативних стереотипів їхньої поведінки, виникнення негативних поведінкових проявів⁶⁸.

Торкаючись проблеми соціального становлення особистості, В. Сухомлинський влучно зауважив, що «у людині її людські риси формуються тільки тому, що з першого подиху свого життя вона – істота суспільна. Суспільна сутність людини виявляється в її стосунках, взаєминах з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в стосунки з людьми, які задовольняють її матеріальні й духовні потреби, дитина залучається до суспільства, стає його членом». За словами В. Сухомлинського, найтонші, найчутливіші корінці правильної соціалізації лежать у почуттях і переживаннях, «вони – ніби малесенький магніт, закладений у дитячій істоті, який притягує її до інших людей, робить її чутливішою, сприйнятливою до слів, навчань, ідей, настанов»⁶⁹.

2. Теоретико-методологічні засади визначення сутності й змісту соціалізації особистості в сучасних науково-педагогічних дослідженнях

У 80–90-ті роки минулого століття інтерес до соціалізації як до педагогічного феномена зростає. Саме в цей період питання структури, функцій, механізмів соціалізації, її особливостей у сучасних умовах перебувають у центрі досліджень представників практично всіх суспільствознавчих дисциплін.

Можемо погодитися з поглядами Г. Андрєєвої, що соціалізація – двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, процес активного відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище⁷⁰.

Соціалізацію як процес формування особистості в певних соціальних умовах, засвоєння індивідом соціального досвіду, перетворення соціального досвіду у власні цінності й орієнтації,

⁶⁸ Пихтіна Н.П. Вплив стихійної соціалізації дітей дошкільного віку в умовах неблагополучної сім'ї на виникнення негативних проявів у їхній поведінці. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 3. С. 104–112.

⁶⁹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 451.

⁷⁰ Андрєєва Г.М. Социальная психология. Москва : Аспект-Пресс, 1996. С. 176.

залучення до своєї системи поведінки тих норм і шаблонів, які прийняті в суспільстві, визначає І. Татяничкова. Крім того, соціалізацію трактують як безперервний процес, упродовж якого особистість набуває свого розвитку за умови проходження нею основних стадій. Стадії соціалізації умовно відповідають віковим етапам розвитку людини в онтогенезі та її особистісного зростання (Столяренко, 2001; Татяничкова, 2017) і передбачають адаптацію, індивідуалізацію, інтеграцію та трудову стадію (що конкретизоване до умов спеціальної школи як стадія ранньої трудової підготовки). На стадії адаптації відбувається пристосування до нових умов існування людини як організму як носія психічного й соціального; здійснюється активне, але не критичне, засвоєння дитиною соціального досвіду у вигляді знань і способів активності. Стадія індивідуалізації характеризується певним відособленням індивіда, основа якого полягає у виникненні потреби персоналізації; засвоєння досвіду відбувається критично; активно формується самосвідомість, що призводить до спроб виокремлення в дитячому середовищі. Стадії інтеграції притаманним є виникнення потреби та інтенції «входження» в суспільство в сукупності власних особливостей і можливостей з метою пошуку належного місця. На стадії ранньої трудової підготовки в умовах школи відбувається входження дитини в професійне середовище, формування в неї професійно важливих якостей, удосконалення трудових навичок з урахуванням виявлених психофізичних можливостей⁷¹.

На ці ж два взаємозумовлені процеси, що становлять сутність соціалізації, указує Б. Ломов, виділяючи момент входження індивіда в соціальне оточення, соціальне середовище, включення індивіда в систему суспільних відносин⁷².

Соціалізацію з позиції подвійного завдання розглядає М. Рожков: соціальної адаптації й соціальної автономізації, де соціальна адаптація покликана забезпечити активне пристосування особистості до соціального середовища, а соціальна автономізація – стійкість щодо неї, реалізацію власної «Я-концепції»⁷³.

У працях В. Мухіної аналізується процес соціалізації як розвиток особистості через діалектичну єдність внутрішніх умов, передумов і внутрішньої позиції особистості, яка виникла в онтогенезі. Заслугує на увагу обґрунтована думка дослідниці, що соціальний простір

⁷¹ Татяничкова І., Омельченко М., Татяничков А. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними порушеннями. *Наука і освіта*. 2018. № 5. С. 109–117.

⁷² Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. Москва : Наука, 1984. С. 46.

⁷³ Рожков М. Й. Концепция социализации ребенка в работе детских организаций. Москва : Академия, 1991. С. 87.

освоюється дитиною поступово, через її прагнення реалізувати своє домагання на визнання. А отже, в основі цього аспекту закладене бажання дитини отримати «соціальне схвалення» й бути оціненою як «хороша» дитина. Тобто особистість так виробляє ціннісне ставлення до того, що «потрібно», засвоює моральні норми⁷⁴.

Соціалізація особистості у взаємодії з різними факторами (мегафактори, макро-, мезо- та мікрофактори) й агентами (людьми, з якими безпосередньо взаємодіє дитина) відбувається за допомогою низки «механізмів». За позицією В. Мухіної, механізмом соціалізації виявляється ідентифікація та уособлення особистості й закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції в процесі розвитку особистості.

Соціалізація, на думку А. Капської, – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням і відтворенням культури суспільства внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах⁷⁵.

До соціально-педагогічних механізмів соціалізації вчена зараховує традиційний механізм соціалізації, пов'язаний із засвоєнням дитиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її сім'ї та найближчого оточення, які засвоюються на неусвідомленому чи підсвідомому рівні за допомогою некритичного сприйняття панівних домінант.

Інституціональний механізм соціалізації функціонує в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різними організаціями, які спеціально створені для її соціалізації й опосередковано реалізують виховні функції, паралельно зі своїми іншими функціями. Не менш значущим для дошкільного віку є міжособистісний механізм соціалізації як взаємодія людини із суб'єктивно значущими для неї іншими людьми. В основі цього механізму соціалізації лежить психологічний акт міжособистісного перенесення певного соціального досвіду від однолітків, батьків, знайомих, які є носіями певних субкультур, незалежно від того, чи то позитивний, чи то негативний досвід. Унікальне поєднання в кожному окремому випадку різноманітних механізмів соціалізації стосовно процесу становлення кожної окремої дитини зумовлює той чи інший вектор засвоєння й упровадження власної соціальної позиції⁷⁶.

⁷⁴ Мухина В.С. Возрастная психология : учебник для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 1997. С. 71.

⁷⁵ Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. С. 201–203.

⁷⁶ Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. С. 157.

Становлення особистості як суспільної істоти, під час якого складаються різноманітні зв'язки особистості із суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формується активність і цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку, М. Лукашевич розглядає як процес її соціалізації⁷⁷.

У 90-х роках ХХ століття в Україні відбувається становлення нової парадигми виховання, засадами якої є гуманізація та демократизація педагогічного процесу, формування загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів. На цьому етапі розвитку педагогічної науки увага науковців особливо акцентується на формуванні національної ідентичності особистості, наслідком якої стає її національна самоідентифікація. Моделюючи вимоги до системи національного виховання, науковці Л. Артемова, А. Богуш, В. Кузь, Г. Лозко, Р. Пріма, Н. Рогальська, Ю. Руденко, М. Стельмахович та ін. визначають структурні компоненти цієї системи й засоби її реалізації, завдяки яким дитина має рівні права та можливості з дорослими на соціальний, психічний, культурний розвиток як особистість та індивід.

Розробленню соціально-педагогічних характеристик процесу соціального становлення особистості присвячено праці Л. Байбородової, О. Безпалько, А. Бодалева, І. Звереві, А. Капської, І. Кона, Г. Лактіонової, А. Мудрика й ін.

Серед науковців, які, на нашу думку, додали фундаментальних наукових знань у досліджувану нами проблему, – В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Л. Ваховський, М. Галагузова, Ю. Гапон, Н. Голованова, Н. Заверико, Н. Лавриченко, С. Савченко та ін.

Слушною є думка С. Литвиненко, що особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна, адже за кожну соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних ролей і соціальних відносин – середовище, у якому особистість адаптується. Отже, людина є суб'єктом соціального розвитку, але вона водночас є й суб'єктом саморозвитку, тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активнішою є участь людини у творчо-перетворювальній суспільній діяльності⁷⁸.

Докторське дослідження С. Савченко показало, що сьогодні соціалізацію варто розглядати як:

⁷⁷ Лукашевич М.П., Семігіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика) : навчальний посібник. Київ : ППК ДСЗУ, 2007. С. 320 с.

⁷⁸ Литвиненко С.Я., Ямницький В.М. Дитина і середовище: проблеми взаємодії. *Оновлення змісту та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наукових праць. Рівне : РДГУ, 2002. Вип. 22. С. 216–219.

– багатоскладний і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією;

– явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єкт-суб'єктну єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні й відтворенні соціальних цінностей і норм;

– соціокультурний феномен, який характеризується незмінністю психологічних механізмів і їх неповторністю в контексті становлення конкретної людської особистості;

– рушійну силу, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на фоні змін соціокультурного середовища;

– соціально-педагогічне поняття, яке відображає хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі;

– процес соціальної ідентифікації типу особистості, на відміну від виховання, яке формує внутрішній духовний світ людини;

– невід'ємну частину цілісного навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів у системі освіти України⁷⁹.

У докторському дослідженні Т. Кравченко визначено такі основні характеристики процесу соціалізації дітей: адаптація (присотсування людини до соціального середовища й часткове пристосування самого середовища до людини, що забезпечує узгодження взаємних вимог і очікувань); соціальна роль (стереотипізована модель поведінки, яка задається соціальною позицією індивіда в системі соціальних або міжособистісних відносин); соціальний статус (нормативний зразок поведінки в соціальній системі, що охоплює сукупність відповідних прав та обов'язків); соціальні норми (стандарти діяльності й правила поведінки в суспільстві); моральні норми (моральні вимоги до поведінки, які ґрунтуються на прийнятих у певній культурі поглядах на сутність добра і зла, моральних антиномій); соціальні настановлення (суб'єктивні орієнтації на суспільні цінності); соціальна поведінка (поведінка, що регулюється індивідуальною та суспільною свідомістю, соціальними інститутами, правовими нормами, мораллю); цінності (те, що поціновує особистість); ціннісні орієнтації (усвідомлені й інтеріоризовані соціальні цінності, які відповідають потребам індивіда); соціальна свідомість (відображення соціальної дійсності); соціальний досвід (підсумок попереднього розвитку суспільства, у якому зафіксовані суттєві результати діяльності людей); соціальні відносини (відносини між представниками певних соціальних груп відповідно до того, яке становище кожний з них посідає в соціальній

⁷⁹ Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2004. С. 50.

структурі суспільства); фактори соціалізації (сили, умови, що впливають на людину в процесі її прилучення до культури певного суспільства); агенти соціалізації (особи, які задають певні параметри уявленням, настановленням індивіда, його ціннісним орієнтаціям); способи соціалізації (конкретні види взаємодії індивіда із середовищем).

Науковцем простежений тісний зв'язок між соціалізацією й вихованням у контексті діяльнісного (самостійне стихійне пізнання дійсності – занурення в спеціально організовані виховні ситуації – реальна взаємодія із соціумом) і синергетичного (цілеспрямована підтримка саморозвитку дитини з метою забезпечення здійснення нею суспільно ціннісного вибору в моменти біфуркації) підходів⁸⁰.

Науковець М. Незамай уважає, що запорукою успішної адаптації є оптимальна організація діяльності в закладі дошкільної освіти, який є важливою ланкою в цьому процесі й головним осередком формування соціальних взаємин, моральних норм, успішної інтеграції, також усуває соціально-психологічну напруженість, стресовий стан, травми⁸¹.

Ще одним важливим аспектом соціалізації особистості є розвиток соціального інтелекту. Так, на думку В. Куніциної, високий рівень соціального інтелекту свідчить про неабияку соціально-психологічну адаптацію людини до зовнішніх умов навколишнього середовища, що виявляється в здатності здійснювати позитивний вплив на інших⁸².

Низка сучасних психологів: М. Амінов, Ю. Ємельянов, М. Молоканов – уважає, що соціальний інтелект як здатність до соціального пізнання є провідним компонентом готовності індивіда до здійснення професійної діяльності. Спираючись на результати проведених досліджень, Ю. Ємельянов зазначає, що сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивідами один одного можна назвати соціальним інтелектом, розуміючи під останнім досить стійку здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їхніх взаємостосунків, а також прогнозувати плин міжособистісних подій⁸³.

⁸⁰ Кравченко Т.В. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2010. С. 13.

⁸¹ Незамай М.І. Адаптація та психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з внутрішньо переміщених родин. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 139–143.

⁸² Куницына В.Н., Казаринова Н.В. Межличностное общение : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2002. С. 458.

⁸³ Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. С. 85.

Вагомий внесок у розгляд сутності процесу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві здійснено І. Рогальською. Дослідниця тлумачить поняття «соціалізація особистості в дошкільному дитинстві» як процес становлення дитячої особистості в її взаємодії із соціальним світом на основі порівнявального входження дитини в систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довкілля та конструювання образу соціального світу»⁸⁴. Специфіка соціалізації особистості в дошкільному дитинстві, на думку вченої, полягає в неперервній зміні простору її «соціального дозрівання», у забезпеченні розширення ступеня свободи під час її введення в суспільне довкілля, у розвитку її суб'єктивної активності й формуванні соціальної компетентності, у соціально-емоційному освоєнні суспільного довкілля й орієнтується на збагачення життя дітей у соціокультурному просторі⁸⁵.

Провідними завданнями соціалізації на етапі дошкільного дитинства І. Рогальська визначає забезпечення активного пристосування дітей до нових для них соціальних умов життєдіяльності, набуття соціально-емоційної рівноваги та стійкості до впливу змінних умов соціального середовища; розширення і збагачення досвіду конструктивної взаємодії з людьми, які їх оточують, на міжособистісному рівні й побудову соціальних стосунків через розвиток способів комунікації, формування уявлень про способи та норми спілкування з довкіллям; розвиток активності, ініціативності, самостійності й відповідальності як базових якостей особистості; залучення дітей у широке суспільне довкілля для формування уявлень про життя людей у соціумі, формування гармонійних стосунків з однолітками через організацію взаємодії на рівні емоційного спілкування, вибудовування соціальної поведінки дитини в суспільному довкіллі.

У сучасних наукових дослідженнях, які стосуються соціалізації молодого покоління, процес статево-рольової соціалізації розглядається за такими напрямками: процес засвоєння особистістю статевих стереотипів, цінностей, стандартних мовленнєвих конструктів, жестів, символів, характерних для представників певної статі, формування статевого типу особистості (В. Авраменко, В. Васютинський, К. Веселовська, Т. Говорун, О. Кікінеджи, Д. Колесов); здатність зростаючої особистості орієнтуватися в особливостях поведінки та ролей хлопчиків і дівчаток, керуватися в діях моральними нормами,

⁸⁴ Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2009. С. 17.

⁸⁵ Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2009. С. 26.

цінувати свою статеву належність, налагоджувати гармонійні взаємини з оточенням (Я. Коломинський, І. Кон, В. Каган, Д. Ісаєв та ін.)⁸⁶.

Нові трансформаційні процеси в нашій державі потребують глибшого осмислення педагогічного супроводу гендерної соціалізації молодого покоління, підтвердження цього знаходимо в дослідженнях Л. Карнаух, В. Кравець, О. Кікінеджи, В. Москаленко, О. Біла, Т. Дороніна та інших, які визначають, що складниками українського гендерного коду є поєднання архетипу Матері, культу жіночого начала як носія духовної культури з андроцентричністю характеру та самодостатністю маскуліної поведінки козацтва. Тому відродження ментальності, українських етнотрадицій і впровадження інновацій є важливою умовою ефективності навчання, егалітарного гендерного самовизначення молодих людей⁸⁷.

Гендерна соціалізація є процесом набуття дітьми статевоповідних знань, умінь і навичок. Про гендерну соціалізованість дітей свідчать такі прояви поведінки: 1) вибір ігор та іграшок (ігри в ляльки, дочки-матері, лікаря, учительку або у війну, конструктори); 2) рольові переваги під час ігор (хочуть бути матір'ю, учителькою, господинею, медсестрою або командиром, розвідником, батьком); 3) вибір середовища спілкування (надають перевагу групі своєї або протилежної статі, тяжіють до дорослих чоловіків або жінок); 4) вибір видів діяльності (охоче займаються домашніми справами, надають перевагу «тихим» заняттям або виявляють інтерес до техніки, динамічних видів спорту, які вимагають сили, витривалості, агресивності); 5) ставлення до свого зовнішнього вигляду (бажання одягати жіночі речі, використання косметики, красування перед дзеркалом або нехтування зовнішнім виглядом, відмова від прикрас, підсилення чоловічого стилю); 6) фантазії та мрії (бажання бути схожим на літературного або кіногероя певної статі, уявлення себе в майбутньому під час складання оповідань, казок); 7) рівень задоволеності соціальною роллю (захоплення стилем життя чоловіків або жінок, бажання змінити ім'я або навіть стать); 8) стиль поведінки (плавність ходи, м'якість жестикуляції, міміки й тембру голосу або розмахистість, різкість, настирність і незграбність)⁸⁸.

Ми погоджуємося з думкою К. Крутій та О. Фунтківою, що гендерна соціалізація охоплює дві взаємозалежні сторони: а) привласнення дитиною

⁸⁶ Поляничко А., Корінна Г. Особливості статево-рольової соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 6. С. 120–129.

⁸⁷ Гендерні стандарти сучасної освіти : збірка рекомендацій. Частина 3. Запоріжжя : Друкарський світ, 2011. С. 10.

⁸⁸ Карнаух Л. Педагогічний супровід тендерної соціалізації особистості в період дошкільного дитинства. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 5. С. 59–63.

прийнятих моделей чоловічої та жіночої поведінки, відносин, норм, цінностей і гендерних стереотипів; б) вплив суспільства, соціального середовища на індивіда з метою прищеплення йому певних правил і стандартів поведінки, соціально прийнятих для чоловіків і жінок⁸⁹.

Дослідники розрізняють дві фази гендерної соціалізації: адаптивну (зовнішнє пристосування гендерних відносин, норм і ролей) та інтеріоризації (сутнісне засвоєння чоловічих і жіночих ролей, гендерних відносин і цінностей). Тому гендерна соціалізація в період дошкільного дитинства полягає в оволодінні хлопчиком чи дівчинкою нормами статевої поведінки й культурою міжстатевих стосунків.

Соціалізація є надзвичайно важливим процесом, бо саме він визначає рівень адаптивності дитини в подальшому житті. Процес соціалізації дошкільників уважається основною проблемою в дошкільній педагогіці та психології, адже наскільки успішно дитина зможе її розв'язати, настільки повноцінно її особистість зможе функціонувати в соціумі. Гармонійність розвитку дитини дошкільного віку залежить від ступеня соціалізації, від засвоєння норм і правил, які необхідні для того, щоб стати повноцінним членом соціального середовища⁹⁰.

Проблема впливу сучасних ЗМІ на свідомість особистості підлітка вивчав Я. Шугайло. Серед негативних наслідків впливу ЗМІ на соціалізацію підлітків науковець визначив формування залежності від певного виду ЗМІ (особливу увагу звернемо на мережу Інтернет); формування стереотипів; наслідки впливу сцен насильства в ЗМІ; наслідки впливу реклами; наслідки впливу відверто сексуальних сцен у ЗМІ. Визначені негативні наслідки приводять до порушення пізнавальної функції, звуження кола пізнавальних інтересів підлітків, порушення соціальних контактів, відволікання їх від реального життя, навчання, природних дитячих інтересів та обов'язків, виникнення залежної поведінки в разі надмірного залучення інформації, формування викривлених світоглядних цінностей і настанов, наслідування агресивної, асоціальної поведінки, деформації морального розвитку та схильності до порушення морально-етичних норм⁹¹.

Показники, що стосуються рис особистості, виділила Л. Барінова: контроль бажань, сила «Я», сила «над Я», які можна інтерпретувати як емоційно-вольові особливості особистості. Виразність зазначених рис

⁸⁹ Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутий, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2010. С. 248.

⁹⁰ Андрейко Б.В., Дмитрів Ю.М. Психологічні особливості соціалізації та спілкування дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненим мовленням III рівня. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2019. № 2 (22). С. 213–226.

⁹¹ Шугайло Я.В. Особливості впровадження педагогічної моделі подолання негативного впливу засобів масової інформації на процес соціалізації підлітків. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. 2017. № 10 (18). С. 23–28.

указує на переважання цілеспрямованості й інтегрованості особистості, засвідчує розвиненість самоконтролю, точність виконання соціальних вимог, знання себе, добрий контроль своїх емоцій і поведінки, обов'язковість у дорученнях, звичку доводити справи до кінця. Характеризує витриманість, працездатність, емоційну зрілість, стійкість інтересів, а також указує на усвідомлюваність у дотриманні норм і правил поведінки, наполегливість у досягненні мети, точність і відповідальність, ділову спрямованість⁹².

Отже, сутність соціалізації може бути визначена як процес входження особистості в систему суспільних відносин, результат розвитку особистості як універсального суб'єкта діяльності шляхом його багаторівневої взаємодії із суспільством на підставі формування соціально-типових якостей, які є внутрішніми регулятивами свідомості, поведінки й діяльності.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснене теоретичне узагальнення й нове вирішення проблеми соціалізації особистості на різних етапах її становлення.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дослідження проблеми соціалізації особистості показав надзвичайно велику кількість теорій і концепцій соціалізації, загальною властивістю яких є те, що в них зроблені спроби визначення сутнісних характеристик соціалізації, запропоновані підходи до типології й періодизації процесу соціального розвитку особистості, розглянуті особливості соціалізації окремих категорій, соціальних спільнот і вікових груп.

На основі теоретичного аналізу наукової психолого-педагогічної літератури уточнено зміст ключових понять дослідження: «соціалізація», «соціальна адаптація», «соціальний розвиток особистості». *Соціалізація* – двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, процес активного відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

Соціальна адаптація – пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії.

⁹² Барінова Л. Моделі особистості із різними типами життєвих стратегій. *Science and Education. Psychology*. 2018. № 3. С. 5–11.

Соціальний розвиток особистості – взаємопов'язаний процес соціалізації-індивідуалізації дитини дошкільного віку, який, з одного боку, містить засвоєння соціокультурного досвіду у вигляді правил, норм, способів поведінки, еталонів дії та взаємодії людей у соціумі, а з іншого – розвиває сутнісне «Я» дитини, її індивідуальність і неповторність, надає певної автономності й незалежності від соціуму, здатності гармонійно та ефективно адаптуватися до нових умов постійно змінюваного соціального середовища.

Аналіз тлумачень сутності соціалізації, що існують у концепціях і теоріях соціалізації (соціологічна, культурологічна, соціально-психологічна, педагогічна концепції), свідчить, що сутнісними ознаками соціалізації є процес впливу соціального середовища на індивіда, передавання культурного досвіду, адаптація до соціальних умов, цілеспрямоване формування колективістських якостей. Наведені розбіжності певною мірою зумовлені предметною специфікою кожної з галузей наукового знання.

АНОТАЦІЯ

У монографії розглянуто процес «соціалізації» як предмет інтенсивних теоретичних та експериментальних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. Проаналізовано базові поняття дослідження: «соціалізація», «соціальна адаптація», «соціальний розвиток особистості», що дало змогу чітко обґрунтувати теоретичні засади концепцій у визначенні сутності соціалізації, що існує у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі, здійснити їх класифікацію за різними ознаками. Філософський підхід до проблеми соціалізації особистості полягає в тому, що соціалізація особистості розглядається як процес взаємодії індивіда й суспільства на основі предметно-перетворювальної діяльності індивіда, наслідком чого стає конкретно-історична форма його соціальності. Представники соціологічної думки визначають соціалізацію як цілісність усіх впливів соціального та культурного середовища, що спонтанно навчають індивіда адаптуватися до структури, зразків поведінки певних конкретних соціальних груп. Культурологічна концепція розглядає соціалізацію з позиції засвоєння індивідом культури суспільства, у якому формується й концентрується особистість, засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних людині для адекватної діяльності та взаємодії із соціокультурним оточенням. У соціальній психології соціалізація особистості практично ототожнюється із соціальною адаптацією в широкому її розумінні. Соціальна адаптація є інтегративним показником стану людини, який віддзеркалює її можливості виконувати певні біосоціальні функції: адекватне сприйняття соціальної дійсності й власного організму; адекватну систему стосунків з довкіллям; спроможність до праці, навчання, організації дозвілля; здатність до самообслуговування та

взаємообслуговування в сім'ї та колективі; адаптивність поведінки відповідно до рольових очікувань інших.

З'ясовано, що соціальний розвиток особистості – це процес, за якого відбувається засвоєння традицій культури і суспільства, у якому вона росте, формування цінностей. І сім'я як головний та основний його осередок стає своєрідним провідником, який із покоління в покоління несе досвід і знання, накопичені раніше. Саме для того, щоб сприйняття навколишнього світу індивідом згодом не стало спотвореним, батьки створюють у будинку правильну психологічну атмосферу – атмосферу довіри та взаємної поваги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. Москва : Наука, 1989. 248 с.

2. Авраменко О.О. Соціалізація особистості в контексті вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних досліджень. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2015. № 10 (343). С. 7–13.

3. Авраменко О.О. Проблема міжособистісних взаємин дітей в різновіковій групі дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Спецвипуск «Педагогічні науки»* : збірник наукових праць : у 2 т. / гол. ред.: В.Д. Будак, О.М. Пехота. Миколаїв : МДУ, 2008. 276 с.

4. Авраменко О.О. Проблема соціалізації особистості в дослідженнях зарубіжних вчених. *Педагогічна теорія і практика* : збірник наукових праць. Київ : КиМУ, 2013. Вип. 4. С. 3–14.

5. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва : Аспект-Пресс, 1996. 376 с.

6. Андрейко Б.В., Дмитрів Ю.М. Психологічні особливості соціалізації та спілкування дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненим мовленням III рівня. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2019. № 2 (22). С. 213–226. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.2.22>.

7. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа : учебник. Москва : Издательство МГУ, 1990. 367 с.

8. Атаева Р.Д. Педагогические условия социальной адаптации подростков в инновационной гимназии с поликультурной средой : дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 201 с.

9. Барінова Л. Моделі особистості із різними типами життєвих стратегій. *Science and Education. Psychology*. 2018. № 3. С. 5–11. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-3-1>.

10. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). Москва : Просвещение, 1968. 464 с.

12. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии. *Западноевропейская социология XIX – начала XX веков*. Москва : Наука, 1996. С. 491–507.

13. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. Москва-Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948. 365 с.

14. Выготский Л.С. Детская психология : собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Д.Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. Т 4. 432 с.

15. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. Москва : Лабиринт, 1996. 352 с.

16. Гендерні стандарти сучасної освіти: збірка рекомендацій. Частина 3. Запоріжжя : Друкарський світ, 2011. 282 с.

17. Гиддингс Ф.Г. Основания социологии. Ленинград : Наука, 1898. 418 с.

18. Голованова Н.Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника : дисс. ... докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 1997. 456 с.

19. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

20. Бочелюк В., Панов М. Діагностика реадaptaційного потенціалу особистості: методологічний аспект. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2019. Вип. 60. С. 8–24. URL: <https://doi.org/10.34142/23129387.2019.60.01>.

21. Дошкільна освіта : словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунткіова. Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2010. 324 с.

22. Дюркгейм Е. Метод соціології. Київ ; Харків, 1899. 197 с.

23. Дюркгейм Э. Метод социологии. *Западноевропейская социология XIX – начала XX веков*. Москва, 1996. С. 256–304.

24. Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва : Политиздат, 1960. 363 с.

25. Энциклопедический социологический словарь / общ. ред. Г.В. Осипова ; ред.-сост. А.В. Кабыща. Москва : ИСПИРАН, 1995. 939 с.

26. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. 163 с.

27. Засєкіна Л.В. Безумовне самоприйняття та психологічне благополуччя особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 187–192. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-25>.

28. Іонова І.М., Корінна Г. Особливості здійснення соціально-педагогічного супроводу сім'ї в закладах освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. № 6 (90). С. 266–275. URL: 10.24139/2312-5993/2019.06/266-276.

29. Карнаух Л.П. Проблема гендерної соціалізації особистості в зарубіжних та вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 1.45. С. 54–59.

30. Карнаух Л. Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в умовах сучасного соціального середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 40. С. 110–114.

31. Карнаух Л. Педагогічний супровід тендерної соціалізації особистості в період дошкільного дитинства. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 5. С. 59–63.

32. Кислинська Д.М., Мілорадова Н.Е. Цінності та ціннісні орієнтації в психологічних теоріях. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 53. С. 64–73. URL: dx.doi.org/10.5281/zenodo.44716.

33. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2000. 176 с.

34. Кон И.С. Психология ранней юности : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.

35. Кон И.С. Ребенок и общество : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 336 с.

36. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.

37. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. Ростов-на-Дону, 1997. 144 с.

38. Кравченко Т.В. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2010. 40 с.

39. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Ленинград : ЛГУ, 1967. 173 с.

40. Куницына В.Н., Казаринова Н.В. Межличностное общение : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 544 с.

41. Левада Ю.А. Собрание сочинений. Москва : Наука, 1970. 344 с.

42. Левківський М.В. Історія педагогіки : навчальний посібник. Житомир : ЖДПУ, 2002. 292 с.

43. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія. Вінниця : Нова книга, 2002. 512 с.

44. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 307 с.

45. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии ; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.

46. Литвиненко С.Я., Ямницький В.М. Дитина і середовище: проблеми взаємодії. *Оновлення змісту та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наукових праць. Рівне : РДГУ, 2002. Вип. 22. С. 216–219.

47. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. Москва : Наука, 1984. 446 с.

48. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика) : навчальний посібник. Київ : ІПК ДСЗУ, 2007. 341 с.

49. Марксистско-ленинская диалектика : в 8 кн. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1983. Кн. 1 : Материалистическая диалектика как научная система / под ред. проф. А.П. Шептулина. 290–295 с.

50. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей : пособие по практической психологии. Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 176 с.

51. Мертон Р. Социальная структура и аномия. *Социология преступности (Современные буржуазные теории)* / пер. с франц. Е.А. Самарской ; ред. перев. М.Н. Грецкий. Москва : Прогресс, 1966. С. 299–313.

52. Москаленко В.В. Социализация личности (философский аспект). Киев : Вища школа, 1986. 200 с.

53. Мудрик А. Социализация человека как проблема. *Социальная педагогика*. 2005. № 4. С. 47–57.

54. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учебное пособие. Москва : Академия, 1999. 184 с.

55. Мухина В.С. Возрастная психология : учебник для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 1997. 432 с.

56. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребёнка. *Психологический журнал*. 1980. Т. 1. № 5.

57. Незамай М.І. Адаптація та психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з внутрішньо переміщених родин. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 139–143. URL: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.33>

58. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації : навчальний посібник. Чернівці : Книги ХХІ, 2010. 528 с.

59. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.

60. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. Москва : Мысль, 1971. 351 с.

61. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; ред. кол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва : Большая рос. энциклопедия, 2002. 528 с.

62. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологи. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 15–30.

63. Печенко І.П. Дитина в сучасному соціально-педагогічному просторі: проблема захисту прав. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. Полтава, 2005. Вип. 6 (45). С. 45–53.

64. Пихтіна Н.П. Вплив стихійної соціалізації дітей дошкільного віку в умовах неблагополучної сім'ї на виникнення негативних проявів у їхній поведінці. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 3. С. 104–112. URL: 10.31376/2410-0897-2018-3-38-104-112.

65. Полянничко А., Корінна Г. Особливості статево-рольової соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 6. С. 120–129. URL: 10.24139/2312-5993/2018.06/120-129.

66. Попова Г.В., Підбуцька Н.В., Богдан Ж.Б. Моделювання соціалізаційних процесів студентства засобами інноваційних психологічних технологій (трансформаційних ігор). *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Вип. I (57). С. 258–281. URL: doi.org/10.5281/zenodo.1184467.

67. Діомідова Н. Просоціальна мотивація як фактор розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Харків : ХНПУ, 2019. Вип. 51. С. 61–72. URL: http://doi.org/10.5281/zenodo.2527867.

68. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2009. 43 с.

69. Рогальська-Яблонська І.П., Білик Р.М. Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу: теоретичний аспект питання. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 12. С. 109–115. URL: 10.31651/2524-2660-2018-12-109-115.

70. Рогальська-Яблонська І., Рогальська Н. Компетентнісний підхід як основа формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 10–11. С. 73–79. URL: 10.31651/2524-2660-2018-10-11-73-79.

71. Рожков М.Й. Концепция социализации ребенка в работе детских организаций. Москва : Академия, 1991. 87 с.
72. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2004. 61 с.
73. Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко. 2-е изд. Минск : БелЭн, 2003. 256 с.
74. Смелзер Н. Социология : учебное пособие / пер. с англ. Москва : Феникс, 1998. С. 298–300.
75. Смирнова Е.О. Соотношение межличностных отношений в раннем онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 5–15.
76. Сорокин П.А. Социокультурная динамика и эволюционизм. *Американская социологическая мысль*. Москва, 1996. С. 372–392.
77. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 112 с.
78. Соціологія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / за заг. ред. В.І. Докаша. 2-ге вид., доопр., доп. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. 448 с.
79. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навчальний словник-довідник / уклад. : В.М. Піча, Ю.В. Піча, Н.М. Хома та ін. ; за заг. ред. В.М. Піча. Київ : Каравела; Львів : Новий Світ-2000, 2002. 480 с.
80. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
81. Социализация. *Знание. Понимание. Умение*. Москва, 2004. № 1. С. 139–143.
82. Социальное развитие. *Краткий словарь по социологии* / под ред. Д.М. Гришиани, Н.И. Лапина; сост. З.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. Москва : Политиздат, 1988. С. 272–273.
83. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. 670 с.
84. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навчальний словник-довідник / уклад. : В.М. Піча, Ю.В. Піча, Н.М. Хома та ін. ; за заг. ред. В.М. Піча. Київ : Каравела; Львів : Новий Світ-2000, 2002. 480 с.
85. Тард Г. Социальная логика / пер. с франц. М. Цейтлин. Санкт-Петербург : Социально-психологический центр, 1996. 554 с.
86. Татяничкова І., Омельченко М., Татяничков А. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними порушеннями. *Наука і освіта*. 2018. № 5. С. 109–117. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-5-16>.
87. Фельдман Ю.І. Психологія особистості у період молодості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені*

Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». 2019. Вип. 57. С. 222–232. URL: doi.org/10.5281/zenodo.888768.

88. Фельдштейн Д.И. Закономерности развития деятельности как основа развития личности : хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов. Москва, 2006. 304 с.

89. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет / сост. А. Григорашвили ; пер. с нем. Тбилиси : Мерани, 1991. Кн. 1. 268–670 с.

90. Парсонс Т. Функциональная теория изменения. *Американская социологическая мысль*. Москва, 1994. С. 448–464.

91. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 152 с.

92. Человек и общество (основы современной цивилизации) : учебная хрестоматия для средней школы. Москва : Геликон, 1992. 304 с.

93. Черняк С.Г. Зарубіжні та вітчизняні концепції виховання особистості : (теоретичний аналіз). *Наука і освіта*. 2017. № 2. С. 25–32. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-5>.

94. Шугайло Я.В. Особливості впровадження педагогічної моделі подолання негативного впливу засобів масової інформації на процес соціалізації підлітків. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. 2017. № 10 (18). С. 23–28. URL: 10.15587/2519-4984.2017.112992.

95. Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва : Политиздат, 1960. 363 с.

96. Энциклопедический социологический словарь / общ. ред. Г.В. Осипова ; ред.-сост. А.В. Кабыща. Москва : ИСПИ РАН, 1995. 939 с.

97. Giddings G. The Theory of Socialization. 1897. № 8. P. 20–22.

98. Role Theory: Concepts and Research / ed. by Biddle B.J. & Thomas E.J. Huntington (N.J.) : Krieger, 1979. 45–50 p.

Information about the authors:

Avramenko O. O.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Department of Psychology and Pedagogy of Child Development
of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
2, Sadova Str., Uman, Ukraine, 20300

Kravchuk N. P.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Department of Psychology and Pedagogy of Child Development
of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
2, Sadova Str., Uman, Ukraine, 20300

CONCEPTION OF LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCES FORMATION OF TEACHERS: THEORETICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS

Bozhok O. S.

INTRODUCTION

The problem of the demand in foreign communication becomes extremely special in the conditions of the process of settling the Ukrainian great power statehood. This issue stimulates the necessity of the evaluation of the society's potential in culture, in education and in preparation of the specialists in particular.

The lack of generally recognized concept of the students' linguistic and methodological competences as the competence of the future school teachers determines Ukraine to affiliate to the European secondary and high education systems. In accordance with the logic of our research the terms "formation" and "the concept of model's formation" are needed the support and concrete definitions. There are different nice shades of meanings of these terms in the philosophical, historical and pedagogical contexts. We will start with discovering their content. In the philosophical dictionaries the term "formation" is interpreted as a process that gives a shape, completeness; this term means the process of the physical development; the particular view of the process of growth; something that is being created¹. The representatives of psychological school make an accent on the development of the potential of personality, its reserved abilities, its cognitive and creative activities due to the process of mastering of students' scientific, professional and social knowledge and skills².

The pedagogues identify the term "formation" with the professional formation of the future specialists, the formation of their professional skills, abilities, self-development and professional competence³. S. Sysojeva studies the pedagogical management of personality as the systematic

¹ Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Санкт-Петербург : Союз, 2001. 288 с.

² Якиманська И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва : Издат. фирма «Сентябрь» 1996. 92 с.

³ Педагогічні технології в неперервній освіті : монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. ; за ред. С.О. Сисоєвої. Київ : Віпол, 2001. 502 с.

reasonable and indirect process of the organization and control. Consequently, the model of the linguistic and methodological competences is guided on the process of the Ego-personality of the future school teacher with the target to obtaining the mature professional activity. This leads to the formation of key and subject competences of the future school teacher.

The aim of the education is to form the competences and significant qualities of student as an individual. Accordingly, the key competences are projected based on the sectoral competences, which are divided into subject competences. At the same time, the key competences are the voluntary set of sectoral and subject competences: they integrate the sectoral competences into the complex structure where the elements are connected to each other through the different links and relations.

The *purpose of the article* is to: provide content analysis of the conception of linguistic and methodological competences formation of the future school teachers in the primary school; define the influence of the online didactic games on the process of future English language teachers' training; present the basic components of the online didactical games complex.

1. Approaches and principles of linguistic and methodological competences

The theoretical and technological guidelines of the organization and management of the formation of language and methodological competences are determined such approaches: competence approach, communicative approach, the approach of activity, the approach of personality's orientation, technological, systematical and integrative approaches as well.

The technological approach provides the search of means to achieve the goals of learning which are caused by the increase of education in the conditions of applying standards of professional training. As the didactics is the part of pedagogy then it agrees and studies the purpose, the content and methods of learning process and it projects the further stages. Among its targets, there are the formation of the professional competence as the purpose, means and methods to achieve the effective results of learning under the terms of integral functioning of individual, instrumental and methodological factors.

The characteristic of technological approach is its realization within the use of based pedagogical complex of learning technologies, which have the accurate processing structure, the determined conditions and the stages of its application. Moreover, the predicted results are evaluated clearly and quantitatively.

The changes in the content and methodology of the students' education that are caused by the introduction of technological approach give the future

school teachers the opportunity to study on the basis of innovation technologies with the mobility to use them in the modern school taking into account the specific character of school education process, to use actively the new methods of learning (as for instance, the online didactical game which appears to be an interactive mean of the dialogue interaction and context learning. The *systematical approach* is based on the principles of integrity (the defining of the object through the connection of the links and components), organization (the structure regularity of object) and the complexity (the division of the whole into parts, another words the hierarchy of the object construction). It also provides the emphasizing the competence as the system with the proper structure, the linked components and the complex of teacher training process⁴.

The providing of the *integrative approach* to the educational process will have to influence positively to the development of students' skills to perceive and comprehend language and methodological knowledge as the whole. Due to this capacity, the future teacher will be able to teach children at school the foreign language in accordance with the modern requirements.

The studying and summarizing the experience of the formation of foreign and methodological competences in the frames of didactical approaches are contributed to the defining of the *main principles* of the formation of language and methodological competences of the future foreign language teachers at school. We are going to define and to characterize them. Under the definition "principles" of formation of linguistic and methodological competences we understand the *whole complex of requirements and statements for their providing*. The researchers define the general and special principles.

The common characteristic, which unites the principle of the systematic character and the use of visual methods principle, is providing the logical sequence of operations. In our research, the use of visual methods principle requires the demand to the linguistic and didactical competences, namely – the linguistic and phonetic competences.

The content of the verbal use of visual methods forms as the skills in pronunciation of lexical units that are necessary to form the lexical competence (that is the mastering the new lexical units), as the skills of phonetic competence (the skills of recognizing and identifying the sound units of the language). In mentioned conditions, the verbal use of visual methods helps future school teachers to develop the skills to recognize and

⁴ Сідун М.М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук :13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2013. 248 с.

memorize the lexical units and to identify the phonetic ones in the process of game-playing technologies of learning. Non-verbal use of visual methods can be used with the help of the drawings, scheme, diagram etc.

The scientists consider the aim of use of visual methods is in the demonstration of the objects or elements of operations, which can be perceived by eyesight and therefore the opportunity to illustrate the important signs of definitions.

The objects of non-verbal use of visual methods are the schemes, diagrams, the language constructions that give the visual form of the additional information, set proper cognitive tasks, provide the graphically schematic bases for interactive training of vocabulary⁵. Therefore, we can define the next following principles paying attention on using the *online didactical games*:

– *The dynamic of self-education principle* points out the attraction of students to the organization and participation in online didactical games and the accomplishment the pedagogical tasks,. This principle is realized due to the active educational activity, the optimizing of the process of the linguistic and methodological competences formation of students (the future school teachers) and individual psychological characteristics of the future teachers, their skills to overcome the difficulties, to think critically and to improve themselves, to be in the endless research activity of the innovative methods of foreign language teaching;

– *The principle of teaching communicative inter-operation* is being implemented through the use of integrated complex technologies. Thanks to the interaction the students are attracted to the reflexive dialogue with the participants of the learning process and they create the learning and reflexive environment. During this process the didactical game plays the role of the formation of positive dialogue interaction of the participants of learning process and it indicates the intercommunication of the linguistic and methodological competences and influences on the process of teaching at school;

– *The principle of the appraisalment of effectiveness* – it means the awareness by the future specialists the sense of education, the meaning of the learning process, the self-analysis of their psychological virtue, their professional and individual development and the comprehension of the development of other participants of pedagogical process.

⁵ Саюк В.І. Професійна підготовка вчителя до ігрових технологій навчання. *Післядипломна освіта: перспективи розвитку* : матеріали звітн. наук.-практ. конф., 28 листопада 2000 р. / Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України ; редкол. : В.Олійник та ін. Київ, 2001. Ч. 2. С. 123–128.

The mentioned approaches and principles are included to the functional conception of the linguistic and methodological competences formation of the future school teachers and they are considered as a part of the complete positive influence of the qualitative competences formation. The selection and characteristics of these approaches and principles are not enough for completing the process. They open, add and increase the so-called boundaries of building and creating the conception to form the students' competences.

Thus, the characterized approached and principles draw the base of linguistic and methodological competences formation of the future foreign language school teachers. On this base, the combined methodological approaches are created and they are also included to our investigated *structural and functional model of the competences formation of the future foreign language school teachers*.

The conception of “model” is represented in the pedagogical literature as the opportunity to figure in the science the existence and application of any object for its further investigation and analysis; this term is also represented as the theoretical guide for further construction of the definite object; and it is considered as the visualization of the object's imaging.

The Ukrainian researcher S. Goncharenko (1997) compared the “model” with the manual that contains the visual imaging of some objects (for example, it can be a scheme, a picture, a description etc.). The scientist considered that this would safe the proportions and resemblance of the parts of the mentioned objects on conditions of the systematization and conventionality of objects' representation⁶.

In our research work we take into account the philosophers' opinion of the definition of the notion “model”. So they consider it to be something that is created in the mind or the prototype that is fulfilled in the reality. In their opinion this identification is able to change the object of investigation, therefore it gives a chance to perceive the information about the model of the researched object.

Consequently, we are able to make a conclusion that the model is the system that really exists, functions and changes the quality of investigation of the object. We understand that such kind of model integrates the combination of elements and eliminates the connection between them.

We accept the conception of I. Yakimanska (2009) who considered that the presence of integrated function is in the following: on conditions of the researchment of the problems and the received results in the other fields it can influence on the sphere of the pedagogical investigations using the same phases in the same consistency. Accordingly, the creation and the

⁶ Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

development of *the system* foresee the following patterns⁷. The analysis of targets of the system (to formulate the aim as a choice of the modulating the tasks, to make the division of roles, to decompose the general purpose on the hierarchical subordinated aims);

- the reasechment of the system’s structure and functions (the reveal of the functional characteristics of the system, the indentification of the best results in the accordance with the structure and functions);

- the improvement of the mechanisms of system formation (the movement form the statical to the dynamical research of system, the interaction of its elements and its development, the characterizing of its factors that lead to the systematical contradictions, the characteristics of the best means, its disposal or its minimization and eliminating of the necessary conditions).

For the elimination of the above mentioned theoretical and methodological concepts of the construction of the model of competences formation we based on *the aim* – the formation of the linguistics and methodological competences of the future foreign language school teachers and its social demand to train a competent school teacher.

The modern European school requires the competent teachers who are able to act mobile and effectively, who are able to solve the problems of different difficulties that appear during the educational process⁸. Thus, *the linguistic and methodological competences are ones of the invariant components of the professional training of the foreign language school teacher and these competences are represented in our research as the individual innovative new formation*. The basis of the linguistic and methodological training lies in *the science of linguistics and didactics* which is considered to be built on the general and special principles of foreign language teaching. This complete process depends on didactical aim and tasks of the learning material in the conditions of bilingual education.

We are interested in the opinion of the researcher I. Pentyliuk (2000) who considers the science linguistics and didactics as the “... notion that means to indicate the functional parts of the methodology science where the rules of mastering the language are investigated, the difficulties of the content of mastering the language and theirs reasons are studied, where the principles and methods of the learning process are indicated and the means of the formation of the communicative competence are investigated”⁹.

⁷ Якиманська И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва : Издат. фирма «Сентябрь» 1996. 92 с.

⁸ European Commission. (2007). Key competences for lifelong learning: European reference framework. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities (in English).

⁹ Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика. Київ : Вежа, 1994. 239 с.

The scientific researcher N. Ostapenko includes to the notion “linguistics and didactics competences” the knowledge, skills, appraisal attitude and the experience of the subject competence¹⁰.

Consequently, it is possible to make a conclusion that the sciences of linguistics and didactics are the foundation of the investigated psychological and didactical competences of the foreign language teacher.

Their professional component depends on their formation that stipulates the analysis of its content and the structure of the professional activity of the future school teachers. We are going to define their content:

The language competence foresees the formation of the knowledge of vocabulary units (this is meant to be a system of language). Another words there are the knowledge of syntactic, grammatical, phonetic, lexical, phraseological, orthographic (spelling) and semantic units of the language¹¹.

The linguistic competence grounds on the skills to express the thoughts as in the oral speech as in the written one¹².

The didactical competence means the presence of skills in the methodology of teaching the language using the mentioned skills in practice of foreign communication with the help of technologies that assist the development of didactical, management, analytical, communicative and perceptual skills of the pedagogue.

The psychological competence reveals the mastering the system of knowledge of people as the subject of educational process, students’ age and individual peculiarities and social factors of their development; the mastering of the communication processes, the comprehension how these processes influence on achieving goals; the mastering of projecting, realization, appraisal and correction of the education process¹³.

Thus, we are certain that the professional component has a great impact on the training of the school teacher. The content of professional component divides into language, linguistic and didactical competences.

¹⁰ National Council of Educational Research and Training (NCERT). (2005). National Curriculum Framework, India. Retrieved September, 15. URL: http://www.ncert.nic.in/rightside/links/nc_framework.html (in English).

¹¹ Мішеніна Т.М. Теорія і практика формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 336 с.

¹² Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 261 с.

¹³ Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2002. 559 с.

2. Components of linguistic and methodological competences

We defined the components of structural and functional model of the process of linguistic and methodological competences formation of the future foreign language teachers. Among them are *motivational component, cognitive component, management and practice components, appraisal and reflective ones*. These all components are the components of our research process.

The motivational component includes the system of motives that express realized tend of the action. Among them, there is the intention to the education that is the complex of all mental activities due to which the behavior of people is indicated in general. This component leads a man to act and achieve the goals. There are two aspects of any activity: 1) the inner aspect – it stipulates the needs, interests, convictions and feelings; 2) the external one – it is connected with the intentions to the development and formation of the mentioned motives (the definition of O. Yaroshenko (2004)¹⁴).

The cognitive component is distinguished in all types of linguistic and methodological competences: special competence, didactical, methodological, scientific and researching ones. According to the theory of personality, every person creates its own system of the cognitive “individual constructions” that have different complex and content. Due to this system, a person can estimate the environments, people around and itself.

Due to the practical training, the students comprehend the grounds of methodological skills of the education, development, and the scientific teaching process, upbringing of pupils at school during the work in the class and out of it as well during the scientific and educational work. On the practical classes of the foreign language and methodology of teaching and the rest of the professional methodology courses (for example, the methodology of teaching the native language, the methodology of teaching mathematics, the methodology of teaching natural science etc.) the students are mastering the methodological recourse (it concerns their skills), that means how to manage the lessons of foreign language at school. This will lately combine their knowledge into one integrated methodological complex.

The students master the methodological skills during the practical classes of the methodology of teaching the foreign language as well as during the pedagogical practice at school. While being a teacher in the class students use the methods of modeling the lesson. The achieving experience indicates not only the level of their knowledge about the language but also the formed

¹⁴ Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 69–73.

ability to manage the lessons at school of the foreign language and to organize the methodological process as well.

The organization of methodological contain of the cognitive component is managed with the help of the dialogue forms of communication in the process of interaction that is implemented through the game-playing conception and the content of didactical game and it is realized through the mastering the disciplines of philological, didactical, methodological, pedagogical and psychological directions of the professional training.

The management and practice components. We connect the modeling of the pedagogical system with the phases of formation of the linguistic and methodological competences of foreign language school teachers. These phases will assist in the relations of the object of interaction with its executed actions.

The term *process* (from *lat.* – the passing ahead) is the determined, consistent, endless change of the development of something that is executed one by one.

The linguistic and didactical grounds of the theory of education are based on the ground of phased formation of linguistic and methodological competences of future foreign school teachers.

In our research, we distinguish three phases where the process of linguistic and methodological competences formation completes. There are: *the preparatory phase, fundamental phase and final one*. They are different by the targets, contents, methods and technology interactions, directions of the learning interaction (the foreign language and communicative ones). Every phase has its specifics and eliminates the condition of formed linguistics and methodological competences of the future school teachers from the minimal level up to the optimal one. We are going to characterize them from the position of structural and functional model.

A great number of the scientific researches accept the role of online didactical games in their pedagogical experience. They hold the opinion that didactical game *is the method that may be effectively used with the aim from the one side to form the foreign language communication of the professionals and from another side to train the specialists for their future profession*.

In the context of the foreign teaching process, the online didactical game has the following advantages:

- a) It is the main mean to attract the participants of the game to the one common cognitive activity;
- b) It forms the active position of every participant of the game in the common activity;

c) It develops the interaction and role communication with the means of foreign language, and it creates not only the educational and developing environment but also the emotional and expressive ones;

d) It assists to the effective comprehension of lexical and grammatical materials of the language, which is being learned, and the language that is the foundation of the subject competences formation;

e) It develops the skills for modeling and integration of skills that foresee the use of the game method as the teaching one. It has the aim to obtain the professional skills and activity (as critical thinking, mobility and creativity) that are the special requirements to form practical skills in the work with the pupils at school.

Appraisal and reflective components include the professor's estimation of the students' pedagogical activity and students' self-estimations of the achieved goals, the conformity of tasks' requirements that were set, the projecting of new results, the controlling of the training results, the identification of the errors and their correction.

The process of learning is considered to be directed on the formation of the students' readiness for reflexion. This training is characterized by the social and psychological qualities of the future teacher and it foresees the comprehension of the process and the results of the activity, the obtaining of the skills to analyze and to identify the errors with the aim to increase the effectiveness to solve the educational tasks. In this context, the students' reflection is considered not only as the accumulation of the information about themselves but also students have a sense of the emotional experience and attitude to this reflection. Another words the reflection is based on the systematical self-analysis and there is the general condition of the movement from the education to the self-education. Self-appraisal has the complex character as far as it distributes on the different displays of the personality – for example, the intellect, the appearance, the progress in communication and so on. Self-appraisal is the dynamic process and it can be changed during a life.

The self-appraisal plays the important role in the process of professional and pedagogical competences formation. If it has an adequate character, it provides the improvement of professional skills and knowledge. When the student appraises itself as an individual of the professional activity, he/she has an opportunity to take part to any professional activity. The ability of the individual and professional self-appraisal cannot be formed spontaneously. At first, the future school teachers esteem themselves as the pedagogues during the pedagogical practice when they have the first familiarity with the future profession. While analyzing their successes and fails, their appraisal of other people and comparing themselves with the real professionals'

students develop their self-appraisal adequately and they develop the need to make the self-analysis and professional reflexion.

In our investigation, we organized the online didactical game on the teachers' training classes. Therefore, we were able to define the impact of the linguistic and methodological competences formation on the first and the last phases. The results were demonstrated on the practical classes of the following disciplines: *Methodology of teaching the foreign language* and *Practice of the foreign language*. All the courses were led according to the educational program *English language (1–4 forms)* and all the age peculiarities of primary school pupils were taken into account. All the students in the experiment were divided in two groups: testing and control ones. The changes in the control group were not so obvious before and after the experiment. At the same time the results in the testing group showed the best result after having included the online didactical games in their training process. Thus, the indexes of the control group changes from 33.3% to 40.6% in the students results on the high and satisfactory levels, when the indexes in the testing group rose from 31.9% to 56.9% on the same levels.

The figure 1 demonstrates the changes in the testing and control group.

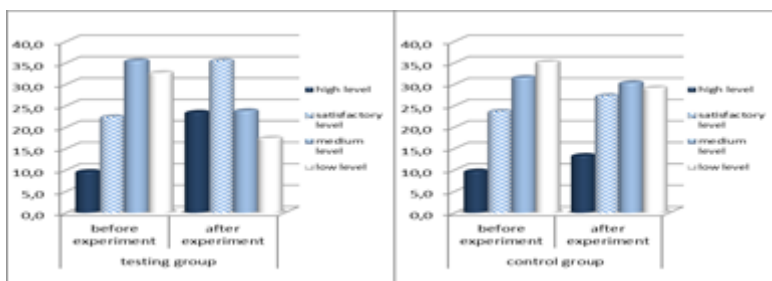


Figure 1. Dynamic of changes in the experimental research of using online didactical games in the future English teachers' training

On the graphic of the levels of linguistic and methodological competences formation of future English teachers in primary school through the online didactical games, we can notice the obvious dynamic of their increase – 14.5% in the control group and 53.8% in the experimental one.

CONCLUSIONS

In conclusion we can summarize that the linguistic and methodological competences which are discovered as the complex with all the components may be characterized as the integrative quality of student as a future foreign language school teacher.

The competence approach input to the sphere of education brings the special status not only as the getting the knowledge, but as the using of the following knowledge and skills in the process of individual and professional self-development and self-appraisal. An experimental verification of pedagogical conditions and methods of the conception of the linguistic and methodological competence formation within the developed educational model effectiveness is performed. The professional online didactical games complex is developed on purpose to linguistic and methodological competence formation of the future foreign language teachers of elementary school.

The organization of linguistic and methodological competences formation of the future English teacher in primary school is managed with the help of the dialogue forms of communication in the process of interaction that is implemented through the game-playing conception and the content of didactical game. It should also be realized in the further teachers' training through the mastering the disciplines of philological, didactical, methodological, pedagogical and psychological directions of the professional training.

SUMMARY

The paper is dedicated to the theoretical and technological aspects of linguistic and methodical competences formation of the future foreign language teachers at school through the online didactical games. The nature of invariant term “linguistic and methodological competence” as the component of professional foreign language teachers' training of school was defined on the basis of theoretical and methodological analyses of two competences: “linguistic” and “methodological” ones. The content, structure and components of linguistic and methodological competences are determined; their formed criteria, indicators and standards are developed. An experimental verification of pedagogical conditions and methods of the conception of the linguistic and methodological competences formation within the developed educational model effectiveness is performed. The professional online didactical games complex is developed on purpose to linguistic and methodological competence formation of the future foreign language teachers of elementary school. The effectiveness of using online didactical games is proved on the increasing of future specialists training.

REFERENCES

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Санкт-Петербург : Союз, 2001. 288 с.

2. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 261 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

4. Коменський Я.А. Велика дидактика. Москва : Начальна школа, 1983. 227 с.

5. Мішеніна Т.М. Теорія і практика формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Педагогічна думка. 2013. 336 с.

6. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю, 2GGS. 330 с.

7. Педагогічні технології в неперервній освіті : монографія / С.О. Сисоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. ; за ред. С.О. Сисоевої. Київ : Віпол, 2001. 502 с.

8. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика. Київ : Вежа, 1994. 239 с.

9. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960. № 3.

10. Саюк В.І. Професійна підготовка вчителя до ігрових технологій навчання. *Післядипломна освіта: перспективи розвитку* : матеріали звітн. наук.-практ. конф., 28 листопада 2000 р. / Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України ; редкол. : В. Олійник та ін. Київ, 2001. Ч. 2. С. 123–128.

11. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

12. Сідун М.М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2013. 248 с.

13. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2002. 559 с.

14. Якиманська І.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва : Издат. фирма «Сентябрь», 1996. 92 с.

15. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 69–73.

16. American Library Association. (2000). The Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago, Illinois. Retrieved

July 14, 2016. URL: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> (in English).

17. European Commission. (2007). Key competences for lifelong learning: European reference framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (in English).

18. European Commission. (2008, November 30 – December 2). Digital Literacy European Commission Working Paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group. Report presented at E-inclusion Ministerial Conference & Expo. Vienna, Austria (in English).

19. National Council of Educational Research and Training (NCERT). (2005). *National Curriculum Framework, India*. Retrieved September, 15. URL: http://www.ncert.nic.in/rightside/links/nc_framework.html (in English).

Information about the author:

Bozhok O. S.,

PhD (Pedagogy),

Associate Professor of the Department of the Methodology
of Teaching Foreign Languages

National Dragomanov Pedagogical University

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0961-9008

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION FUTURE TUTOR'S READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Volkova K. S., Tarasenko N. V.

INTRODUCTION

The system of modern Ukrainian education is under the influence of inclusive and integration processes that unfold in the conditions of democratization and European integration of the state, ensuring the rights of children with special educational needs to study at their place of residence, socialization and self-realization in society.

The priority directions of the international documents defined that the inclusive model of education promote social, emotional and cognitive development; account the potential opportunities and individual peculiarities of each child's development in order to make her/his feel a unique, full-fledged participant of public life.

Accordingly, requirements for the level of future teachers' professional training as main subjects of educational activities who in the conditions of inclusive education fulfill the roles of the coach, facilitator, tutor, moderator of the individual educational trajectory of the child's development.

The methodological foundations of the teachers' professional training which are the basis for modern educational innovations, have been substantiated in the scientific researches of V. Andrushchenko, L. Baranovsky, O. Dubaseniuk, V. Kremen, A. Kuzminsky, I. Zyazyun, S. Sysoeva.

Significant interest in the context of the problem under investigation is made by scientific intelligence, which initiated the resolution of issues related to the formation of teachers' readiness for professional activity in the context of inclusive education, particularly the works of L. Antoniuk, Y. Baranets, V. Gladush, I. Demchenko, G. Kosareva, O. Martynchuk, L. Pryadko, T. Pyatakova, I. Khafizulina, Yu. Shumilovskaya.

Theoretical analysis of scientific sources, studying the experience of students' practical training in the institutions of general high education on the issues of forming the future teachers' readiness for professional activities in the inclusive educational environment has allowed to identify a number of contradictions, in particular between: the needs of society in educators prepared for professional activities in the inclusive educational environment and the actual state of formation the appropriate future teachers' readiness during studying at a high education institution; the need for the purposeful

formation of the future teachers' readiness for professional activity in the inclusive educational environment and the inadequate theoretical development of this process; between the need for the implementation of inclusive practice and the training of teachers to this process and the lack of software and methodological materials that ensure the formation of readiness for professional activities in the inclusive educational environment.

The future teachers' readiness to professional activity will be understood as the integral status of the individual, who combines the optimal amount of special knowledge, skills and practical skills, professional skills and personal qualities, professional and pedagogical orientation, which determines the high efficiency of professional activity.

The Inclusive Educational Environment is defined in the Law of Ukraine "On Education" (2017) as a set of conditions, methods and means of their realization for the joint education, education and development of education applicants taking into account their needs and possibilities.

Based on the analysis of scientific sources, we can state that the preconditions for solving the excited problem have been created, however remains acutely relevant and poorly understood in the context of finding ways to shape the level of future teachers' readiness for professional activity in the inclusive educational environment.

The effectiveness of the future teachers' professional training to professional activities in the context of the introduction of an inclusive approach that meets the requirements of a modern educational system depends on the creation of pedagogical conditions, that is, the circumstances that are the driving force behind the process of integration of persons with disabilities into the educational space through the appropriate training of future educators.

1. Formation the future teachers' positive motivation to professional activity in the inclusive educational environment

Motivation is defined in literature as an incentive to action; the dynamic process of the physiological and psychological plan the person who manages the behavior of a person which determines its organization, activity and stability; the ability of a person to actively meet own needs¹. The most general sense of motivation is the level of effort that the person ready to make in order to achieve a certain goal; thinks that inspire, directs and forms a certain type of human behavior, necessary for the realization of the goal.

The formation of positive motivation to professional activity in the inclusive educational environment as a conscious need for achieving the desired conditions and results of vocational and pedagogical activity is realized by the internal motivations of the person, that is characterizing the

¹ Мачтакова О.Г. Мотивація: від античності до постмодернізму : монографія. Одеса, 2013. 210 с.

internal motivation. External motivations of the future teacher to one or another form of professional behavior that arise at the process of preparation through the use of various incentives are characterized as external motivation. We emphasize that the effectiveness of external pedagogical influences can be ensured only if they become motives that are subjectively significant for the future teacher, meet their needs and interests.

The hierarchy of professional and pedagogical motives is characterized by student's personality – from the most common ones that characterize the direction of further professional activity (the concept of life, the system of professional values, ethical beliefs) to situational, associated with the satisfaction of certain professional interests and needs in particular pedagogical situation.

Within our research it is important to account that in the motivational sphere of personality there are three zones of motivation: the central zone (where dissatisfied needs act in the form of highly significant professional motives, predetermine the active and intense activity of the future pedagogical worker); the zone of motivation (basis on the needs of future professionals, for whom there is no opportunity for the satisfaction and they can not cause an adequate professional activity). Therefore not always, expressing their needs, students are aware of the value and importance of their own professional motives, the leading role in updating them belongs to teachers and in general the conditions for organizing the educational process in a high education institution.

It is also important to determine the place of motivation in the structure of inclusive competence as the teacher's comprehensive willingness to work in the inclusive education. Defining the structure of the inclusive competence of the teacher of high education M. Tchaikovsky distinguishes the components among which the leading place is motivational-value, that implies the existence of a set of social motives, directions, needs, interests, values orientations, the formation of psychological properties of the teacher's personality, which are necessary for solving both educational and social-pedagogical tasks, which are conditioned by the nature of his professional activity².

Motivation is one of the important factors in improving the efficiency of any activity, especially such innovative and rather complex kind of professional activity as a teacher's professional activity under inclusive education. The formation of positive motivation is precisely for pedagogical creativity, which will allow the future teacher to take an unbiased look in the organization of the educational process in a new way, to ensure the application of non-standard approaches to solving pedagogical situations and

² Чайковский М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ, 2015. С. 174–175.

the creative use of methods and techniques for the formation and development of each student's individuality.

Creative pedagogical activity is a research activity. A teacher who works creatively personally enriches the pedagogical theory, reveals the regularities of the pedagogical process, determines ways of its improvement, predicts the results of its activities. To the signs of pedagogical creativity S. Sysoeva considers the high level of social and moral consciousness; search and transforming thinking style; developed intellectual and logical abilities (ability to analyze, justify, explain, highlight the main thing, etc.); problem vision; creative fantasy, developed idea; specific personal qualities (love for children, disinterestedness, courage, readiness for reasonable risk in professional activity; purposefulness, curiosity, independence, perseverance, enthusiasm); specific motives (the need to realize their own "Me"; the desire to be recognized; creative interest; the passion for the creative process; the desire to achieve the greatest results in the specific conditions of pedagogical work); communicative abilities; ability to self-government; a high level of general culture³.

It should be noted that the manifestation of pedagogical creativity in the context of inclusive education will enable future educators to improve the content, forms, methods and means taking into account the needs of students in the context of inclusive education; develop fundamentally new approaches to the diagnosis of competences the students with special educational needs; see a new problem in an externally familiar situation, find alternative ways to solve it; make choices in a particular pedagogical situation; conduct systematic self-analysis of professional activity; implement in practice the principles of inclusive education.

When working with a class where children with different levels of health and development opportunities are studying, teachers face a difficult task not only to methodically correct presentation of material to be acquired by students, but also to find ways to motivate students to qualify their learning and achieve a high level of educational success, the teacher should be motivated for productive and creative pedagogical activity.

In the studies of M. Tchaikovsky distinguished three main groups of motives which should be taken into account when developing the pedagogical condition of forming the readiness of future teachers for professional activities in the inclusive educational environment. The first group consists of social motives related to inclusive activity in general. It includes: affiliation with a new type of educational activity – inclusive education; possibility of personal development concerning its development; formation the personality of students with special needs. To the second group the researcher refers professional inducements, which are divided into two subgroups. The first is connected with the process of organization, holding, and with the forms and methods of inclusive education:

³ Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ, 1996. С. 99.

lectures, seminars, organization of individual work of students with special needs, so this subgroup is related to the content and development of the inclusive model of education.

The second subgroup is the social and pedagogical motives (need and interest in communicating to students with special needs, organization of their vital activities and their meaningful adaptation in the new educational environment). The third group of motives contains the motives for personal development: the ability to develop their creative potential; the need to overcome the difficulties and problems in dealing with the students with special needs; the ability to find new, innovative forms of pedagogical interaction with students⁴. These groups of motives should be used in our study, interpolating their content, taking into account the specifics of the professional activities of future educators in the inclusive educational environment.

The analysis scientists' works (O. Rasskazova⁵; M. Tchaikovsky⁶; O. Yaroshynska⁷) gives grounds to determine that a well-designed educational environment can promote and maintain or change the motivation of the individual. Certain conditions of such environment, in particular: the situation, material and technical equipment, communication with other students, educational tasks, teaching style can accelerate or inhibit the development of students with positive motivation. The educational environment has a positive impact on the motivation of students through a variety of integrated learning strategies and resources; open and friendly communication, friendly atmosphere, student support program, expedient distribution of responsibilities, active work of consultants of the social and psychological service who are responsible for realizing the needs of all students in three areas: academic, personal/social, educational and professional.

To form a positive motivation of students is possible also with the help of encouraging training, establishing trusting relationships with teachers, mentors, groupmates, parents and other subjects of social and pedagogical interaction, because the young person's confidence in his ability to obtain professional knowledge is determined by the mood and circumstances at home, in educational institution and in society as a whole.

⁴ Чайковский М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ, 2015. С. 174–175.

⁵ Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія : монографія. Харків, 2012. 468 с.

⁶ Чайковський М.Є. Інтеграція та інклюзія молоді з особливими потребами: соціально-педагогічна складова. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Київ, 2015. С. 69–73.

⁷ Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). С. 104–109.

Low motivation of students to mastering professional knowledge is often the result of inadequate attention of teachers, ineffective activities of social psychological service staff, and poor-quality educational programs, which formal requirements for knowledge and skills of students and/or means of their testing are prescribed.

The practice of preparing future teachers for professional activity shows that the most important external factor for increasing the motivation of students to study is to obtain a positive assessment of their own educational achievements from the teacher. Given the change in the educational concept of implementing an inclusive approach to training for people with disabilities, such motivation for future teachers requires significant correction at the training stage. The main tendency to find a new view on student motivation is to shift the emphasis from the outside of the evaluation by the teacher of the academic achievements of a future specialist to the internal nature of such assessment in the context of the formation of a teacher's professional competence. D. Dewey also noted that if the person "does not choose the necessity and responsibility but the purely external results, such as examining, obtaining incentives, entering high education or college, the person chooses the criteria for evaluating his work, this leads to the formation of false norms of judgments"⁸.

For successful training future educators to individually determine the high but achievable for each particular person the goal that a person is able to succeed in various types of professional activity.

According to I. Hafizullina, the importance of reflection is the basis for mastering students' knowledge about the problems of inclusive education and practical skills in the context of inclusive education and important means of developing students' motivation for future work with children with special needs⁹.

To the basic qualities of a teacher in the context of inclusive education, it is expedient to include: moral and personal, personal and pedagogical, professional and pedagogical qualities. At the same time under the basic qualities, not all the totality of professional qualities of the teacher is understood, but only those that correspond most closely with the requirements of inclusive education and the specifics of the teacher's activity to the students with special educational needs.

Moral and personal qualities, as a rule, characterize the attitude of the future teacher to society, to work, to people, demanding to ourselves. As a basis for the formation motivational readiness of future teachers for professional activity in the inclusive educational environment humanism is allocated to the teacher. The specificity of its manifestation in the context of inclusive education is manifested in a friendly, humane and respectful attitude to all students without exception, as

⁸ Джон Д'юї. Демократія і освіта. Львів, 2003. С. 16.

⁹ Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 24 с.

well as to children with special educational needs that may differ in forms of self-expression, behavior, attitudes towards the outside world. Humanism in this case is manifested through such qualities as tolerance, restraint and responsibility for the quality of its work, and creates a motivational basis for the further future teachers' professional activity in the process of inclusive education.

The personality and pedagogical qualities of the teacher include love for students. This is the main personal quality of the teacher, which is manifested through empathy, which is a psychological mechanism for understanding the inner world of a student with special educational needs, an attempt to become them, to feel the same that the child, to understand the motives of behavior, attitude towards society.

To the professional and pedagogical qualities, the development of which can ensure the student's acquisition of positive motivation, include the pedagogical cycle, ethics, sense of measure.

Observation of the individual peculiarities of the student's personality, relations between future specialists, mood, psychic state, reaction to comments make it possible for teachers to obtain the necessary information for analysis, correction and organization work on the development of professional and personal qualities as a basis for securing a positive motivation for future teachers to a professional activities in the inclusive educational environment.

2. Correction on the basis of the context-based approach to the content of educational disciplines regarding the formation of ideas for future teachers about specifics of professional activity in an inclusive educational environment

The isolation of the logical grounds for the theoretical substantiation of this condition within our research implies a clear distinction and differentiation in the content of the future teachers' education based on creative interpretation the ideas by the founder of the context approach A. Verbitsky about the correlation of information and knowledge in the educational process.

At the same time, taking into the views of S. Kovalenko, the information component in the content of the training future teachers will be understood as a certain sign system (educational and qualification characteristic, educational and professional program, curricula, normative and work programs, lectures of teachers, texts of textbooks and manuals, others information sources, self-preparation plans, etc.), prepared in advance by competent persons (scientists, the administration of the institution, teachers, etc.), exists regardless of the student's educational activity as an opportunity where "encoded" professional reality; cognitive – as a set of knowledge gained directly by the student and related to his previous experience and the realities of future teaching and professional activities¹⁰.

¹⁰ Коваленко С.О. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів ціннісного ставлення до праці :

The content of pedagogical education from the standpoint of its cognitive component should be considered as a unity of knowledge and skills, experience of creative activity, experience of emotional, and value relation to pedagogical reality. The teacher in his work needs professional and pedagogical knowledge regardless of their state of health. The future teacher while studying at a high education institution, while pursuing scientific work, through continuing education and self-development, masters this knowledge. This group includes: a set of psychological and pedagogical knowledge in the field of age and pedagogical psychology, theory of education and upbringing; general scientific and general cultural knowledge provided by the programs of bachelors and masters' preparation.

Special inclusive knowledge defined in the scientific literature as an interactive group of knowledge, which involves the presence of philosophical, economic and social, psychological and pedagogical, legal, demographic, medical and biological knowledge. Under the special inclusive knowledge of the teacher, we understand the ideas, concepts, judgments, values and principles of pedagogical interaction to pupils with special educational needs. The basic pedagogical knowledge is the knowledge of the foundations of pedagogical communication; organization of group and individual forms and methods of social and pedagogical work; personally oriented approach and features of its application to students with special educational needs. The core of this knowledge is knowledge of the technologies of social and pedagogical work: diagnosis, evaluation, forecasting, and modeling of the social and pedagogical process.

Given the limited educational standards, the possibilities for expanding and enriching the content of future educators' training we note that on the basis of the context approach is the possibility and need for its correction.

This is due to the fact that the contextual approach allows to realize the principles that clearly correlate with certain scientists (M. Andreeva¹¹, O. Rasskazova¹², M. Tchaikovsky¹³) principles of inclusive education: taking into account psychological peculiarities, individual qualities and cross cultural (family, national, religious, geographical, etc.) contexts of each student; individualized psychological and pedagogical support of inclusion of the student in educational activity; consecutive modeling in the educational activity of students of integral content, forms and conditions of the specialists' professional

автореф. дис. ... канд. психол. наук. Слов'янськ, 2014. 20 с.

¹¹ Андреева М.О. Развитие социальной компетентности студентов с особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук. Слов'янськ, 2013. 261 с.

¹² Рассказова О.И. Развитие социальности учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія : монографія. Харків, 2012. 468 с.

¹³ Чайковский М.С. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ, 2015. С. 174–175.

activity; the leading role of joint activity; interpersonal interaction and dialogical communication between subjects of educational process (teacher and students, students with each other); methodically grounded combination of traditional and new pedagogical technologies.

We consider it necessary to focus on the ideas of A. Verbitsky. He substantiated the basic provisions of the context approach and defined contextual learning as a form of active learning intended for use in high education, focused on the professional training of students and implemented through systematic use of the professional context – the gradual saturation of the educational process by the elements of professional activity. The researcher noted that the purpose of the student's activity in contextual learning is not the mastery of the information system, but the formation of abilities to perform professional activities. The student must rebuild his own experience based on the new content received and make it a means of adequate behavior in future situations¹⁴.

The reflection of A. Verbitsky's ideas was found in the works of A. Kondratieva, M. Levkovsky, Y. Lopushanska, A. Melnyk. In particular, in substantiating this condition, it is important to account the contradictions between what and how the student studied in the institutions of high education, and what he will be engaged in educational institutions. To educational institutions A. Kondratieva relates the following: 1) between the abstract subject of future professional activity and the real subject of professional activity of a specialist; 2) between differentiation of experience, knowledge in educational disciplines and systematic use in further work activities; 3) taking into account the traditional means of teaching and engaging in the professional activities of the entire personal capacity of a specialist; 4) between the individual character of the student's educational activity and the collective character of professional activity, that involves the exchange of experience with colleagues; 5) between the passive position of the student in the traditional teaching (occasional tasks, periodic answers to the teacher's questions, etc.) and the principled, active and proactive position of the specialist in the educational activity of the school¹⁵.

The marked contradictions are becoming acute in the educational process of higher education institution, where students, due to specific learning conditions, are deprived of the opportunity to take part in real professional activities. We believe that the correction of the content of psychological and pedagogical disciplines with the aim of forming a comprehensive understanding about the specifics of professional activity in the inclusive educational environment helps future teachers to resolve these contradictions in the further professional activity as future specialists. To substantiate this assertion, let us quote the opinion of a modern researcher I. Khafizullina, who emphasizes that, due to the lack of the

¹⁴ Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. Москва, 1987. Вып. 5. С. 31–39.

¹⁵ Кондратьева А. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий. *Обзорная информация НИИ ВШ*. Вып. 4. Москва, 1985. С. 7–14.

possibility in forming an operational component of inclusive competence among students in the context of the real professional activity of a secondary school, it is possible and necessary to use contextual learning with the participation of students in quasi-professional activities¹⁶.

The analysis of the views above-mentioned scholars on this issue allows us to determine that the essence of the context approach is to organize the educational process through the reproduction forms and methods of educational activities of real ties and relationships, the solution of specific professional tasks. Moreover, the goal of contextual learning is the formation within the student's educational activity of its integral, internally motivated professional preparedness as a future specialist.

According to A. Verbitsky, the scientist A. Melnyk observes that in context-based learning through the whole system of forms, methods and means of teaching (traditional and new), the substantive and social content of future professional activity of students is consistently modeled. The main thing is that the study was a form of personal activity that provides the education of the necessary subject-professional and social qualities of the specialist's personality. The context of social content designing the content of training a specialist, sets out the humanistic conditions of learning, the creative environment for interpersonal interaction and communication between teachers and students¹⁷.

In accordance with the fundamental ideas of the context-based approach, the process of forming the future teacher's readiness combines three forms of student activity: academic activity of academic type, quasi-professional activity, and educational and professional activities. In accordance with certain forms, we can put three groups of educational models: semiotic, imitative and social¹⁸.

In semiotic models, the subject domain is deployed using specific learning forms, within which tasks are performed that do not require a student's personal attitude to the material being studied. They contain a system of tasks that involve working with text and processing of sign information. In models of this type, the student's unit of work is speech activity – listening, speaking, reading, writing; the text serves as a means of work.

The composition of simulation models includes educational tasks that involve the student's out of boundaries of sign information, correlation with future assessment activities under inclusive education, creating a solution for a

¹⁶ Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 24 с.

¹⁷ Мельник А. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 10. С. 191–196.

¹⁸ Лаврентьев Г., Лаврентьева Н. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул, 2002. 146 с.

student to certain professional tasks, which leads to comprehension of knowledge. In this case, the unit of work is a substantive effect, based on a practically beneficial effect is achieved. The means of work will be the context.

In social educational models, the tasks are to organize joint, collective forms of educational process. The organization of cooperation to find a solution to the problem facilitates the acquisition of the experience of collective work in the future professional environment in evaluating activities in the context of inclusive education. This model is implemented in business and educational games, research and development, coursework and diploma design. The unit of the student's activity is the actions by which the student takes the profession as a part of the culture, understands his attitude to the ideas of inclusive education, professional activity, society and his own social role. The means of work that forms the value attitude of the individual to work, people and nature serves as a subtext in the educational information.

3. Activation of the subject-subjective interaction of participants in the educational process through the introduction of innovative methods and forms of future teachers' preparation for professional activity in an inclusive educational environment

During the time of developing the means of contextual education for future teachers, it is important to understand that in cognitive activity knowledge is the subject to which the student's activity is directed. Whereas in the professional activity of this knowledge, skills must be turned into a means of solving principally other professional tasks, since in the transition from education to work. It is not about simple application of knowledge in practice. Therefore, in the traditional sense, educational and professional activities are understood as fundamentally different reality, which can be integrated only with the application of special forms and methods of work that provide an active and interactive cooperation between subjects of education and vocational and pedagogical activities.

Scientists V. Kraevsky and I. Lerner believe that subject-subjective interaction implies a dialogical principle of organization the relations between open systems – the teacher and the student – who provides for the achievement of mutual understanding, which is realized in the new joint based on the joint activity. Investigating the subject-subjective interaction, we draw attention to the fact that it is characterized by equality of psychological positions of the participants in communication, the joint activity of the parties. At the same time, each party not only is influenced, but equally influences the other by the mutual influence of feelings and experiences of each other. The willingness to share the thoughts of the other party, the desire for complicity, empathy, acceptance of each other, mutual respect, trust, sincerity, the desire to reach understanding, acknowledgment

by the interlocutor of the right and opportunity to change and development, active humanitarian settings of the partners.

In the scientific literature, the subject-subjective model of interaction is presented. In accordance with this model, pedagogy of cooperation and person-oriented interaction is constructed. Such conditions both the teacher and the subject of education are recognized as equal subjects of pedagogical interaction. They have some freedom in designing their own activities, the characteristic feature of which is the ability to make an independent choice, to realize own “Me”.

The main contradictions are solved through cooperation, not by coercion. Therefore, personal characteristics as the ability to self-fulfillment, creative growth are the special value. Relations are built on a realistic basis of mutual understanding and therefore everyone has the opportunity to be individual. The democratic style of leadership prevails, the teaching focuses on the individuality of each participant in the educational process, and the activity of learning is on the self-building of the individual, which has value both for the subject of learning – for the student and for the teacher. Self-realization of the teacher’s personality is a condition for self-realization of the student and, conversely, successful personal growth of the student is an incentive for the development of the teacher’s personality¹⁹.

Purposeful preparation of students for subject-subjective pedagogical interaction also covers the corresponding organization of the educational process, which involves cooperation with teachers, self-development the subjects of the educational process, the manifestation of their personal functions, the formation subjectivity of the position in the process of educational and cognitive activity.

The urgent directions of development the future teachers’ orientation to the subject-subjective interaction is the use of appropriate pedagogical tools; such forms of organization the educational and cognitive activities that provide the development of personality as a subject of educational process.

For the purpose of professional future teachers’ development in practical classes, it is necessary to implement the dialogue between the subjects of study as the dominant form of the educational process. Enrichment the content of teaching information, didactic material, that is personally significant for future specialists; involvement of students in self-assessment and self-improvement in various types of educational and cognitive activity, in particular, in the process of performing tasks (exercises) of varying degrees of complexity; providing multivariate, flexible forms of organization of various activities (individual, pair, group, collective); application of tasks

¹⁹ Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 111 с.

for the formation of curiosity, imagination, hypothetical thinking of students, etc.²⁰.

It is in the process of fulfilling educational and cognitive tasks, which have a professional orientation, students recognize themselves as teachers. Particularly valuable are the tasks that involve personally meaningful choices related to life and professional values, social experience, needs and interests.

Dialogue, discussion are the most expedient form of learning communication, as it facilitates the preparation of students for future professional activities. After all, every student must learn to solve professionally significant problems, express their attitude, and make decisions in the process of training. The discussion raises the interest of students in the problem of talking, each of its participants, induces them to choose their own position, revealing the skills to reasonably present it. Interest in the subject of the discussion allows its participants to focus their attention on the semantic interpretations of the subject, and not on the technological (communicative) aspects of the process, which greatly contributes to the formation of the natural communicative environment, the reality of the communicative situation, and, consequently, the formation of its own model of behavior in it.

Effective methods of implementing a contextual approach in shaping the readiness of future teachers for professional activities in an inclusive educational environment, in our opinion, are the use of problem, interactive and simulation (project methods) methods and forms of preparation.

We share the opinion of M. Levkovsky that the decisive condition for the implementation of context-based learning in the vocational and pedagogical training of future teachers is to master their interactive methods²¹.

The essence is the systematic involvement to the process of knowledge the intellectual, emotional and practical spheres of the individual, which becomes of particular importance in the process of forming the future teachers' readiness to work in conditions of inclusive education, which unites children of one class with both normative development and with features psychophysical development. It is through these methods that students acquire the ability to further professional and pedagogical activity to create conditions for students to enable them to identify their learning activity in a holistic manner, because students primarily mastered them directly.

²⁰ Мачтакова О.Г. Мотивація: від античності до постмодернізму : монографія. Одеса, 2013. С. 8.

²¹ Левківський М. Нові навчальні технології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 1999. Вип. 3. С. 14–18.

Methodological support of the investigated process, in our opinion, should be developmental. According to E. Zeyer's views, developmental methods are divided into: cognitive oriented (dialogical teaching methods, seminars-discussions, problem-based learning, cognitive instructing, instrumental and logical training, etc.); activity-oriented (methods of projects and directing texts, organizational-activity games, complex (didactic) tasks etc.); personally oriented technologies (interactive and simulation games, developmental trainings, etc.)²².

The interactive methods of forming the readiness of future teachers for professional activity in the inclusive educational environment include: a variety of games (educational, business, simulation), discussions, methods of psychodrama, the creation of psychological animations, synectics, brain ring; creative tasks; simulation of technological (pedagogical) situations and “intellectual storm”.

In attracting students to the synectical storm, criticism is allowed, which allows you to develop and modify the ideas expressed. Such an storm is carried out by a permanent group, its members are gradually accustomed to working together, ceasing to be scared of criticism, do not get upset when someone rejects their proposals, especially since these proposals can be used during further work.

With the help of the Socrates method, through formulation the questions forms the problem (“knowledge – ignorance”) is formulated, and in this way, the interlocutor is encouraged to independently search for its solution (finding the truth).

The globalization of educational material helps students at the beginning to study the topic to generalize, see the main, essential, common, without spraying into details. During the next lessons of studying the global theme, the focus is on details. The effectiveness of this method is to create an extremely strong motivation for learning; removal of psychological barriers (shyness, fear, slowness); ability to master a large number of information units; the ability to actively use the information stock, etc.

It should be born in mind that innovative methods by their nature should be «inserted» into the basic established in the conditions of the institution of higher education (lecture, seminars, and practical and laboratory classes). These forms must be transformed and saturated with new means and teaching methods.

In practical classes, we also suggest using such a form of pedagogical interaction as a training. The peculiarity of this complex form of learning is the intensification of interactive group interactions, which provides a high

²² Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие для пед. вузов. Москва, 2005. С. 208–209.

intensity of student development. The practice of higher education involves the use of a large number of psychological and pedagogical trainings, the elements of which can be successfully used in the training of specialists. We also offer practical classes with elements of discussion, pedagogical training, master-classes. In addition to the mentioned forms, the realities of pedagogical activity of the higher educational institution provide wide opportunities for the introduction of various types of practical classes, including: classes with the use of problem situations, “brainstorming”, creation of individual and personal routes of education, creative exercises, competitions, “movie club”, stocks, flash mobs and other.

The effectiveness of teaching influence on the process of formation future teachers' readiness for professional activity in the context of inclusive education, in our opinion, provide such innovative in the practice of a higher education institution, aimed at the practical needs of future teachers' methods, such as:

1. Methods of emotional influence that ensure the teachers' readiness to transfer images related to assessment, self-esteem, reflection, into the imagination of students. That requires the teacher himself emotionality, developed imagination, sophistication, imaginative vision, humor, ability to build unexpected bright moves in the “scenario” of the lesson, the use of creative means that enhance the effectiveness of verbal and non-verbal pedagogical actions on the materialization of a particular image in the imagination of students. A method of emphasizing emotions and values (creation of conditions for students to be aware of the impressions of the assessment through the expression of the experiences associated with it). The method of adequate emotions (stimulation and harmonization of the emotional-value load bearing the evaluation process for students). The method of emotional and value contrasts (by demonstrating opposing impressions, stimulating opposite feelings, exacerbating professionally meaningful emotions and realizing the importance of evaluation).

2. Methods of cognitive impact that determine the readiness of students to direct or indirect pedagogical influence on the consciousness of students. Association (the development of students in a certain direction of thought through the pedagogical actualization of associative ties between different images in the context of the problem posed by the establishment of a certain analogy, associative links between different concepts, educational themes, professional problems). Labialization (purposeful pedagogical influence on the student's perceived perception of the world picture for the destruction of the stability these relationships to increase sensitivity to the perception of new professional activity values). Reflection (pedagogical actualization of the student's analysis of his own and others' actions and deeds, taking into account the value, self-analysis of own professional behavior).

3. Methods of acquiring experience, which allow to bring the learning conditions closer to the real situations of a specialist's work, realize the acquired knowledge and skills regarding pedagogical influence of students in the conditions of inclusive education. Development of identification (formation of the students' ability to model the state of the object, to feel needs, value space, circumstances where the object is). Empathy (emotional identification of the student with the object, compassion for him through identification with him, as well as the experience of his own feelings and emotions regarding objects). Imitation methods: gaming and non-gaming (creating an illusion of student presence in the real situation of professional activity).

Using of these methods in the complex will provide the appropriate level of subject-subjective interaction between the teacher and students in various forms of educational activities and will contribute to the formation of future teachers' readiness for professional activities in the inclusive educational environment.

CONCLUSIONS

The theoretical development of the pedagogical conditions defined as a set of mutually related pedagogical circumstances that contribute to the acquisition of future readiness components by the teachers (motivational, cognitive, activity, reflexive) to professional activity in an inclusive educational environment, allows us to draw the following conclusions.

Formation the future teachers' positive motivation to professional activity in the inclusive educational environment ensures influence to the professional activity of the future specialist. It reflected in the needs, interests, and goals, directly determines the activity of the individual. It creates opportunities for self-determination and self-realization; the formation of the need to analyze own experience of evaluating activities in conditions of inclusive education and to introduce pedagogical experience taking into account own creative individuality.

An analysis of the curricula and methodological provision of the educational process the future teachers' training in higher education institutions has confirmed that the main content of the learning material that students learn and it is one of the determining factors for the formation of their professional readiness. Because of this, the second pedagogical condition involves correction based on the context-based approach to the content of educational disciplines regarding the formation of ideas from future educators about the specifics of professional activity in inclusive education.

Studying the experience of pedagogical staff's training has made it possible to determine that the future teacher's readiness to professional

activity in the inclusive educational environment is a professional and personal resource, a means and instrument of pedagogical influence, and therefore formed in future teachers under the condition of productive interaction in the system “teacher – student”.

Consequently, there is a need to intensify the subject-subjective interaction of participants in the educational process through the introduction of innovative methods and forms of future teachers' preparation for professional activities in the inclusive educational environment.

Due to the application of the inclusive approach to the organization the educational process in Ukraine, the issue of training future educators for professional activities in the inclusive educational environment attracts more and more attention of researchers, the study of their scientific achievements will allow to effectively preparation the pedagogical workers' professional training.

SUMMARY

The research is devoted to the conditions for forming the future teachers' readiness for professional activity in an inclusive educational environment. The existence of contradictions between society needs in the teachers, ready for professional activity in the inclusive educational environment, and the real state of formation the future teachers' corresponding readiness during the study at a higher education establishment are revealed; the need for the purposeful formation of the future teachers' readiness for professional activity in the inclusive educational environment and the inadequate theoretical development of this process; between the need for the implementation of inclusive practice and the training of teachers to this process and the lack of software and methodological materials that ensure the formation of readiness for professional activities in the inclusive educational environment.

It is determined that the effectiveness of the future teachers' professional training in professional activities in the introduction of an inclusive approach context that meets the modern educational system requirements depends on the creation of pedagogical conditions, that is, the circumstances that are the driving force behind the process of integration of persons with disabilities into the educational space through the appropriate future teachers' training.

The pedagogical conditions for forming the future teachers' readiness for professional activity in the inclusive educational environment are theoretically substantiated. The first condition is the formation of a positive motivation for future teachers to work in an inclusive educational environment. The second condition involves correction on the basis of the context-based approach to the content of educational disciplines regarding the formation of ideas for future teachers about the specifics of professional

activity in the inclusive educational environment. The third condition is aimed at activating the subject-subject interaction of participants in the educational process through the introduction of innovative methods and forms of preparation for future teachers to professional activities in the inclusive educational environment. The results of the study can be used to further improve the theory and practice of higher professional pedagogical education.

REFERENCES

1. Андреева М.О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук. Слов'янськ, 2013. 261 с.
2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологи.* Москва, 1987. Вып. 5. С. 31–39.
3. Джон Д'юї. Демократія і освіта. Львів, 2003. С. 16.
4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие для пед. вузов. Москва, 2005. С. 208–209.
5. Коваленко С.О. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів ціннісного ставлення до праці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Слов'янськ, 2014. 20 с.
6. Кондратьева А. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий. Обзорная информация НИИ ВШ. Москва, 1985. Вып. 4. С. 7–14.
7. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 111 с.
8. Лаврентьев Г., Лаврентьева Н. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул, 2002. 146 с.
9. Левківський М. Нові навчальні технології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 1999. Вып. 3. С. 14–18.
10. Мачтакова О.Г. Мотивація: від античності до постмодернізму : монографія. Одеса, 2013. 210 с.
11. Мельник А. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності.* 2012. Вып. 10. С. 191–196.
12. Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія : монографія. Харків, 2012. 468 с.
13. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ, 1996. С. 99.

14. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 24 с.

15. Чайковський М.Є. Інтеграція та інклюзія молоді з особливими потребами: соціально-педагогічна складова. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Київ, 2015. С. 69–73.

16. Чайковский М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ, 2015. С. 174–175.

17. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). С. 104–109.

Information about the authors:

Volkova K. S.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Superior Lecturer of the Department of Social Work
Communal institution “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council
7, Shota Rustaveli Lane, Kharkiv, 61000, Ukraine

Tarasenko N. V.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Social Work
Communal institution “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council
7, Shota Rustaveli Lane, Kharkiv, 61000, Ukraine

ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КАНДИДАТІВ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

Гаркуша І. В., Кайко В. І.

ВСТУП

Сучасна ситуація в Україні, спричинена збройним конфліктом на частині території Донецької й Луганської областей, зумовила підвищений інтерес до проблеми психологічної готовності до проходження військової служби як одного з найважливіших факторів успішної військової діяльності. Військова служба, на відміну від інших видів соціальної діяльності, характеризується високою динамічністю: великими фізичними та психічними навантаженнями, швидкими переходами з одного виду діяльності на інший, а також чіткою організацією, суворою дисципліною. Професійна підготовка майбутніх військовослужбовців вимагає накопичення знань та уявлень про екстремальну ситуацію й особливості адаптації до неї, формування професійних якостей, релевантних вимогам професії, недостатній розвиток яких спричиняє ризик появи психосоматичних порушень, професійної деформації та вигорання, зниження ефективності виконання діяльності.

Проблематика висвітлена досить широким колом, важливими є наукові праці щодо психологічної готовності людини до професійної діяльності, у яких відображені основні концепції вчених у рамках функціонального (Л. Балабанова, О. Іванова, М. Корольчук, В. Лебедев, В. Молотай, Л. Нерсесян, М. Томчук¹); особистісного (В. Барко, М. Дьяченко, В. Лефтеров та ін.) й особистісно-діяльнісного підходів (А. Деркач, Л. Кандибович, В. Корольчук, В. Пономаренко). Вивченням екстремальних ситуацій та їх впливом на психіку людини, а також психологічних особливостей військової діяльності займалися І. Воробйова, Д. Грищенко, А. Желаго, О. Колесніченко, І. Ліпатов, Я. Мацегора, В. Молотай, В. Пасічник, Н. Пенькова, І. Приходько, М. Товма, Н. Фетискин.

Натепер ресурси психологічної готовності недостатньо задіяні в професійній підготовці фахівців, хоча успішність професійної

¹ Томчук М.І. Психологія готовності учнів до служби у Збройних силах України. Вінниця : Нова Книга, 1993. 166 с.

діяльності в особливих умовах багато в чому залежить від рівня психологічної готовності до неї. Отже, підвищення ефективності професійних компетенцій майбутніх військовослужбовців в умовах сучасної нестабільності, з одного боку, і нагальна необхідність удосконалення процесу адаптації кандидатів на військову службу в ході їх професійної підготовки в особливих умовах – з іншого, визначили головне протиріччя.

1. Характеристика й компоненти психологічної готовності кандидатів до військової служби у Збройних Силах України

Наявність усебічних сфер, щодо яких використовується поняття «психологічна готовність», свідчить про її складність, динамічність і багатогранність функціонування як психологічного феномена, що проявляється в найбільш важливі моменти життя особистості як психологічне утворення. У кожній професійній сфері «готовність» має конкретний специфічний прояв.

Вагомий внесок у вивченні готовності особистості до діяльності здійснили представники філософської науки. Їх точка зору полягає в тому, що готовність становить «утворення» певної взаємозалежної цілісності в структурі особистості, а саме його цілеспрямований соціальний розвиток і професійне самовдосконалення. Ця соціальна характеристика є достовірним індикатором соціально-психологічних процесів, які виникають у життєдіяльності людини. У соціології й інших суспільних науках поняття «психологічна готовність» розглядається в контексті соціального переходу індивіда або групи людей з одного соціального стану в інший².

В. Семиченко констатує, що для досягнення готовності до діяльності особистість проходить кілька етапів. Оскільки поставлене завдання, як правило, віддалене в часі, людина послідовно повинна виконати певну кількість завдань для досягнення мети³.

Н. Самоукіна зауважує, що на шляху готовності до діяльності на особистість діють дві групи факторів: об'єктивні (наявність професійних знань, умінь, навичок, якостей) і суб'єктивні (задатки і здібності, індивідуально-психологічні властивості й особливості, мотивація, рівень домагань)⁴.

² Евсюкова Н.И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в вооруженных силах: монография. Владимир : ВГУ, 2009. 192 с.

³ Сиротин О.А. Психолого-педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки дзюдоистов: монография. Челябинск, 1996. 315 с.

⁴ Семиченко В.А. Психология деятельности. Киев : Издатель Эшке А.Н., 2002. 248 с.

На думку М. Корольчука, готовність до професійної діяльності досягається вихованням в особистості високих моральних і психологічних якостей, дисциплінованості й ініціативи⁵, що включає:

- усебічний розвиток сукупності вольових якостей;
- формування особливих якостей психофізіологічної надійності;
- мобілізацію особистих можливостей і самоконтролю;
- розвиток стійкості до монотонії;
- подолання перешкод в екстремальних умовах;
- розвиток професійного мислення.

У психологічних словниках, які вийшли в 1983–2008 роках, відсутнє визначення поняття «психологічна готовність» як універсальної психологічної категорії. Поняття «психологічна готовність» до дії трактується як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання визначених дій.

Конкретний стан готовності до дії визначається сумарністю факторів, що характеризують різні рівні, сторони готовності: фізичну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дій, психологічні умови готовності. Залежно від умов виконання дієюю може стати одна із цих сторін.

Традиційно психологічна готовність розглядається як психічний феномен, що зумовлює стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі⁶ (Л. Захарова, М. Котик, Б. Сосновський)⁷. Б. Братусь, В. Зінченко розглядають готовність у контексті знань, умінь, дій, реалізованих під час досягнення визначеної мети⁸.

Психологічна готовність значною мірою визначає вміння особистості прогнозувати, володіти мистецтвом антиципації, що дає змогу успішно справлятися з поставленими завданнями (Л. Регуш, М. Сторов)⁹.

Існує багато термінів для позначення різних аспектів психологічної готовності, використання яких у різних авторів не збігається:

⁵ Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 368 с.

⁶ Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва : Наука, 1980. 320 с.

⁷ Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 224 с.

⁸ Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 17–29.

⁹ Евсюкова Н.И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юной допризывного возраста к службе в вооруженных силах : монография. Владимир : ВГГУ, 2009. 192 с.

«емоціональна стійкість»¹⁰ (Е. Носенко¹¹, В. Пономаренко¹², О. Сиротін¹³), «толерантність до стресу» (Л. Собчик)¹⁴, «схильність до ризику», «готовність до ризику» (В. Бодров, Є. Кір'янова), «психологічна готовність» (В. Авдєєв¹⁵, Т. Кабаченко¹⁶), «психічна готовність», «установка» (Д. Узнадзе)¹⁷.

Психологічна готовність передбачає вміння приймати правильні рішення в складних умовах. На думку А. Пуні, вона характеризується стійкістю нервових процесів, упевненістю у своїх силах, прагненням досягнути поставленої мети, високою самооцінкою¹⁸.

М. Левітов уважає, що психічні стани людини впливають на рівень готовності особистості до виконання певної дії. Він виділяє тривалу й тимчасову (передстартову) готовності. У свою чергу, передстартовий стан має три види: звичайний, підвищений, знижений. Звичайна готовність у людини виникає перед повсякденною роботою, до якої вона звикла. Творчий характер роботи, новизна викликають стан підвищеної готовності. Знижена готовність проявляється в помилкових діях, відволіканні уваги, незібраності¹⁹.

Л. Кондрашова до поняття психологічної готовності включає професійні знання й навички, а також риси особистості, які забезпечують успішне виконання професійних завдань. Психічні процеси та властивості особистості завжди відповідають конкретним умовам і завданням життя²⁰.

¹⁰ Моргун В.Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості. Постметодика. Полтава, 2010. № 6. С. 2–14.

¹¹ Максименко С.Д. Експериментальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 360 с.

¹² Пономаренко В.А. Социально-психологическое содержание боевого стресса. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 3. С. 98–102.

¹³ Сиротин О.А. Психолого-педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки дзюдоистов : монография. Челябинск, 1996. 315 с.

¹⁴ Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛЛ (ММРЛ). Санкт-Петербург : Речь, 2000. 219 с.

¹⁵ Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. Москва : Феникс, 1992. 128 с.

¹⁶ Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия : учебное пособие. Москва : Пед. о-во России, 2000. 530 с.

¹⁷ Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 233 с.

¹⁸ Пуні А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. Москва : Физкультура и спорт, 1973. С. 5.

¹⁹ Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва : Просвещение, 1964. 344 с.

²⁰ Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. С. 40.

Формування готовності як результат психолого-педагогічного впливу вивчала М. Солодкова, розуміючи психологічну готовність як передбачення майбутньої дії з метою досягнення будь-яких результатів і необхідності мобілізації психіки на подолання перешкод, що виникають.

В. Дружинін вважає, що мобілізація всіх ресурсів людини на виконання конкретного завдання – психічний стан, який дає змогу успішно виконувати свої обов'язки, використовувати знання, особистісні якості, досвід, за необхідності перебудовувати діяльність²¹.

Г. Дунін наголосив, що після усвідомлення поставленим перед людиною завдання виникає стан готовності до діяльності. Він характеризується цілеспрямованим спрямуванням психічних процесів на подолання труднощів і досягнення потрібного результату. Мобілізація всіх сил дає змогу виявити правильне співвідношення наявних і потенційних можливостей для прийняття необхідних правильних рішень²².

Складниками готовності до діяльності є реалізація людиною двох груп своїх можливостей – неспецифічних і специфічних. Неспецифічні можливості дають змогу мобілізувати свій досвід, почуття, волю для вирішення поставлених завдань, підтримати внутрішню рівновагу; специфічні можливості розвивають професійно важливі якості особистості: професійну мотивацію, рівень домагань, здібності.

Психологічна готовність є обов'язковою передумовою майбутньої діяльності. Готовність до дії – це мобілізація всіх психофізіологічних систем організму, яка забезпечує успішне виконання необхідних дій²³.

У науково-дослідницькому аспекті вивчення проблеми готовності призовників до військової строкової служби розглядається у військовій та екстремальній психології²⁴ і урахуванням найбільш актуальних мотивів діяльності для юнацького віку: самоствердження, саморозвитку, досягнення.

Готовність молоді до військової строкової служби досліджена в рамках соціологічних теорій. За останні п'ятнадцять років готовність

²¹ Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 368 с.

²² Дунин Г.С. Психологическая готовность сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях. *Вестник Московского университета МВД России*. Москва, 2006. № 1. С. 133–136.

²³ Равикович С.И. Развитие психологической готовности старших подростков к производительному труду : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 1986. 14 с.

²⁴ Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологи*. 2006. № 1. С. 73–78.

молоді до військової строкової служби розглядається значною мірою як готовність до професійної діяльності за контрактом (інтерес до військової служби зумовлено матеріальною винагородою та певними соціальними пільгами)²⁵.

В Україні військові психологи розуміють психологічну готовність призовників до служби в умовах ризику як бажання випробувати свої можливості та здобути до моменту призову знання²⁶.

Військова діяльність – це колективна форма людської праці, де вище цінуються не індивідуальна військова майстерність, а колективна. Цього вимагає характер сучасної війни й використаної на ній бойової техніки та зброї. Тому потрібно водночас формувати як індивідуальну, так і колективну майстерність підлеглих.

Військова діяльність як складник військової служби спрямована в мирні часи на підтримання бойової готовності збройних сил для забезпечення життєво важливих інтересів країн, під час війни – на знищення ворога. Навчально-бойова діяльність готує військовослужбовців до можливих бойових дій, відбуваючись безпосередньо у військових частинах, навчальних військових підрозділах Збройних Сил України; бойова – проходить в умовах військової сутички²⁷. У реальних бойових умовах військові ризикують життям, бойові дії потребують високого напруження всіх фізичних і духовних сил. Нова зброя й техніка, сучасні методи ведення бою різко збільшили психологічні труднощі, з якими стикаються військовослужбовці. Критичні ситуації та різного роду труднощі потребують від них знань, мужності, вправності, спритності, кмітливості, витривалості, володіння собою²⁸.

Натепер у світі існує декілька способів комплектування армії: за призовом, за контрактом (добровільний) і за змішаним принципом. Стосовно принципу прийняття на службу за контрактом у юнаків може виникати значно вищий рівень соціально-психологічної готовності, ніж у призовників, які приймаються на строкову військову службу. Згідно з Концепцією оборони та будівництва Збройних сил України, перспектива

²⁵ Матохнюк Л.О. Формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2006. 219 с.

²⁶ Шандрук С.К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності: проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 32–34.

²⁷ Maddi S.R. The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74. P. 575–598. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00385.x.

²⁸ Orr S.P., Pitman R.K., Lasko N.B., Herz L.R. Psychophysiologic assessment of post-traumatic stress disorder imagery in World War II and Korean combat veterans. 1993. V. 102. P. 152. DOI: 10.1037/0021-843X.102.1.152.

переходу до виключно добровільного способу комплектування військових формувань передбачається й в Україні. Професійність як один із принципів підбору кадрів і комплектування державних структур проголошується останнім часом не тільки у військовій галузі, а й у будь-якій іншій сфері суспільної діяльності. Під професіоналізмом розуміються глибокі та всебічні знання й володіння практичними навиками в будь-якій галузі суспільно корисної діяльності²⁹.

Головним аргументом прихильників професійної армії в усьому світі є те, що мотивація до військової служби у військовослужбовців за контрактом значно вища, порівняно з призовниками. Також в умовах швидкого розвитку військової техніки для оволодіння нею треба навчатися довгі роки, тому молодий ненавчений призовник не може виконувати обов'язки військової служби належним чином. Психологічна мотивація військовослужбовця, який добровільно вступив на військову службу, принципово відрізняється від мотивації призовника, який ставиться до військової служби як до нудного, тимчасового обов'язку. Безперечно, він абсолютно не зацікавлений у якості виконання своїх обов'язків, у бережливому ставленні до техніки. Отже, на військовослужбовців необхідно поширити універсальний принцип стимулювання будь-якої суспільно корисної діяльності. Саме військова служба за контрактом дає змогу зробити з військовослужбовців справжніх професіоналів своєї справи, що є не тільки важливим для збройних сил і доцільним для техніки, а й необхідним для безпеки населення держави та людства загалом³⁰.

Науковці (О. Кокун³¹, І. Окуленко³²) по-різному визначають компоненти психологічної готовності до військової діяльності, застосовуючи різні підходи до розуміння психіки, сутності готовності. Так, у дослідженнях психологічної, фізичної та функціональної підготовленості сучасної молоді допризовного і призовного віку до служби в Збройних силах Ю. Сисоєв виділив складові компоненти готовності до служби, а саме: особистісний, мотиваційний та

²⁹ Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.

³⁰ Ягупов В.В. Військова психологія : підручник для студентів ВНЗ. Київ : ТанDEM, 2004. 376 с.

³¹ Кокун О.М. Діагностування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 153 с.

³² Окуленко І.М. Психологічна готовність льотного складу до діяльності в умовах тривалих перерв між польотами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2007. 304 с.

операційний; сформував вимоги, необхідні для підготовки молоді з урахуванням специфіки військової служби.

Ю. Голованов вважає психологічну готовність до військової діяльності станом психіки особистості, який включає індивідуальні, емоційно-вольові, когнітивні, типологічні особливості людини. Він експериментальним шляхом довів, що успішна військова діяльність залежить від рівня сформованості у військовослужбовців основних компонентів психологічної готовності: мотиваційного, вольового, когнітивного, регуляторного й типологічного³³.

Л. Матохнюк у психологічній готовності майбутніх офіцерів до успішного виконання професійної діяльності визначила три компоненти: мотиваційно-ціннісний (визначає спрямованість на професійну діяльність), когнітивний (охоплює систему знань, необхідних для успішної діяльності), операційно-діяльнісний (характеризує низку здібностей особистості щодо ефективного виконання службових функцій)³⁴.

О. Колесніченко виділив п'ять основних компонентів: когнітивний, мотиваційний, вольовий, типологічний і регуляторний³⁵. В. Ягупов головними структурними елементами психологічної готовності військовослужбовців вважає мотиваційний, пізнавальний, емоційний і вольовий³⁶.

На думку І. Окуленко, психологічна готовність до складних екстремальних видів діяльності включає низку компонентів, основними з яких є мотиваційні, пізнавальні, емоційні, вольові³⁷.

У час соціальних трансформацій, що зумовлюють нові соціально-економічні умови професійної діяльності, особливої ваги набувають внутрішні, психологічні ресурси особистості.

Отже, готовність є базовою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, передбачаючи усвідомлення особистістю поставленого перед нею завдання з наступним моделюванням схем безпосередніх

³³ Голованов Ю.Н. Оценка и формирование психологической готовности сотрудников специальных подразделений МВД России к деятельности в экстремальных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Санкт-Петербург, 2001. 167 с.

³⁴ Матохнюк Л.О. Формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2006. 219 с.

³⁵ Колесніченко О.С. Психологічна готовність працівників МНС України до професійної діяльності в екстремальних умовах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2011. 23 с.

³⁶ Ягупов В.В. Військова психологія : підручник для студентів ВНЗ. Київ : ТанDEM, 2004. 376 с.

³⁷ Окуленко І.М. Психологічна готовність льотного складу до діяльності в умовах тривалих перерв між польотами : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.09. Хмельницький, 2007. 304 с.

дій, що виявляється згодом у предметних діях. Готовність до служби в армії полягає в здатності успішного виконання вимог військової діяльності на початковому етапі, адже високий рівень готовності скорочує адаптаційний період, даючи змогу зменшити зусилля для зосередження їх на вдосконаленні необхідних для служби навичок і вмінь; узагальнення результатів теоретичного аналізу уможливило виділення трьох основних компонентів психологічної готовності призовників до військової служби: особистісного (бажання служити в армії, інтересу до військової діяльності, почуття обов'язку, патріотизму, розуміння соціальної значущості військової служби); емоційно-вольового (здатності особистості регулювати свої емоційні стани, витримувати складні умови, обмеження, труднощі армійського життя); інтелектуального (рівень розвитку знань, навичок і вмінь, необхідних молодому воїнові).

Стійкість, стабільність і якість професійної діяльності зумовлюється особливостями психологічної готовності фахівця, формування якої є результатом психолого-педагогічного впливу щодо системи якостей особистості: відповідальності, громадської активності, упевненості, витримки, наполегливості, почуття обов'язку, волі, готовності до захисту Вітчизни³⁸.

2. Динаміка інтелектуального, емоційно-вольового й особистісного компонентів готовності кандидатів до служби в Збройних силах України в умовах формувального експерименту

В екстремальних ситуаціях відбувається перебудова регуляторних функцій психіки, здійснюється її перехід на новий рівень активності, що залежить від готовності військовослужбовця до діяльності в таких ситуаціях. Зміст і структура психологічної готовності до служби в Збройних силах України визначаються вимогами діяльності до психічних процесів, станів, досвіду, знань, навичок і вмінь майбутніх військових. Установлення психологічних компонентів готовності до складних видів діяльності уможливили вирішення питання ефективності процесу формування психологічної готовності в кандидатів на військову службу. Засоби та прийоми формування психологічної готовності повинні застосовуватися з урахуванням характеру службово-бойової діяльності й змісту виконуваних завдань. Один із засобів підтримки готовності полягає у створенні зовнішніх умов щодо забезпечення діяльності майбутніх військовослужбовців.

³⁸ Пономаренко В.А. Социально-психологическое содержание боевого стресса. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 3. С. 98–102.

Дослідження особливостей психологічної готовності до військової служби в Збройних силах України проведено за допомогою методик, які спрямовані на виявлення рівнів розвитку компонентів психологічної готовності кандидатів на військову службу в Збройних силах України. Цей комплекс складається з методики оцінювання адаптаційних здібностей особистості (багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність-200»), методики визначення рівня нервово-психічної стійкості (анкета «Прогноз») за В. Бодровим, багатofакторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла (16 PF-105-C). Кожна методика визначає кількісні та якісні результати, що сприяє різнобічному аналізу особливостей психологічної готовності респондентів.

Для проведення констатувального експерименту сформовано вибірку в кількості 48 кандидатів на військову службу в Збройних силах України. В експериментальній частині роботи вирішено з'ясувати рівень психологічної готовності до військової служби та проаналізувати отримані дані. По всіх вибраних методиках враховано загальний результат кількісних показників із наступним вираженням його у відсотках.

Загалом по вибірці констатуємо, що 88% досліджуваних мають рівень нервово-психічної стійкості й поведінкової регуляції достатній для служби в армії. Отже, більшість кандидатів на військову службу мають стійкий рівень працездатності у звичних умовах життєдіяльності. Проте у 12% юнаків пониженого, недостатнього й край низького рівнів нервово-психічної стійкості нестабільний рівень працездатності в екстремальних умовах діяльності, ускладнена адаптація до нових умов життєдіяльності.

У 84% кандидатів на військову службу рівень комунікативного потенціалу коливається від середнього до дуже високого. Вони без особливих ускладнень адаптуються до нового колективу, до критичних зауважень ставляться адекватно, здатні коригувати свою поведінку; у спілкуванні не конфліктні; досить адекватно оцінюють свою роль у колективі. Проте стурбованість викликає наявність задовільного, пониженого й край низького рівнів комунікативного потенціалу (по 4%).

Рівень морально-етичної нормативності 92% призовників достатній. Вони загалом зорієнтовані на дотримання загальноприйятих і соціально схвалених норм поведінки, корпоративних вимог; у повсякденній життєдіяльності групові інтереси, як правило, переважають над особистісними. Проте наявні 8% низького рівня, що зумовлено низьким рівнем соціалізації, недотриманням загальноприйятих норм поведінки.

Вагомою характеристикою кандидатів на військову службу є рівень стійкості до бойового стресу. 79% юнаків мають достатній і високий

рівні стійкості, що відповідає вимогам до військовослужбовців в умовах бойової діяльності. 17% призовників із задовільним рівнем стійкості показують мінімальну відповідність указаним вище вимогам; 4% досліджуваних мають недостатній рівень розвитку адаптаційних можливостей особистості.

Дослідження засвідчує, що 84% призовників мають достатньо високий рівень військово-професійної спрямованості за відсутніх ознак девіантних форм поведінки. 4% кандидати мають виражені ознаки девіантної поведінки, що потребує подальшого вивчення.

Отже, рівень сформованості психологічної готовності кандидатів є недостатнім, що зумовлює необхідність упровадження соціально-психологічного тренінгу, який би сприяв підвищенню їхнього рівня з метою створення зони найближчого професійного розвитку. Результати констатувального дослідження загалом дають підставу для конкретної роботи щодо подальшого розвитку психологічної готовності до служби в Збройних силах України.

Найбільш ефективною допомогою вважаємо групову форму роботи, а саме метод соціально-психологічного тренінгу (СПТ), який застосовують у системі підготовки спеціалістів різного профілю.

Соціально-психологічний тренінг проводиться за визначеним тренером-психологом сценарієм. Зважаючи на деяку спонтанність тренінгових процесів, будь-яка програма є загальною схемою, стратегічним планом дій і не передбачає механічного повторення. Тренер детально продумує плани занять, корегуючи їх під реально існуючу групу, реагуючи на зміни психологічного стану учасників під час виконання поставлених завдань програми. Для досягнення мети тренінгу тренеру потрібно створити умови для формування групи високого рівня розвитку, що забезпечується принципами організації тренінгових занять, зорієнтованих на формування психологічної готовності до військової служби (таблиця 1).

Таблиця 1

Принципи організації військовоорієнтаційних тренінгових занять

№ з/п	Найменування	Зміст організаційного принципу
1	Активність кандидатів	Ініціативність, зацікавленість, висловлювання власної думки, свого ставлення до проблеми, залучення до обговорення та програвання екстремальних військових ситуацій, запропонованих самими учасниками.
2	Дослідницька позиція	Створення в процесі тренінгової роботи ситуацій самостійного розв'язання проблем, прийняття рішень тощо.
3	Об'єктивація поведінки	Переведення на початку занять поведінки кандидатів на військову службу із імпульсивного на об'єктивований рівень, підтримка на ньому; при цьому важливим є особливим чином організований зворотний зв'язок.
4	Партнерське спілкування	Визнання цінності іншої особистості, її думок, інтересів, максимально можливе врахування інтересів усіх учасників, довіра, толерантність і рівноправність у міжособистісній взаємодії учасників.

Крім зазначених принципів роботи тренінгових груп, можна говорити й про специфічний принцип роботи тренера, який полягає в постійній рефлексії групових процесів. Ця рефлексія здійснюється за рахунок того, що тренер, приступаючи до проведення тренінгу, планує роботу на день або безпосередньо в процесі роботи, ставить собі три запитання: «Якої мети хочу досягти?», «Чому хочу досягти цієї мети?», «Якими засобами збираюсь її досягти?»

Ігрові методи застосовуються для структурування активності кандидатів на військову службу, подолання напруження учасників, вияву особистісних проблем, інтенсифікації процесу навчання тощо.

Завдяки методам розвитку професійної військової перцепції учасники групи набувають умінь розуміти й оцінювати як власні життєві наміри, так і наміри інших членів групи, змістової та оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття.

У результаті психогімнастичних вправ можуть відбуватися зміни в стані групи загалом та окремих її учасників. Вправи можуть бути спеціалізовано військовими, а можуть мати більш універсальний характер. Наприклад, можна запропонувати учасникам описати

представника конкретного роду військ вербально, потім намалювати його, виразити рухами. У результаті збільшуються можливості усвідомлення, з'являються нові грані сприйняття однієї й тієї самої спеціалізації. Варто зазначити, що вдале поєднання методів і прийомів групової роботи сприяє результативності роботи як групи загалом, так і кожної особистості.

Для виділення із 48 обстежених призовників учасників експериментальної групи проводимо кластерний аналіз. Первинні дані за трьома методиками беремо в стінах. Як критерії з кожної методики приймаємо по одному показнику. З першої – особистісний потенціал соціально-психологічної адаптації, з другої – нервово-психічну стійкість, із третьої – емоційну стійкість. У результаті аналізу одержуємо три кластери: перший – призовники, що мають по всіх показниках низькі рівні; другий – призовники, що мають по всіх трьох показниках високі рівні; третій – призовники, що мають по одних показниках – високі, по інших – низькі рівні. Юнаки першого кластеру становлять експериментальну групу. Призовники другого і третього кластерів у сумі становлять контрольну групу. У результаті розподілу одержуємо контрольну групу з 37 й експериментальну групу з 11 чоловік.

Далі з'ясуємо, чи є між контрольною та експериментальною групами розбіжності по всіх трьох методиках до тренінгу. Відповідь на запитання дає критерій Манна-Уїтні. Критерій дає можливість оцінити розбіжності між двома вибірками за рівнем якого-небудь показника, який вимірюється кількісно.

Таблиця 2

**Показники контрольної та експериментальної груп
за критерієм Манна-Уїтні**

№ з/п	Показники	Рівень значущості
1	Особистісний потенціал соціально-психологічної адаптації	0,000 при $p \leq 0,01$
2	Військово-професійна спрямованість	0,049 при $p \leq 0,05$
3	Схильність до девіантних форм поведінки	0,001 при $p \leq 0,01$
4	Схильність до суїцидального ризику	0,042 при $p \leq 0,05$
5	Нервово-психологічна стійкість	0,014 при $p \leq 0,05$
6	Фактор С – емоційна стійкість	0,000 при $p \leq 0,01$

Як видно з таблиці 2, між контрольною й експериментальною групами є статистично значущі розбіжності (за особистісним потенціалом соціально-психологічної адаптації, схильністю до девіантних форм поведінки й фактором С – на рівні значущості менше

ніж 0,1%, за військово-професійною спрямованістю, схильністю до суїцидального ризику й нервово-психологічною стійкістю – на рівні значущості менше ніж 5%). Отже, кандидати на військову службу експериментальної групи мають низьку психологічну готовність.

Перевіримо результативність проведеного тренінгу, для чого порівняємо результати опитування експериментальної групи до й після тренінгу (таблиця 3).

Таблиця 3

Результати дослідження експериментальної групи

Ступінь		ОАП	ОАП	ВПС	ВПС	ДАП	ДАП	СР	СР	НПС	НПС	Фактор С	Фактор С
		до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
3	Частота	2	0	0	0	0	1	2	2	4	1	2	0
	%	9,1	0	0	0	0	4,5	9,1	9,1	18,2	4,5	9,1	0
4	Частота	4	5	0	1	4	1	2	1	5	4	5	1
	%	18,2	22,7	0	4,5	18,2	4,5	9,1	4,5	22,7	18,2	22,7	4,5
5	Частота	4	1	6	0	6	2	2	2	0	3	4	1
	%	18,2	4,5	27,3	0	27,3	9,1	9,1	9,1	0	13,6	18,2	4,5
6	Частота	1	3	0	5	0	5	4	2	2	1	0	3
	%	4,5	13,6	0	22,7	0	22,7	18,2	9,1	9,1	4,5	0	13,6
7	Частота	0	1	2	0	0	1	1	2	0	2	0	3
	%	0	4,5	9,1	0	0	4,5	4,5	9,1	0	9,1	0	13,6
8	Частота	0	1	3	2	1	0	0	2	0	0	0	2
	%	0	4,5	13,6	9,1	4,5	0	0	9,1	0	0	0	9,1
9	Частота	0	0	0	3	0	1	2	2	0	0	0	1
	%	0	0	0	13,6	0,0	4,5	9,1	9,1	0	0	0	4,5

За даними таблиці 3 побудуємо гістограму розподілу рівнів стійкості призовників до бойового стресу (рис. 1). По горизонталі – рівні стійкості до бойового стресу, по вертикалі – кількість досліджуваних у відсотках.

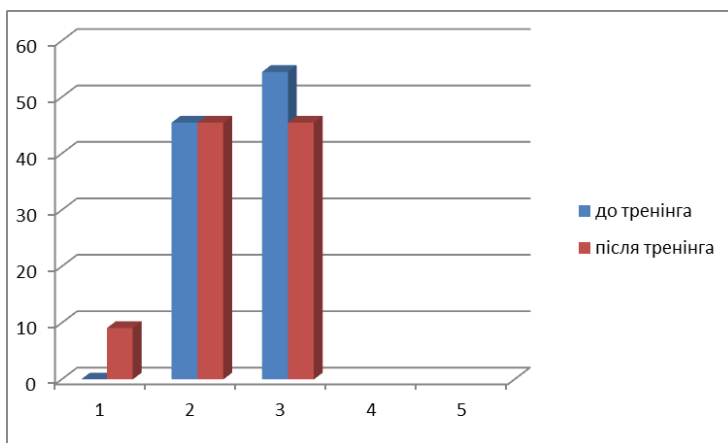


Рис. 1. Гістограма розподілу рівнів стійкості до бойового стресу призовників експериментальної групи до та після тренінгу:
1 – високий рівень, 2 – достатній рівень, 3 – задовільний рівень

Як бачимо з рис. 1, 45,5% досліджуваних мають достатній рівень стійкості, розвитку адаптаційних можливостей, що в основному відповідає вимогам до військовослужбовців в умовах бойової діяльності. Після проведення тренінгу в 9,1% призовників рівень стійкості підвищується до високого; з 54,5% до 45,5% зменшується задовільний рівень стійкості.

За допомогою методів математичної статистики підрахуємо, чи покращив тренінг результати готовності призовників експериментальної групи до військової служби. Відповідь на запитання дає критерій W-Уїлкоксона.

Таблиця 4

Показники експериментальної групи до й після тренінгу за критерієм W-Уїлкоксона

№ з/п	Показники	Рівень значущості
1	Особистісний потенціал соціально психологічної адаптації	0,011 при $p \leq 0,05$
2	Військово-професійна спрямованість	0,013 при $p \leq 0,05$
3	Схильність до девіантних форм поведінки	0,033 при $p \leq 0,05$
4	Схильність до суїцидального ризику	0,035 при $p \leq 0,05$
5	Нервово-психологічна стійкість	0,008 при $p \leq 0,01$
6	Фактор С – емоційна стійкість	0,021 при $p \leq 0,05$

Аналіз даних таблиці 4 дав змогу встановити за всіма показниками статистично значущі відмінності (за особистісним потенціалом соціально психологічної адаптації, військово-професійній спрямованості, схильністю до девіантних форм поведінки, схильністю до суїцидального ризику й фактором С – на рівні значущості менше ніж 5%; за нервово-психологічною стійкістю – на рівні значущості менше 1 %), що засвідчує підвищення рівня готовності до служби в Збройних силах України у призовників експериментальної групи.

Для підтвердження результатів тренінгу проведемо ще одну перевірку – порівняємо контрольну групу з експериментальною після тренінгу. За даними таблиці 4 побудуємо гістограму розподілу рівнів стійкості призовників до бойового стресу (рис. 2). По горизонталі – рівні стійкості до бойового стресу, по вертикалі – кількість досліджуваних у відсотках.

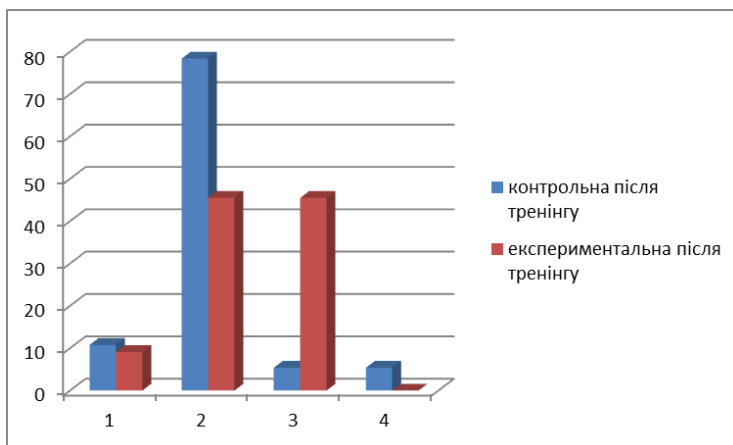


Рис. 2. Гістограма розподілу рівнів стійкості до бойового стресу призовників контрольної та експериментальної груп після тренінгу:
1 – високий рівень, 2 – достатній, 3 – задовільний, 4 – низький

Як бачимо з рис. 2, досліджувані експериментальної групи після тренінгу та контрольної мають майже однакові високі рівні стійкості до бойового стресу (9,1% і 10,8% відповідно), що в основному відповідає вимогам до військовослужбовців в умовах бойової діяльності. Після проведення тренінгу в 78% призовників рівень стійкості відповідає достатньому (проти 45,5% у контрольній групі), у 5,4% – задовільному (проти 45,5% у контрольній групі).

ВИСНОВКИ

Ураховуючи викладене, можна зробити висновок, що становлення психологічних особливостей готовності до складних видів діяльності уможливило вирішення питання ефективності процесу формування психологічної готовності кандидатів на військову службу. Найбільш ефективною допомогою є групова форма роботи, а саме метод соціально-психологічного тренінгу (СПТ), який застосовують у системі підготовки спеціалістів різного профілю. Принцип діяльнісного опосередкування в організації процесів підготовки до військової служби дає змогу успішно вирішувати завдання з формування психологічної готовності майбутніх військових з урахуванням активності кандидатів, дослідницької позиції, об'єктивації поведінки та партнерського спілкування.

Ефективність проведеного тренінгу перевірено за допомогою критерію W-Уілкоксона, для чого виконано порівняльний аналіз результатів опитування експериментальної групи до й після тренінгу, який засвідчив статистично значущі відмінності за всіма показниками. Отже, тренінг дав змогу призовникам експериментальної групи підвищити рівень готовності до служби в Збройних силах України.

Військова діяльність як складник військової служби спрямований у мирні часи на підтримання бойової готовності збройних сил для забезпечення життєво важливих інтересів країни, під час війни – на знищення ворога. Навчально-бойова діяльність готує військовослужбовців до можливих бойових дій, відбуваючись безпосередньо у військових частинах, навчальних військових підрозділах Збройних Сил України; бойова – проходить в умовах військової сутички. У реальних бойових умовах воїни ризикують життям, бойові дії потребують високого напруження всіх фізичних і духовних сил.

Військова служба зумовлена значними фізичним та психологічним навантаженнями, які супроводжують весь термін строкової військової служби, тому вимагає відповідної готовності призовника до проходження служби для уникнення проблем дезадаптації під час екстремальних ситуацій. Готовність до служби в армії полягає в здатності успішного виконання вимог військової діяльності на початковому етапі, адже високий рівень готовності скорочує адаптаційний період, даючи змогу зосередити зусилля на вдосконаленні необхідних для служби навичок і вмінь.

За результатами констатувального експерименту встановлено, що більшість призовників мають достатній для служби в армії рівень нервово-психічної стійкості й поведінкової регуляції, стійкий рівень працездатності у звичних умовах життєдіяльності. Проте в частини

кандидатів на військову службу спостерігається нестабільний рівень працездатності в екстремальних умовах діяльності, ускладнена адаптація до нових умов життєдіяльності. Рівень морально-етичної нормативності призовників достатній. Вони загалом зорієнтовані на дотримання загальноприйнятих і соціально схвалених норм поведінки, корпоративних вимог; у повсякденній життєдіяльності групові інтереси, як правило, переважають над особистісними; проте наявні кандидати з низьким рівнем, що зумовлено низьким рівнем соціалізації, недотриманням загальноприйнятих норм поведінки. Більшість юнаків мають достатній і високий рівні стійкості, що відповідає вимогам до військовослужбовців в умовах бойової діяльності, проте кожний шостий призовник показує мінімальну відповідність указаним вище вимогам.

Результативність проведеного тренінгу засвідчила статистично значущі відмінності за всіма показниками: рівнями стійкості до бойового стресу, військово-професійної спрямованості, нервово-психологічної стійкості, емоційної стійкості. Отже, тренінг дав змогу призовникам експериментальної групи підвищити рівень готовності до служби в Збройних Силах України.

АНОТАЦІЯ

У статті визначено важливість психологічної готовності кандидатів до служби в Збройних Силах України. Подано психодіагностичний інструментарій формування компонентів психологічної готовності до служби. Виокремлено проблематику терміна «психологічна готовність», який розглядається в різних аспектах психологічної готовності, використання яких у різних авторів не збігається. Зазначено теоретичні основи готовності до професійної діяльності, а також встановлено, що діяльність військовослужбовців за бойових обставин характеризується впливом на психіку різних стрес-факторів. З'ясовано, що військова діяльність як складник військової служби спрямована в мирні часи на підтримання бойової готовності збройних сил для забезпечення життєво важливих інтересів країн, під час війни – на знищення ворога.

Зазначено й узагальнено результати теоретичного дослідження, яке уможливило виділення трьох основних компонентів психологічної готовності призовників до військової служби. З'ясовано, що головними структурними елементами психологічної готовності військовослужбовців вважається мотиваційний, пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти. Проведено емпіричне дослідження особливостей психологічної готовності до військової служби в Збройних силах України. За результатами констатувального експерименту встановлено, що

більшість призовників мають достатній для служби в армії рівень нервово-психічної стійкості й поведінкової регуляції, стійкий рівень працездатності у звичних умовах життєдіяльності. З'ясовано, що найбільш ефективною допомогою вважається групова форма роботи, а саме метод соціально-психологічного тренінгу, який застосовують у системі підготовки спеціалістів різного профілю. Результативність проведеного тренінгу засвідчила статистично значущі відмінності за всіма показниками: рівнями стійкості до бойового стресу, військово-професійної спрямованості, нервово-психологічної стійкості, емоційної стійкості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. Москва : Феникс, 1992. 128 с.
2. Голованов Ю.Н. Оценка и формирование психологической готовности сотрудников специальных подразделений МВД России к деятельности в экстремальных ситуациях : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Санкт-Петербург, 2001. 167 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 368 с.
4. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии*. 2006. № 1. С. 73–78.
5. Дунин Г.С. Психологическая готовность сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях. *Вестник Московского университета МВД России*. Москва, 2006. № 1. С. 133–136.
6. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.
7. Евсюкова Н.И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в вооруженных силах : монография. Владимир : ВГГУ, 2009. 192 с.
8. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: учебное пособие. Москва : Пед. о-во России, 2000. 530 с.
9. Кокурн О.М. Діагностування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 153 с.
10. Колесніченко О.С. Психологічна готовність працівників МНС України до професійної діяльності в екстремальних умовах : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2011. 23 с.
11. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. С. 40.

12. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва : Наука, 1980. 320 с.
13. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва : Просвещение, 1964. 344 с.
14. Максименко С.Д., Носенко Е.Л. Експериментальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
15. Матохнюк Л.О. Формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2006. 219 с.
16. Моргун В.Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості. *Постметодика*. Полтава, 2010. № 6. С. 2–14.
17. Окуленко І.М. Психологічна готовність льотного складу до діяльності в умовах тривалих перерв між польотами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2007. 304 с.
18. Пономаренко В.А. Социально-психологическое содержание боевого стресса. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 3. С. 98–102.
19. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. Москва : Физкультура и спорт, 1973. С. 5.
20. Равикович С.И. Развитие психологической готовности старших подростков к производительному труду : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 1986. 14 с.
21. Семиченко В.А. Психология деятельности. Киев : Издатель Эшке А.Н., 2002. 248 с.
22. Сиротин О.А. Психолого-педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки дзюдоистов : монография. Челябинск, 1996. 315 с.
23. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛЛ (ММРІ). Санкт-Петербург : Речь, 2000. 219 с.
24. Томчук М.І. Психологія готовності учнів до служби у Збройних силах України. Вінниця : Нова Книга, 1993. 166 с.
25. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 233 с.
26. Шандрук С.К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності: проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 32–34.
27. Ягупов В.В. Військова психологія: підручник для студ. ВНЗ. Київ : Тандем, 2004. 376 с.
28. Maddi S.R. The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal*

of Personality. 2006. Vol. 74. P. 575–598. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00385.x.

29. Orr S.P., Pitman R.K., Lasko N.B., Herz L.R. Psychophysiologic assessments of post-traumatic stress disorder imagery in World War II and Korean combat veterans. 1993. V. 102. P. 152. DOI: 10.1037/0021-843X.102.1.152.

Information about the authors:

Harkusha I. V.,

PhD in Social Communications, Associate Professor,
Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department
Alfred Nobel University
18, Naberezhna Sicheslavskya St., Dnipro, Ukraine, 49000

Kaiko V. I.,

Candidate of Psychology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Criminalistics,
Forensic Medicine and Psychiatry
Dniprovsky State University of Internal Affairs
26, Gagarin Avenue, Dnipro, Ukraine, 49005

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Григорович О. П., Пахальчук Н. О.

ВСТУП

Інтеграція науки й виробництва зумовила пряму залежність конкурентоспроможності країни на світовому ринку від наукових досягнень і якості підготовки її фахівців. У загальній стратегії інноваційного розвитку країни як ніколи необхідний педагог, який швидко реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, мобільний, здатний брати участь в інноваційній діяльності, критично мислити, уміє орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, прагне до безперервного особистісного та професійного вдосконалення.

У цьому контексті зростає актуальність розроблення принципово нових підходів до процесу формування інноваційної культури майбутніх учителів. До теперішнього часу для наукового вирішення проблеми формування інноваційної культури вчителя склалися особливі передумови, а саме: інноваційний рух провідних університетів світу за перебудову шкільної освіти; пошукова орієнтація зарубіжної дидактики на обґрунтування методології дослідницького підходу до навчання; створення й функціонування грантової системи в галузі розроблення прикладних досліджень шкільної практики.

Аналіз наукових джерел показує, що до теперішнього часу розроблені деякі аспекти проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: андрагогічні моделі випереджаючого навчання, взаємодії органів управління освіти, методичних служб з інститутом підвищення кваліфікації у створенні умов для безперервного навчання вчителів, модернізації педагогічної освіти (К. Крутій, І. Дичківська, О. Бережнова, Л. Мітіна, І. Прокопенко, В. Радул, Т. Соболь, І. Назаревич, Н. Дятленко та ін.). Проблема актуалізації та реалізації інноваційного потенціалу вчителя в умовах школи розглядалася в дослідженнях В. Кравцова, М. Михайличенко, І. Бойка, В. Григора, Л. Мартинець та ін. Питання управління інноваційними процесами в системі освіти стали предметом дослідження С. Волкової, О. Касьянова, О. Мармаза, І. Бабина, Л. Василенко, І. Гришина, Р. Вдовиченко, Т. Волобуєвої, Н. Сас та ін. Хоча більшість науковців єдині в думці, що сформовані вимоги до компетентності, знань,

соціально значущих особистісних якостей учителів змінилися, залишаються недостатньо розробленими закономірності, фактори, умови становлення та розвитку інноваційної культури майбутніх учителів, перспективні моделі їх навчання в період професійної діяльності. Актуальним залишається також питання обґрунтування педагогічних умов формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи.

Аналіз стану освітньої практики, педагогічних досліджень і наукової літератури дав змогу виявити низку протиріч між потребою системи освіти в учителях із високим рівнем інноваційної культури й фактичним його зниженням; інтересом, що зростає, педагогічної науки до проблеми підвищення інноваційної культури майбутнього вчителя і слабкою розробленістю теоретичних і практичних аспектів зазначеної проблеми; потенційними можливостями системи освіти зі створення умов формування інноваційної культури майбутнього педагога на основі компетентнісного підходу і традиційною системою навчання.

1. Інноваційна культура вчителя початкової школи як педагогічний феномен

Українське суспільство нині перебуває в стані динамічного розвитку, характерна особливість якого – інноваційні зміни в усіх сферах життєдіяльності. Як відзначають К. Єлизарова, Л. Холодкова, В. Черноліс¹, перехід від «матеріальної» до «інтелектуальної» економіки вимагає ліквідації відставання інноваційних процесів в організації, управлінні, освіті від досягнень наукової й технічної думки, зумовлює необхідність формування інноваційної культури особистості та суспільства загалом. Як бачимо, потенціал розвитку українського суспільства на постіндустріальному етапі мірою, що все зростає, визначається масштабами участі громадян в інноваційних перетвореннях. А це, як зазначає О. Новікова², прямо залежить від рівня людського капіталу. Учений один із перших у сучасній педагогіці порушив проблеми радикальної перебудови цілей, змісту, форм, методів і засобів організації навчання відповідно до вимог нового часу. О. Новікова підкреслює, що постіндустріальна епоха потребує нових освітніх інститутів. На зміну традиційному приходить розуміння освіти

¹ Елизарова Л.Е., Холодкова Л.А., Чернолес В.П. Инновационная культура личности и общества: сущность и условия формирования. *Инновации в образовании*. 2006. № 3. С. 74–83.

² Новикова Е.П. Ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов. *Сибирский педагогический журнал*. 2006. № 5. С. 130.

як надбання особистості, як засоби її самореалізації, побудови особистої кар'єри.

Аналогічної точки зору дотримується Л. Хоружа³, відзначаючи, що ключовим фактором успішного розвитку суспільства й економіки, заснованої на знаннях, є активізація «людського капіталу» шляхом колективного підвищення рівня освіти (багаторівневого, багатofункціонального). Фундаментальні зміни в суспільстві цілком закономірно вимагають іншої освіти – постіндустріальної; нового типу вчителя – не носія готового знання, а вчителя-професіонала, здатного працювати в нових умовах. Учителю необхідно не тільки володіти високим рівнем загальної професійної культури, а й брати участь в інноваційній діяльності, нетрадиційно підходити до розгляду різних ситуацій, організувати свою діяльність на творчій, а якщо вимагає ситуація, і на інноваційній основі.

Термін «інноваційна культура вчителя» в педагогічній літературі ще порівняно недавно не зустрічався. Однак по мірі вступу суспільства «в новий етап цивілізації, на якому рушійною силою є цінності, створені знаннями», відбувається поступовий перехід від працівника «вузької спеціалізації» до працівника «широкого діапазону», здатного здійснювати оцінку, творчий синтез інформації, проникати в сутність проблеми, здійснювати коригування колишніх цінностей⁴. У цьому контексті широке використання в педагогіці поняття «інноваційна культура вчителя» є наслідком об'єктивних процесів, що відбуваються у сфері освіти інноваційного сучасного суспільства: Driven Society. Цілком закономірно, що особливої значущості набуває проблема якісно нового рівня підготовки педагогічних кадрів. На нашу думку, проблема формування та розвитку в майбутнього вчителя інноваційної культури – це напрям розвитку знань, пов'язаний із глобальною проблемою ефективності використання людських ресурсів.

У зв'язку зі все більш активним обговоренням проблеми підвищення інноваційної культури майбутнього вчителя на різних рівнях освіти зростає потреба в теоретико-методологічному аналізі наявних підходів до розкриття сутності досліджуваного поняття «інноваційна культура вчителя початкової школи». Необхідність такого аналізу зумовлена тим, що досліджуване поняття ще знаходиться в процесі свого становлення й педагогічна думка вкладає в нього

³ Хоружа Л.Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. Київ : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. С. 178–183.

⁴ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

досить широкий спектр змісту – від практико-життєвого до абстрактно-філософського, що призводить до використання одного й того ж поняття в різних сенсах. У цьому контексті видається доцільним розібратися в науковому змісті досліджуваного поняття.

Система освіти в усі часи впливала й впливає на соціально-економічний прогрес суспільства. Основними тенденціями розвитку вітчизняної освіти у XXI столітті стали глобалізація, що зростає, необхідність включення українського суспільства в загальносвітові процеси, пошук моделей освіченої людини, інституціоналізація нового ключового принципу освіти «навчання протягом усього життя». Стрімкий технічний прогрес актуалізує проблему формування й розвитку в майбутніх учителів культури, що виявляється в готовності і здатності особистості брати участь в інноваціях, сприяти їм, у крайньому випадку, не протидіяти реалізації нововведення з прогнозованим позитивним ефектом. Відмінною особливістю системних змін початкової ланки освіти є те, що її нова якість сьогодні «вироснується» в самих закладах, безпосередньо в ході локальних інновацій, з використанням такого важливого ресурсу, як потенціал самостійної продуктивної діяльності окремих учителів і цілих колективів. Як бачимо, значущість проблеми інноваційної культури вчителя початкової школи визначається самим життям, орієнтацією суспільства на інноваційний розвиток системи початкової освіти.

В. Самохін, В. Черноліс інноваційну культуру людини вважають галуззю духовного життя, що відображає «її ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, в образах і нормах поведінки й забезпечує сприйнятливість їм нових ідей, готовність і здатність до підтримки та реалізації нововведень у всіх сферах життя»⁵. Досліджуваний феномен використовується в науковій літературі у двох значеннях: вузькому й широкому. У вузькому сенсі – щоб підкреслити, що зараз недостатньо говорити просто про знання, навички, уміння, необхідні для інноваційної діяльності.

Л. Єлизарова, Л. Холодкова й В. Черноліс⁶ роблять спробу осмислення поняття «інноваційна культура». Цей термін розглядається ними як комплексний соціальний феномен, органічно поєднує питання науки, освіти, культури із соціальною й насамперед із професійною

⁵ Самохін В.Ф., Черноліс В.П. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность. *Инновации в образовании*. 2006. № 6. С. 4–9.

⁶ Елизарова Л.Е., Холодкова Л.А., Черноліс В.П. Инновационная культура личности и общества: сущность и условия формирования. *Инновации в образовании*. 2006. № 3. С. 74–83.

практикою в різних сферах спільноти: управлінні, економіці, освіті, культурі.

Поняття «інноваційна культура вчителя початкової школи» синтезується з поняттям «інноваційна педагогічна діяльність». У низці наукових робіт містяться підходи до формування поняття «інноваційна діяльність». У колективній монографії «Інноваційна педагогічна діяльність: історія, теорія, практика» (1999) визначається дата введення поняття «інноваційна діяльність» у науковий обіг – це 70-ті роки ХХ століття. Спочатку поняття використовувалося в економіці, а потім і в інших сферах науки.

Наприклад, К. Крутій⁷ розкриває сутність та особливості інноваційної діяльності в ДНЗ, аналізує підходи до організації науково-методичної роботи в умовах інноваційних перетворень. Дослідниця українського дошкільця зазначає, що на рівні дошкільного навчального закладу інноваційна діяльність передбачає цілеспрямований процес застосування інновацій (зміни всередині системи) та експериментальної перевірки результативності й можливостей використання інновацій в інших дошкільних навчальних закладах. При цьому результатом інноваційної діяльності дошкільного навчального закладу є або інноваційний продукт (результат науково-дослідницької розробки), або інноваційна продукція – нові конкурентоздатні освітні послуги.

Однією з особливостей сучасної педагогічної науки є її інноваційний характер, відкритість, здатність до оновлення. На думку І. Дичківської⁸, інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами в суспільстві. В. Лазарев, Б. Мартиросян⁹ інноваційну діяльність учителя розглядають як процес цілеспрямованого перетворення практики освітньої діяльності за рахунок створення, розповсюдження та освоєння нових освітніх систем або їх компонентів. На нашу думку, для інноваційної педагогічної діяльності характерний особливий стиль, що включає й стиль управлінської діяльності, і стиль саморегуляції, і стиль спілкування, когнітивний стиль її суб'єкта – учителя, автора. Важливою особливістю інноваційної діяльності є високий рівень її прояву – педагогічна майстерність, яка дає змогу успішно вирішувати професійні завдання. Ми погоджуємося з думкою науковців, які схильні вважати, що інноваційна діяльність у сфері освіти являє собою складну систему діяльності

⁷ Крутій К.Л. Інноваційна діяльність у сучасному ДНЗ: методичний аспект. *Дошкільнє виховання*. 2007. № 5. С. 5–7.

⁸ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

⁹ Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный поход к оценке инновационной деятельности школы. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 17–26.

колективного характеру, що передбачає послідовне включення безлічі суб'єктів у перетворювальні процеси.

Учені виділяють найбільш характерні ознаки інноваційної діяльності:

- якісний тип перетворень, що характеризується наявністю соціально значущого нововведення системного типу;

- система діяльностей, тобто наявність декількох взаємозумовлених і взаємопов'язаних цілей, процесів і суб'єктів діяльності (колективна діяльність);

- практико-орієнтованість, тобто спрямованість на вирішення актуальних проблем практики в зоні її найближчого розвитку;

- рефлексивний супровід усіх етапів інноваційної діяльності;

- можливість використання отриманого результату як засобу діяльності;

- застосування нових засобів здійснення діяльності й поява в суб'єктах діяльності нових здібностей.

Варто зазначити, що в останнє десятиліття ХХ століття вдосконалюється нормативно-правова база інноваційної діяльності, визначаються відповідні пріоритетні напрями державної політики України. Оцінювання стану інноваційної сфери в Україні, визначення найбільш актуальних проблем і бар'єрів, що гальмують інноваційну діяльність, а також в обґрунтування стратегічних напрямів інноваційного розвитку держави та розроблення конкретних пропозицій щодо його стимулювання в умовах подальшої інтеграції України у світовий економічний і науково-технологічний простір містяться в Національній доповіді «Інноваційна Україна – 2020».

Розглянемо підходи вчених до розкриття змісту поняття «педагог-інноватор». У педагогічній літературі відомі три категорії керівників: педагог-новатор, педагог-модернізатор, педагог-інноватор (В. Загвязинський). Згідно із цією класифікацією педагог-новатор – це автор нової педагогічної системи як сукупності взаємопов'язаних ідей і відповідних технологій (Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.); педагог-модернізатор – творчо працюючий, займається інноваційною діяльністю, у процесі якої, не створюючи нового, вводить нові елементи або вдосконалює елементи чинної системи, по-новому їх комбінує; педагог-інноватор – швидко сприймає й уміло використовує традиційні та нові підходи й методи.

Погоджуємося з точкою зору Н. Юсуфбекової, яка по-різному трактує поняття «вчитель-новатор» і «вчитель-інноватор». На її думку, учитель-новатор – це найчастіше вчитель, що втілює в життя ідеї творчо працюючих колег, а вчитель-інноватор – це вчитель, який

створює й реалізує нове у змісті та в процесі навчання й виховання. Отже, інноваційну діяльність педагога можна визначити як таку, що:

- ґрунтується на принципах особистісного підходу, тобто має гуманістичну централізацію, спрямованість на особистість;
- має творчий характер;
- формою її організації є дослідно-експериментальна робота;
- має струнку мотивованість на пошук нового в цільових, змістових і професійних характеристиках навчально-виховного процесу.

Розглянуті вище поняття «інноваційна діяльність», «педагог-інноватор», «інноваційна педагогічна діяльність» співвідносяться з домінуючими поняттями дослідження «інноваційна культура вчителя» як часткове із загальним. При цьому виявляється прямо пропорційна залежність: чим вища інноваційна культура вчителя, тим більш ефективна інноваційна діяльність, тим більш вагомі й значущі результати професійної діяльності вчителя-інноватора, інноваційної педагогічної діяльності, так і навчального закладу загалом.

У сучасному освітньому просторі склалася парадигмальна множинність педагогічної реальності. Вона проявляється, з одного боку, у становленні в педагогічній практиці інноваційних видів і типів навчальних закладів, що відрізняються від масової загальноосвітньої школи за цільовим, змістовим і процесуальним характеристиками освіти. З іншого боку, у педагогічній науці йде процес інтелектуального формування безлічі концепцій особистісно-орієнтованої освіти як основи гуманістичної парадигми освіти. За останні роки інноваційна освітня діяльність набула системного характеру. Її відрізняють:

1) гуманістична спрямованість системи освіти, яка змінює характер взаємин між учителем і дитиною;

2) активне проникнення в початкову освіту результатів новітніх психолого-педагогічних досліджень і їх оперативне використання;

3) зміна уявлень про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється різними суб'єктивними властивостями, що характеризують її автономію, незалежність, здатність до вибору, рефлексії, у зв'язку з чим змінюється її роль у педагогічному процесі – вона стає його системотвірним началом;

4) ревізія, що відбувається, ставлення до вчителя як об'єкта педагогічних впливів та остаточне закріплення за ним статусу суб'єкта початкової освіти й власного життя.

У свою чергу, інноваційна діяльність формує освітній інноваційний простір, у якому затребуваний не вчитель із застарілим багажем знань, орієнтований лише на традиційні методи навчання та форми діяльності, а творчо мислячий педагог. Як правильно зазначає О. Новікова,

«у зрілого вчителя викликає інтерес і сам інноваційний процес, і відчуття себе в просторі цієї діяльності»¹⁰.

Інноваційні перетворення, зміна змісту освіти, активне вбудовування в освітній простір нових інноваційних технологій ніколи не вийде на етап практичної реалізації поза педагогом, його розумінням сутності перетворень і прийняття ідей сучасної освіти. Усе це породжує потребу у формуванні в учителя початкової школи інноваційної культури.

2. Стан сформованості інноваційної культури вчителя початкової школи

З метою підтвердження об'єктивності висунутих теоретичних положень, а також виявлення рівня сформованості інноваційної культури вчителів ми звернулися до розроблення та апробації комплексу діагностичних методик, що являють собою систему дослідницьких прийомів. Діагностичний комплекс включав у себе спостереження, бесіди, анкетування, опитувальні методики, тести, діагностичні карти, аналіз продуктів педагогічної діяльності.

У дослідженні ми обґрунтували такі критерії, що характеризують рівні сформованості інноваційної культури вчителів початкової школи: відповідальне ставлення до роботи; професійний саморозвиток, а також показники: сприйнятливість до нових ідей; творча продуктивність.

Для визначення вихідного рівня інноваційної культури вчителів на констатуючому етапі експерименту проведено опитування. Із цією метою розроблені анкети «Оцінювання стану інноваційної діяльності в системі початкової освіти», «Ставлення до педагогічних інновацій». Вибірку дослідження становили відповіді 21 вчителя-практика. З метою діагностики ставлення сучасного учителя до роботи його сприйнятливості до нових ідей, творчої продуктивності нами розроблено анкету, яка містила 10 питань, об'єднаних спільною темою: «Як Ви оцінюєте стан інноваційної діяльності в системі початкової освіти району, міста?», «Які з перерахованих нижче педагогічних нововведень є найбільш поширеними?», «Які з перерахованих управлінських нововведень є найбільш поширеними у Вашому навчальному закладі?», «Які з перелічених форм і методів поширення досвіду, на Ваш погляд, є найбільш ефективними?», «Звідки дізнаєтесь інформацію про нововведення?» тощо.

Загалом дослідження показало, що більшість опитаних (82%) позитивно ставляться до діяльності установ, які впроваджують

¹⁰ Новикова Е.П. Ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов. *Сибирский педагогический журнал*. 2006. № 5. С. 130.

інноваційні програми; 63% респондентів самі є ініціаторами нововведень, інноваційних ідей; 92% учасників опитування позитивно оцінюють державну політику в галузі освіти, інновацій. Водночас дослідження дало змогу виявити негативні тенденції, що характеризують інноваційні процеси. Наприклад, оцінка результатів освоєння педагогічних інновацій у вищому навчальному закладі виявилася майже в два рази вища, ніж на курсах підвищення кваліфікації (рис. 1).

Отже, аналіз результатів експериментального дослідження дає можливість зробити висновок про недостатню ефективність курсів підвищення кваліфікації, які не відповідають очікуванням учителів – суб'єктів освітнього процесу.

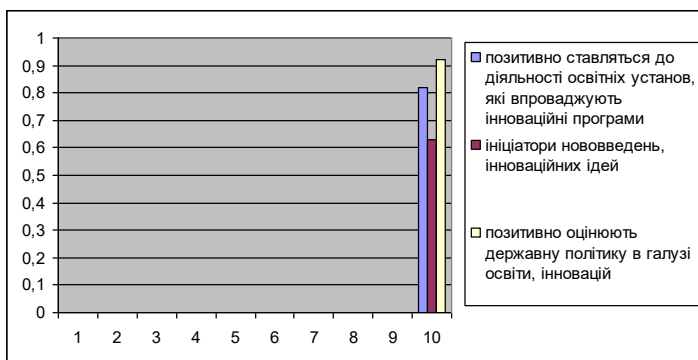


Рис. 1. Оцінка ставлення вчителів-практиків до інновацій

Проведене дослідження дало можливість провести не тільки аналіз стану перспектив розвитку системи освіти, а й визначити ставлення учителів до інноваційних процесів. Ці дані стали вихідними для проведення експерименту.

З метою визначення рівнів сформованості провідних функцій інноваційної культури учителя початкової школи (гносеологічна, організуюча, перетворювально-творча) на формувальному етапі експерименту ми використовували можливості кваліметричного інструментарію, за визначенням В. Беспалько, є способом виявлення діагностичної якості особистості. Відповідно до кваліметричного підходу, досліджувана якість розглядається як ієрархічна сукупність властивостей, яка будується так, що властивості рівня, позначеного як i , визначаються властивостями, відповідними $(i + 1)$ рівня ($i = 0, 1, 2, \dots, e$).

У контексті дослідження діагностичні компоненти й рівні сформованості, що становлять складові ознаки (функції), сукупність яких і становить досліджуване якість позначені на рис. 2.

Метою констатувального етапу експерименту було дослідження, як зазначалося вище, рівня сформованості провідних функцій інноваційної культури учителів. Для реалізації завдань цього етапу використовувалася анкета «Інноваційна культура вчителя початкової школи».

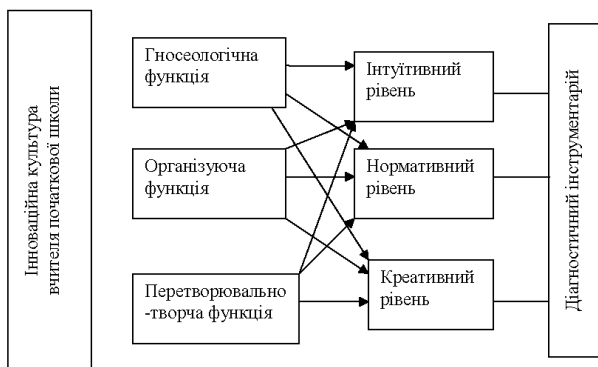


Рис. 2. Кваліметричне дослідження рівнів сформованості інноваційної культури вчителя початкової школи

Предмет вивчення становлять оціночні характеристики інноваційної культури вчителя як основних суб'єктів системи загальної освіти в сучасній освітній ситуації. У ході дослідження передбачалося вирішення таких основних завдань:

- визначити ставлення вчителів до необхідності розвитку інноваційних процесів у початковій ланці освіти;
- виявити пріоритетні функції вдосконалення та розвитку інноваційної культури вчителя, фактори, що впливають на рівень її сформованості;
- визначити стан інноваційної діяльності в системі початкової освіти;
- визначити найбільш перспективні форми й методи трансляції інноваційного досвіду в системі підвищення кваліфікації вчителів початкової школи;
- представити прогностичну оцінку розвитку інноваційної культури вчителя початкової школи.

В анкету «Інноваційна культура вчителя початкової школи» включені такі питання: «Чим обґрунтована, на Ваш погляд, необхідність оволодіння вчителем інноваційною культурою?», «Які знання, на Ваш погляд, необхідно включити в зміст інноваційної культури вчителя початкової школи?», «Які показники, на Ваш погляд, важливі під час визначення ступеня сформованості інноваційної культури вчителя початкової школи?», «Яка система трансляції інноваційного досвіду існує у Вашому районі?», «Як Ви оцінюєте стан інноваційної діяльності в системі початкової освіти Вашого району?», «Що, на вашу думку, необхідно зробити на рівні району для підвищення інноваційної культури вчителів?» тощо.

Аналіз відповідей респондентів на перше запитання дав змогу виділити три групи учителів: практики (46%), фасилітатори (29%) і творці (25%) (рис. 3).

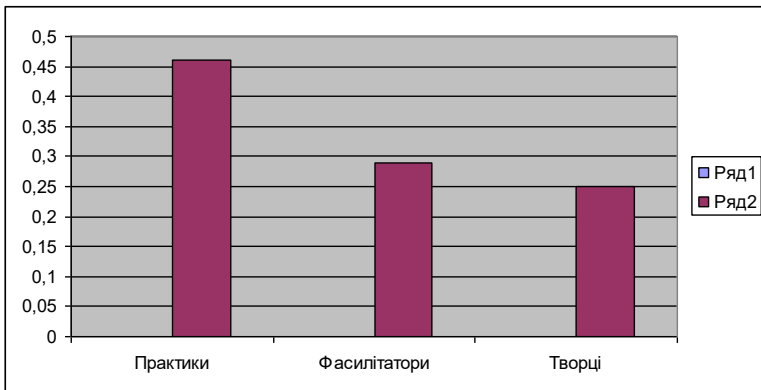


Рис. 3. Ставлення трьох груп учителів до оволодіння інноваційною культурою

Як бачимо, більшість опитаних увійшли до групи практиків, далі йдуть фасилітатори, лише на третій позиції – творці. Учителі, які належать до першого типу (практики), розглядають інноваційну культуру як необхідну умову виживання в професійній діяльності. У респондентів-фасилітаторів чітко виражена споглядально-рефлексивна спрямованість. Вони ще не визначилися в тому, яких результатів хочуть домогтися, до чого необхідно прагнути. Тим не менше вони позитивно налаштовані на процес підвищення інноваційної культури. Педагоги цього рівня тривожні, їх хвилюють справжні

(поточні) проблеми, а не перспективи майбутнього. Погіршує ситуацію соціальна нестабільність сучасного суспільства.

Творці сенс інноваційної культури бачать у прагненні не зупинятися на досягнутому рівні професіоналізму, у підвищенні мотивації до реалізації нових освітніх завдань. Якщо сучасне суспільство – це суспільство знань, то лідером у такому суспільстві є особистість, здатна формувати, інтегрувати, поширювати нові знання. Така особистість не тільки пристосовується до ринку, а й сама його формує.

Серед факторів, що позитивно впливають на рівень інноваційної культури вчителів, респонденти всіх трьох типів виділяють такі: поява різноманітних освітніх програм, навчальних планів, варіативних підручників, методик і технологій виховання й навчання; підвищення вимог до якості дослідно-експериментальної роботи; включення в систему атестаційних показників педагогічних працівників дослідницького параметра (розроблення авторської освітньої програми, проведення власного наукового дослідження тощо).

Респонденти виділяють як досить розвинену в себе гносеологічну функцію (50%), реалізація якої дає змогу освоювати систему нових знань. Ця функція передбачає вдосконалення таких гносеологічних умінь, як уміння екстраполювати отримані знання на педагогічну діяльність, здатність створювати умови для ефективного розвитку й саморозвитку особистості учнів з використанням філософських, психологічних і педагогічних знань, власного практичного досвіду та інтуїції. На другій позиції в респондентів знаходиться організуюча функція (22%), що виявляється в умінні педагогів коректно застосовувати на практиці заходи науково-педагогічного дослідження, здатність здійснювати спостереження й самопостереження за зовнішньою і внутрішньою реальністю. Перетворювально-творчу функцію як слабкорозвинену відзначили 18% респондентів. Найбільші труднощі в респондентів викликають такі вміння, як здатність приймати рішення щодо впровадження нових ідей, створювати програми власної діяльності. Недостатньо розвиненими є й інші функції: консолідуєча й морально-етична (10%).

Аналіз відповідей респондентів щодо особистісно-професійного зростання в аспекті інноваційної культури виявив таке: учителі відчувають внутрішню потребу в особистісному й професійному зростанні. Про це свідчить їхнє відчуття недостатності своєї загальної та професійної компетентності (криза некомпетентності); педагоги визнають перспективними поряд із традиційними курсами підвищення кваліфікації такі форми, як виїзні заняття на базі інноваційних шкіл, майстер-класи, педагогічні майстерні, стажування. Про це свідчить досить висока розвиненість організаторських, комунікативних умінь;

спрямованість на творчість у професійній та особистісній реалізації, висока потреба в пізнанні; прагнення до самореалізації в учителів нижче середнього рівня. Це зумовлює нерозвиненість у них проєктувальних умінь, а також умінь ранжувати цілі, рефлексувати; основна проблема, з якою учителі пов'язують свої труднощі в інноваційній діяльності, – недостатнє матеріально-технічне забезпечення та слабе фінансування навчальних закладів, що тягне за собою неможливість реалізувати деякі інновації та ідеї.

Серед характеристик інноваційної культури респонденти побудували таку ієрархію: 1) високий професіоналізм; 2) соціальна активність; 3) самовдосконалення, самоосвіта; 4) професійна захопленість; 5) пізнавальна потреба; 6) гнучкість поведінки; 7) інтерес до нових ідей, підходів.

Загалом інноваційна культура розглядається як багатоаспектне поняття. По-перше, вона розуміється як стратегічний ресурс нового століття. По-друге, інноваційна культура забезпечує сприйнятливість людей до нових ідей, їх готовність і здібність підтримувати й реалізувати інновації в усіх сферах життя. По-третє, інноваційна культура відображає ціннісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях, вміннях і навичках, а також в образі й нормах поведінки.

Формування інноваційної культури пов'язане з розвитком творчих здібностей і реалізацією креативного потенціалу самої людини – її суб'єкта. Інноваційна культура віддзеркалює цілісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях, вміннях і навичках, а також в образах і нормах поведінки. Формування інноваційної культури ґрунтується на системі цінностей суспільства, які являють собою низку ідей, часто неписаних, які обґрунтовують цілі суспільства.

Існують різні підходи до розуміння феномена «інноваційна культура вчителя початкової школи». У рамках першого системного підходу вона розглядається як результат оволодіння педагогом апаратом інноваційної діяльності, спрямованої в кінцевому підсумку на перетворення конкретної педагогічної ситуації (В. Краєвський, О. Новіков, А. Саранов та ін.).

У контексті системного підходу інноваційна культура вчителя початкової школи є одним із найважливіших функціонально значущих елементів культури суспільства загалом. Представники іншої точки зору (В. Лазарев, В. Слободчиков) інноваційну культуру вчителя визначають як особливу форму функціонування педагогічної свідомості, що керує мисленням людини, що виявляється в усвідомленні педагогом мотивації до інноваційної діяльності.

Прихильники третього підходу (О. Бондаревська й ін.)¹¹ розглядають інноваційну культуру як особливу форму загальнолюдської культури, що зароджується в найрізноманітніших соціокультурних умовах. Учені виходять із того, що процес формування інноваційної культури майбутнього вчителя здійснюється в «культуровідповідному освітньому середовищі, усі компоненти якої наповнені сенсами і слугують людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей». Л. Єлізарова¹² виділяє низка педагогічних якостей, що дають змогу судити про рівень інноваційної культури вчителя: висока загальна культура, що дає можливість орієнтуватися в житті; ерудованість, яка дає можливість вільно мислити, знаходити і пропонувати оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях; нестандартність інтелекту: незвичайність сприйняття світу, своєрідний стиль педагогічної праці, розвиток творчого мислення, спостережливості; спрямованість мислення на пошук вирішення складних методичних або технологічних проблем; потреба в безперервному якісному оновленні навчально-виховного процесу; інтерес до нових ідей і підходів, до передового педагогічного досвіду й прагнення максимально реалізувати їх у своїй праці. Необхідність формування інноваційної культури вчителя підтверджується тією обставиною, що не тільки лідери, а й значна частина керівників прагнуть не до часткових нововведень косметичного характеру, а до глибинного оновлення змісту навчання й виховання та досягнення якісних результатів.

3. Педагогічні умови формування інноваційної культури вчителя початкової школи

Спираючись на вищевикладені положення про інноваційну культуру вчителя, ми вважаємо, що процес її формування буде протікати найкращим чином за дотримання таких педагогічних умов:

– створення оптимального інноваційного простору в установі професійної освіти для реалізації особистісної потреби керівників у пізнанні специфічних особливостей інноваційної діяльності й саморозвитку;

¹¹ Бондаревская Е.В. Актуальные проблемы и направление инновационной деятельности в личностно-ориентированном образовательном пространстве. *Воспитание как встреча с личностью. Избранные педагогические сочинения* : в 2 т. Ростов-на-Дону : Издательство РГПУ, 2006. Т. II. С. 307–335.

¹² Єлізарова Л.Є., Холодкова Л.А., Чернолес В.П. Інноваційна культура личности и общества: сущность и условия формирования. *Инновации в образовании*. 2006. № 3. С. 74–83.

– проектування моделі формування інноваційної культури керівника закладу дошкільної освіти на етапі професійної діяльності й технологій її реалізації в освітньому процесі;

– розроблення та апробація програмно-методичного комплексу й експериментальна перевірка його ефективності;

– проведення діагностики та моніторингу рівнів сформованих провідних функцій інноваційної культури керівників на всіх етапах експерименту, відстеження динаміки змін професійного зростання в досліджуваному напрямі.

Отже, на сучасному етапі постіндустріальної освіти інноваційна культура розглядається як якісна характеристика професійної діяльності вчителя, заснована на розумінні визначальної ролі інновацій у сучасному суспільстві. Формування й розвиток інноваційної культури вчителя відбувається за взаємодії як із загальними факторами, так і з факторами приватними, пов'язаними з конкретним напрямом діяльності.

Формування інноваційної культури пов'язане з розвитком творчих здібностей і реалізацією креативного потенціалу самої людини – її суб'єкта. Інноваційна культура віддзеркалює цілісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях і навичках, а також в образах і нормах поведінки. Формування інноваційної культури ґрунтується на системі цінностей суспільства, які являють собою низку ідей, часто неписаних, які обґрунтовують цілі суспільства.

ВИСНОВКИ

Резюмуючи вищевикладене, ми доходимо таких висновків. Під впливом змін, які відбулися в суспільно-політичному житті нашої країни, монополія системи освіти поступово втрачається й виявляється нездатною задовольняти нові потреби людини та суспільства. З урахуванням цього в нових умовах іде пошук ефективних моделей, засобів і технологій навчання вчителів, які відповідали б зміненим суспільним умовам.

У розглянутому контексті змінився підхід до визначення ролі початкової ланки освіти в розвитку інноваційної діяльності. Результати інноваційної діяльності педагогів прямо залежать від низки факторів, серед яких – організаційні соціальні, економічні, кадрові. З огляду на те що традиційна базова педагогічна освіта не може забезпечити вчителя на все життя знаннями, необхідними йому для ефективного виконання не лише функціональних обов'язків, а й активної участі в інноваційній діяльності, необхідно здійснення діяльності щодо формування інноваційної культури.

Представлений аналіз теоретичного матеріалу з досліджуваної проблеми дає змогу стверджувати, що функціонування й розвиток

перспективних моделей навчання педагогів-інноваторів пов'язані з вирішенням проблем за такими напрямками, як забезпечення випереджального характеру освіти, її націленість на проблеми постіндустріального суспільства знань та інтелекту, розвиток людського капіталу; зміна змісту курсів підвищення кваліфікації з їх орієнтацією на андрагогічні технології навчання й розвиток суб'єкт-суб'єктних взаємин викладача й учня; активне впровадження дистанційних моделей у навчальному процесі для підготовки вчителів до здійснення компетентної інноваційної діяльності; урахування регіональних особливостей в обґрунтуванні освітніх систем з орієнтацією на формування й розвиток у педагогів інноваційної культури тощо.

АНОТАЦІЯ

Проблема формування інноваційної культури вчителя початкової школи сьогодні є однією з актуальних в освітньому менеджменті. У статті обґрунтовано її соціально-економічну, політичну, економічну, соціокультурну зумовленість і зв'язок із випереджальним характером розвитку всіх рівнів освіти. Особливу увагу приділено визначенню сутності, змісту, компонентів феномена інноваційної культури вчителя початкової школи. Інноваційну культуру вчителя початкової ланки освіти визначено як сукупність інноваційного мислення, інноваційного розвитку та інноваційної діяльності, що визначає новий елемент професійної культури. Доведено, що початковим теоретичним базисом інноваційної культури є закономірності освітньої інноватики (педагогічні, економічні, організаційно-управлінські, соціальні, політичні). У рамках теоретичного аналізу проблеми розглянуті поняття «інноваційна діяльність», «інноваційна педагогічна діяльність», «педагог-інноватор». Констатовано, що ці поняття стикаються з домінантним поняттям дослідження «інноваційна культура», абстрагують і синтезують його.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов Н.М. Современные представления об изобретательской и инновационной деятельности. *Школьные технологии*. 1998. № 5. С. 49–75.
2. Бондаревская Е.В. Актуальные проблемы и направление инновационной деятельности в личностно-ориентированном образовательном пространстве. *Воспитание как встреча с личностью. Избранные педагогические сочинения* : в 2 т. Ростов-на-Дону : Издательство РГПУ, 2006. Т. II. С. 307–335.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

4. Елизарова Л.Е., Холодкова Л.А., Чернолес В.П. Инновационная культура личности и общества: сущность и условия формирования. *Инновации в образовании*. 2006. № 3. С. 74–83.

5. *Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху* : інформаційно-методичний збірник / упорядник Г.О. Сиротенко. Полтава : ПОІППО, 2006. 124 с.

6. Крутій К.Л. Інноваційна діяльність у сучасному ДНЗ: методичний аспект. *Дошкільнє виховання*. 2007. № 5. С. 5–7.

7. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный поход к оценке инновационной деятельности школы. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 17–26.

8. Миленкова Р.В. Інноваційна культура: новий підхід до розвитку сучасної особистості, школи, суспільства. *Педагогічні науки*. 2008. С. 133–142.

9. Николаев А.И. Инновационное развитие и инновационная культура. URL: <http://www.cem.erinno.ru/ru/materials/librarv/04-4>.

10. Новикова Е.П. Ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов. *Сибирский педагогический журнал*. 2006. № 5. С. 130.

11. Самохин В.Ф., Чернолес В.П. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность. *Инновации в образовании*. 2006. № 6. С. 4–9.

12. Хоружа Л.Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. Київ : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. С. 178–183.

Information about the authors:

Hryhorovych O. P.,

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.),

Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

32, Ostrozkoho Str., Vinnitsia, Ukraine

Pakhalchuk N. O.,

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.),

Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

32, Ostrozkoho Str., Vinnitsia, Ukraine

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Гринюк С. П., Желуденко М. О.

ВСТУП

В умовах сучасної цивілізації пошук і визначення цінностей як однієї з найважливіших основ для розбудови громадянського суспільства країни набули широкої популярності, оскільки саме цінності є тими орієнтирами в навколишньому середовищі, які визначають вибір цілі, норми поведінки, зміст; спрямовують вектор розвитку суспільства та відображають образ бажаного майбутнього. Саме тому в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку освіти до 2025 року наголошується на культуроцентричності, збереженні й примноженні національних виховних традицій, розвитку творчої особистості, гуманізації освіти^{1, 2}.

Одним із головних завдань закладу вищої освіти сьогодні є важливість формування ціннісних орієнтацій в етичному, загальнокультурному, професійному рівнях. У світлі цього проблема аксіологічного підходу, який проголошує людину найвищою цінністю суспільства й самоціллю суспільного розвитку та дає змогу досліджувати явища з погляду закладених у них можливостей задоволення потреб особистості, у педагогіці стала актуальним предметом дослідження низки науковців, з-поміж них – Н. Асташової, І. Беха, О. Вишневського, І. Зязюна, П. Ігнатенка, В. Кузнецової, Т. Левченко, В. Лутая, В. Сластьоніна, В. Струманського, О. Сухомлинської.

Вивчення наукової літератури й ознайомлення з передовим педагогічним досвідом підтверджують нерозривність професійної підготовки компетентних фахівців з питанням про її ціннісне наповнення. Зумовлюється це тим фактом, що наявність професійних цінностей забезпечує відповідальне ставлення до майбутньої професійної діяльності, спонукає людину до творчого пошуку, удосконалює у свідомості студента «умовну» модель майбутньої

¹ Освіта України : нормативно-правові документи : До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / гол. ред. кол. В.Г. Кремень. Київ : Міленіум, 2001. 472 с.

² Проект Концепції розвитку освіти до 2025 року. URL: <https://eenu.edu.ua/uk/articles/prezentovano-proekt-koncepciyi-rozvitku-osviti-do-2025-roku>.

професійної діяльності та слугує орієнтиром у професійному самозростанні.

1. Зміст концептів «цінності» й «ціннісні орієнтації»:

філософський, психологічний, соціально-педагогічний вимір

Провідні вчені: І. Бех, М. Боришевський, Т. Бутківська, П. Ігнатенко, Т. Левченко, О. Сухомлинська – розглядають ціннісний підхід як найпріоритетнішу освітню проблему, оскільки проблема цінностей та ідеалів сьогодні виступає на першій план гуманітарних і соціальних наук, теорії й практики виховання^{3, 4}. Ідею ціннісного підходу пов'язують із гуманістичною парадигмою освіти, реалізація якої передбачає звернення до моральних загальнолюдських цінностей і їх відтворення в нових поколіннях. Тому особливої актуальності набуває питання визначення, усвідомлення та класифікації справжніх моральних цінностей і норм, які визначають сенс життя, з одного боку, і поєднують суспільство й особистість – з іншого.

Проте для категорійного обґрунтування вихідних педагогічних понять і побудови їх системи необхідним є звернення до філософських та аксіологічних концепцій, що підкреслюють дослідники (С. Гессен, В. Доній, Г. Заїченко, О. Сухомлинська). Філософські поняття й категорії є призмою, крізь яку людина сприймає навколишній світ, тому вміння користуватися філософськими поняттями, зокрема, для визначення цінностей є важливою основою успішної теоретичної й практичної діяльності⁵.

Аналіз сучасної філософської літератури переконує в тому, що цінність є складним комплексним утворенням, яке міститься в пізнавальних структурах, процесах соціального життя й культури, світогляді людини. Як стверджує С. Гессен, «навіть найбільш часткові й конкретні питання педагогіки належать в основних своїх засадах до суто філософських проблем»⁶. Отже, педагогіка звертається до доробку філософії як пізнання універсальних смислів та еталонів людської діяльності, суспільствознавчих, гуманітарних наук як до методологічного базису в дослідженні проблем ціннісних орієнтацій.

Поняття «цінність», уведене послідовниками І. Канта Р.Г. Лотце й Г. Коген, з'явилося в науковій літературі в 60-х роках XIX століття, саме тоді

³ Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 118–123.

⁴ Жерносек І.П. Деякі ціннісні орієнтації молоді. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської та ін. Київ, 1997. С. 39–41.

⁵ Желуденко М.О. Різні підходи до визначення цінностей в аксіологічних теоріях. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2004. Вип. 26. С. 30–33.

⁶ Гессен С.И. Основы педагогики. Москва : Школа-Пресс, 1995. 447 с.

стан розвитку гуманітарної, педагогічної, філософської думки вимагав детального обґрунтування цього поняття, ураховуючи його специфіку в різних галузях; відповідно, з'явилася нова філософська галузь – аксіологія. Сам термін «цінність» почали вживати в літературі в позитивному, негативному та нульовому значеннях відповідно до логіки оцінок, адже визначення цінності відбувається шляхом співвіднесення об'єкта з певним зразком (ідеалом, еталоном, нормою), а також за допомогою встановлення міри відповідності цьому зразку. Зміст понять «цінності» й «ціннісні орієнтації» досліджувався у філософському, психологічному, педагогічному аспектах як вітчизняними (І. Бех, Т. Бутківська, О. Вишневський, Л. Вовк, А. Єрмоленко, О. Здравомислов, М. Каган, Т. Левченко, О. Сухомлинська), так і зарубіжними (І. Кант, М. Маслоу, Г. Мюнстерберг, Ф. Ніцше, Е. Фромм, А. Шопенгауер, К.Г. Юнг) дослідниками.

На початку ХХ століття проблема дослідження «цінностей» набула особливого значення та важливості й стала центром уваги багатьох дослідників різних країн (М. Вебер, В. Віндельбанд, М. Гайдеггер, Е. Гуссерль, В. Дильтей, Г. Мюнстерберг, Г. Риккерт, М. Шелер, О. Шпенглер). Ця зосередженість зумовлена зміною ціннісних пріоритетів усього людства, формуванням нової системи цінностей (Е. Трельч).

У середині ХХ століття з'являється потреба переоцінки цінностей шляхом змін у свідомості. М. Каган визначає такі причини зміни свідомості: усвідомлення кризи культури та суспільного буття, перехід від індустріального суспільства до постіндустріального, модернізму до постмодернізму, вплив технологічних змін на цінності. Проблематика концепту «цінностей» набуває міжнародного виміру (М. Блек, К. Боулдинг, Х. Гадамер, П. Лоренц, Р. Мак Кеон, А. Маслоу, М. Моритц, Ш. Перельман, Ф. Фукуяма)⁷.

ХХІ століття акцентує увагу на правах і свободах особистості, гуманістичному світогляді, відповідальному ставленні до діяльності й довкілля.

Як засвідчив аналіз джерельної бази наукової розвідки, застосування різних підходів до визначення самого поняття «цінності» спричинили складність і суперечливість означеної проблеми. В. Тюрина та Е. Научитель дають узагальнене визначення і трактують цінність як сукупність усіх значущих, ціннісних і важливих для людини елементів. К. Клакхон і П. Вільямс ототожнюють цінність із такими поняттями, як стандарт, критерій, судження, вибір, оцінювання.

⁷ Каган М.С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. 205 с.

Існують й інші визначення цінності, наприклад, як уявлення, думка. Так, М. Рокіч вважає, що «цінність – це абстрактні ідеї, позитивні чи негативні, не пов'язані з певним об'єктом або ситуацією, що відбивають людські переконання щодо типів поведінки та переважаючих цілей». Іншої точки зору дотримуються В. Ядов і його послідовники, вони акцентують увагу на психологічному аспекті індивідуальних цінностей як різновиді соціальних установок чи інтересів. М. Лапін та О. Леонтьєв визначають цінності як утворення, що допомагають здійснити вибір поведінки та забезпечують інтеграцію особистості в суспільство^{8, 9}.

І. Жерносек дає своє визначення поняттю «цінність» – відособлені в ході розвитку історії інтереси, об'єктом яких є духовний зміст. Цінність формує інтереси групи, суспільства, людства та надає їм відповідної форми й цілеспрямованості. Він виділяє компоненти зв'язку між інтересами людей і цінностями: система розподілу праці, особисті стосунки, визнання чи невизнання тієї чи іншої цінності з погляду конкретної релігії чи ідеології. Різні підходи до визначення цінностей дослідник зводить до таких груп: 1) цінності як сукупність матеріальних і духовних об'єктів, здатних задовольнити потребу, бажання, інтереси, цілі суб'єкта; 2) цінності, що відображають характер взаємовідношень між об'єктами; 3) цінності як узагальнені уявлення про блага, яким надається перевага; 4) цінності як специфічне явище свідомості, образ поведінки, діяльності, спілкування в різних сферах життя¹⁰.

За В. Тюриною, цінностями є ідеї, дійсні або уявні предмети, стосовно яких індивіди або соціальні групи відчують повагу, яким приписують важливу роль у своєму житті, а прагнення досягти їх відчують та оцінюють як необхідність, обов'язок. Цінностями є предмети, явища, стани, які забезпечують індивідові чи групі почуття вдовolenня, психічну рівновагу, а прагнення їх досягти чи потяг до них дають почуття виконаного обов'язку. Цінності забезпечують також внутрішню солідарність групи, її силу та значущість серед інших груп.

Цінності можуть бути також елементом моральної свідомості, яка разом із моральною діяльністю й моральними відносинами утворюють структуру моралі як соціального явища, а завдяки моральним нормам набувають олюдненої форми. Вони стають ближчими до реального

⁸ Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 118–123.

⁹ Желуденко М.О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 226 с.

¹⁰ Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді України. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 109–125.

життя та дають можливість людині наблизитися до загальних морально-духовних цінностей, як стверджує В. Малахов, лише через зв'язки з ближнім¹¹. Отже, цінності, засвоєння яких відбувається протягом усього життя, є важливим чинником соціальної регуляції поведінки особистості та взаємин людей. За Е. Фроммом, визначити їх можна, ураховуючи індивідуальні інтереси особистості й затрачені людиною власні сили.

Виходячи із цього, можна виділити два підходи до визначення цінностей: цінності, значущість яких визначається наявними потребами людей, з одного боку, і цінності, які самостійно надають сенсу людському існуванню, з іншого боку.

Залежно від світоглядного вибору виділяють ще два типи цінностей, основою виникнення яких є теоретично-світоглядне протистояння альтернативних підходів до самої сутності моральності. До першого з них належать цінності, що мають універсальний характер для всього людства, це загально визнані загальнолюдські цінності етико-гуманістичного спрямування (Ю. Габермас, Є. Дюринг, Г. Йонас, Г. Мюнстерберг, Е. Фромм, А. Швейцер, А. Єрмоленко, О. Забужко, В. Малахов). Другий тип становлять цінності локальної спільноти, до якої належить індивід. Це такі цінності, які акцентують увагу на національному, культурному, земельному самоутвердженні й утілюються в ідеях комунітаризму (М. Волзер, Е. Макінтайр, М. Сендел).

Більшість дослідників теорії цінностей сходяться в тому, що перевагу варто надавати універсальним загальнолюдським цінностям. Ядро загальнолюдських цінностей становлять базові цінності – прагнення до істини, творчості, краси, орієнтація на добро, честь і гідність. Вищі, ідеально мислимі трансцендентні цінності, що є історично складеними модусами, способом зв'язку свідомості й буття, людини й світу, становлять основу життєдіяльності. Загальнолюдські цінності передбачають також поважне ставлення до різноманітності проявів людського життя й духовності. Під кутом локальних спільнот і цінностей мається на увазі сприяння розвитку кожної нації та культури, оскільки вони є часткою загального людського досвіду. В. Малахов, внесок якого в розроблення вітчизняної теорії цінностей є надзвичайно великим, у контексті сучасних моральних проблем говорив: «Неможливо бути людиною моральною, нехтуючи моральними цінностями власної культури й не поважаючи особливості

¹¹ Євтух М.Б., Потапенко К.К. Виховний ідеал як основна гуманістична цінність. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської та ін. Київ, 1997. С. 109–113.

ціннісного світу представників інших людських спільнот»¹². У такий спосіб він розкриває моральний принцип взаємності, доводячи, що цінності власної спільноти певною мірою є частиною універсальних цінностей, оскільки, розвиваючись духовно, будь-яка нація виявляє повагу до цінностей інших народів. Це стосується кожної нації, зокрема української, яка не була б такою багатою культурними, національними, історичними традиціями й не мала б таку варіативність національних духовних цінностей, якщо не розвивалася б і не збагачувалася завдяки іншим культурам – російській, білоруській, польській. Ще Й. Фіхте наполягав на тому, що будь-який народ або окремі його представники, які займаються механічним запозиченням чужих духовних цінностей, типів мислення, втрачають здатність створювати щось нове в рамках і рідної, і чужої для себе культури¹³.

Говорячи про систему українських національних цінностей і норм, В. Малахов виділяв емоційність, душевність, індивідуалізм, заснований на православної інтровертованості, динамізм, вільнолюбство, прагнення до внутрішньої гармонії¹⁴.

Т. Бутківська поділяє всі цінності на дві групи – сутнісно-життєві та універсальні. Під сутнісно-життєвими маються на увазі уявлення про добро і зло, щастя, мету й сенс життя. Універсальні поділяються на такі підгрупи: вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта), суспільного визначення (працелюбство, соціальний статус), міжособистісного визначення (чесність, альтруїзм, доброзичливість), демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет). За іншою класифікацією цінності поділяються на партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї) та трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту)¹⁵.

За О. Вишневським, цінності поділяються на п'ять груп: 1) абсолютні (доброта, чесність, любов, справедливість, гідність, мудрість, свобода, правда, віра, надія, милосердя); 2) національні (патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, почуття національної гідності, державотворчі прагнення, історична пам'ять, прагнення до

¹² Малахов В.А. Етика : курс лекцій. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. 214 с.

¹³ Кант И., Гегель Г.В.Ф., Шеллинг Ф.В.И. Немецкая классическая философия. Харьков, 2000. Т. 1 : Право и свобода. 784 с.

¹⁴ Фролова Н.В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 09.00.01. Київ, 1998. 18 с.

¹⁵ Бутківська Т.В. Проблеми цінностей у соціалізації особистості. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 27–31.

національної єдності, любов до рідної культури, мови, збереження національних свят, традицій, увага до зміцнення здоров'я громадян); 3) громадські (свобода людини, рівність усіх людей, визнання принципів демократії, ідея соціальної гармонії, обов'язки перед іншими людьми, повага до законів); 4) сімейні (моральні основи існування сім'ї, оберігання пам'яті предків, збереження сімейних традицій); 5) особистого життя (внутрішня свобода, почуття власної гідності, воля, самоконтроль, самодисципліна, енергійність, мудрість, розум, здоровий глузд, мужність, рішучість, зовнішньо-етична вихованість, щедрість, повноцінна самореалізація, розвиток творчого потенціалу, естетичних смаків, турбота про охорону довкілля)¹⁶.

М. Боришевський також розробив класифікацію цінностей, у якій на першому місці знаходяться моральні цінності. Вони спрямовані на гуманізацію міжособистісних стосунків – доброта, справедливість, щирість, толерантність, взаємоповага, відповідальність, принциповість, працелюбство¹⁷.

Останніми роками дуже помітними в суспільстві стали зміни ціннісної свідомості загалом і студентства як складника суспільства. Спостерігається загальна тенденція переходу від колективістської до індивідуалістської системи цінностей. Перевага в системі ціннісних орієнтацій надається поєднанню особистісних (щастя, любов, внутрішня гармонія, наявність добрих друзів) і суспільних цінностей (зростання професійної кар'єри, професійна саморегуляція). Результатом трансформацій і змін у суспільстві є проголошення свободи, упевненості в собі, активного діяльного життя найвищими цінностями, тоді як колективістська цінність «щастя інших» належить до найменш значущих.

Цінності є найвищими авторитетами, орієнтаціями, без яких неможливо досягти етичного прогресу, толерантності. Саме тому для правильного виховання молоді надзвичайно важливим є вивчення цінностей і ціннісних орієнтацій і їх аналіз під час побудови педагогічного процесу, орієнтація на гуманізм і загальнолюдські «вічні» цінності, які «живуть», незважаючи на процес девальвації багатьох інших цінностей, урахування суспільного та особистісного аспекту цінностей. Окрім того, природу людини в її емоційно-психічних проявах можна зрозуміти через розуміння природи

¹⁶ Вишневецький О.І. Система цінностей і стратегія виховання. *Рідна школа*. 1997. № 7–8. С. 3–5.

¹⁷ Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2007. Т. IX. Ч. 5. 524 с.

гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій. А щоб «довіряти» цінностям, за словами Е. Фромма, людина має передусім пізнати себе, це знання дає усвідомлення того факту, що джерелом усіх моральних норм є людина. Саме тому одними з найвищих цінностей у різних педагогічних системах є особистість, повага до людського життя, самореалізація¹⁸.

З поняттям «цінність» тісно пов'язана категорія ціннісних орієнтацій, причини виникнення якої, механізми формування та їх взаємодія впливають на загальний рівень особистісного розвитку. Ціннісні орієнтації, за А. Анненковим, є «тими компонентами структури особистості, у яких ніби концентрується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку; це той елемент структури особистості, який являє собою вісь свідомості, навколо якої вирішується багато життєвих питань»¹⁹. Ціннісні орієнтації відображають значущість предметів чи соціальних явищ для особистості. Вони є домінантним мотивом поведінки в повсякденному житті та структурним компонентом особистості, завдяки якому можна виявити загальні соціальні пріоритети й мотиви поведінки.

Н. Фролова до факторів, які впливають на формування системи ціннісних орієнтацій, зараховує також сімейне оточення й сімейні традиції, доступ до засобів освіти й культурних досягнень людства, релігійні переконання та «внутрішні умови», що формують індивідуальну картину світу²⁰.

Проаналізувавши праці багатьох дослідників, можна виділити основні причини трансформації ціннісних орієнтацій: соціально-економічні зміни суспільства, які призводять до зміни моральних норм поведінки, мікро– та макрооточення, міжособистісний вплив, система виховання, вікові, індивідуальні, психологічні особливості, ступінь самореалізації та саморозвитку, професійна спрямованість, матеріальний стан, участь у суспільному житті²¹.

Складна природа цінностей і ціннісних орієнтацій є основою для різних класифікацій, що відображають відповідні теоретичні погляди,

¹⁸ Фромм Э. Быть или иметь. URL: <http://psylib.org.ua/books/fromm02/index.htm>.

¹⁹ Желуденко М.О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 226 с.

²⁰ Фролова Н.В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 09.00.01. Київ, 1998. 18 с.

²¹ Желуденко М.О. Різні підходи до визначення причин девальвації системи загальних моральних цінностей у педагогічній системі Німеччини. *Наука і сучасність* : збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 2003. Том XL. С. 43–50.

яких дотримуються автори цих класифікацій (Т. Бутківська, І. Ващенко, П. Ігнатенко, М. Лапін, Н. Петрунівська, М. Рокіч, В. Ядов). Але єдину універсальну класифікацію виділити неможливо з огляду на численність підходів до означеної проблеми. Наприклад, П. Ігнатенко класифікує ціннісні орієнтації за такими принципами: за об'єктом споживання – матеріальні, морально-духовні; за метою споживання – егоїстичні, альтруїстичні; за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні; за родом діяльності – термінальні, інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні; за належністю – особистісні, групові, колективні, суспільні, національні, загальнолюдські²².

Ціннісні орієнтації є відображенням соціально-економічних змін суспільства у свідомості особистості під впливом індивідуального досвіду та особистісних факторів: належністю до певної соціальної групи, вікових особливостей, матеріального стану, професійної орієнтації. Вони мають водночас соціогенний характер, оскільки провідними компонентами суспільної системи цінностей є моральні й культурні норми, естетичні ідеали, політичні й правові принципи, філософські та релігійні ідеї.

Прищеплення цінностей і формування аксіологічного світогляду відбувається саме в процесі навчання й виховання, тому важливим педагогічним завданням є вибір оптимальних та ефективних шляхів, які на основі ціннісного підходу сприяють розвитку розвиненої моральної особистості.

2. Сутність і роль професійних цінностей у формуванні майбутнього фахівця

Проблема професійних цінностей розглядається науковцями під різними кутами, однак особливо актуальним постає її вивчення в контексті дослідження різних аспектів професійної підготовки, професійної самореалізації, формування професіоналізму, дослідження кар'єри та інших складників професійного життя особистості (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, О. Асмолов, М. Боришевський, Б. Братусь, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, Л. Сохань).

Аналіз сучасної наукової літератури дав змогу зробити висновок про значні трансформації в структурі особистісної спрямованості серед сучасної молоді як найбільш мобільного сегменту суспільства:

²² Меньшиков В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса : учебное пособие. Москва : Народное образование, 1995. 136 с.

відбувається формування нового покоління, яке має своє ставлення до проблеми професійного зростання.

У секторі вищої професійної освіти усвідомлення студентом цінності об'єкта професійної діяльності формує особливий вид ставлення до нього – це ціннісне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності. У рамках аксіологічного підходу кожен учасник освітнього процесу визнається активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності, розглядається як суб'єкт пізнання, спілкування і творчості²³.

Проаналізувавши науковий доробок багатьох учених, можемо виділити чинники, які впливають на професійний вибір майбутньої професії молоді людини, – зовнішні та внутрішні чинники. Їх трактують як основу, що впливає на будь-який процес, змінюючи його ступінь і характер, розкриваючи динаміку його продуктивності.

Зовнішні чинники (соціальні) пов'язані з впливом навколишнього середовища: судженням батьків, друзів, ровесників, бажанням досягнути зовнішнього успіху або з певними сумнівами, побоюваннями осуду тощо. До зовнішніх чинників ми зараховуємо політичні аспекти розвитку суспільства; соціально-економічні умови; соціальне середовище; ринковий попит на кадри певної професії; вимоги ринку праці до особистості як до фахівця, а також до стану його здоров'я, психофізіологічних властивостей і психологічних якостей; доступність освіти (обмеження у виборі кількості професій тими учнями, які проживають у сільській місцевості чи невеличкому містечку); професійно-освітні вимоги (спеціальні вміння та знання, відповідний досвід їх застосування для вирішення професійних завдань у певній галузі народного господарства); перспективи професійного зростання, кар'єри, підвищення кваліфікації; особливості професії, яка обирається (умови праці, оплати, престиж, імідж професії в суспільстві тощо).

Внутрішні (психологічні) чинники, які притаманні конкретній людині, визначають особистісні здібності, нахили, звички, характер тощо. До внутрішніх чинників ми зараховуємо мотивацію вибору професії (орієнтація на життєві цінності, уявлення про майбутнє, досвід тощо); усвідомленість соціальної та особистої значущості професії; зацікавленість (пізнавальний, професійний інтерес, схильності); уроджені задатки (здібності як психологічні механізми, необхідні для успіху в професійній діяльності); темперамент і характер; профорієнтацію (інформованість про світ професій).

²³ Гринюк С. Освітня гібридизація як інструмент модернізації освітньої галузі. *Актуальні проблеми сучасної науки* : матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 30–31 травня 2019 р.). Київ, 2019. С. 37–42.

У світлі нашої проблематики доречним уважасмо звернутися до визначень самого концепту «професійні цінності», запропонованих низкою науковців-дослідників. Отже, А. Позднякова трактує професійні цінності як похідні від загальнолюдських, групових та особистих цінностей²⁴. За її теорією, загальнолюдські цінності й цінності будь-якого соціуму формуються в людини родинною, школою, у процесі стихійної соціалізації, а професійні цінності – у ході навчання за професією та сумлінної професійної діяльності.

В. Мальцев уважає, що професійні цінності – це орієнтація особистості на професійну діяльність та усвідомлення її значущості з-поміж інших видів діяльності²⁵. В. Сластьонін, у свою чергу, виокремлює поняття «професійно-ціннісні орієнтації», які трактує як систему стійких вибіркових відносин фахівця до найбільш значущих аспектів професійної діяльності, що формуються на основі широкого спектру всіх духовних відносин особистості.

Узагальнюючи викладене вище, можемо стверджувати, що під професійними цінностями варто розуміти предмети, явища та їх властивості, які необхідні суспільству й особистості як засоби задоволення особистих і соціальних потреб. Вони формуються в процесі засвоєння особистістю суспільного досвіду й відображаються в її цілях, переконаннях, ідеалах та інтересах. Крім того, можливим видається позиціонувати професійні цінності як стратегічні цілі, які спонукають людей до сумісної мети, тим самим визначаючи значущість для майбутнього фахівця вміти орієнтуватися в них. Звідси завданням вищого навчального закладу стає створення оптимальних умов для формування професійних цінностей майбутніх фахівців²⁶.

М. Тітм у ставленні до професійної діяльності визначає такі цінності: цінності професії, що пов'язані з самовизначенням у професійній діяльності; цінності професії, що виникають на основі різних видів винагороди професійної діяльності з боку суспільства; цінності, що утворюються на базі різних рис тієї чи іншої професії; цінності вищого гатунку, що використовуються в суспільстві для регуляції ставлення до професії.

²⁴ Позднякова А.Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности (на примере подготовки экономистов) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чита, 2011. 323 с.

²⁵ Мальцев В.А. Формирование, развитие и функционирование системы личностных смыслов в процессе вузовского обучения. URL: <http://hpsy.ru/public/x2492.htm>.

²⁶ Grynyuk S. The basics of education for sustainable development. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. LXXXII. Том 3. С. 9–12.

На думку Є. Клімова, професійно-важливі якості є похідними від моральних якостей особистості й ієрархії її системи цінностей. В. Оссовський під професійними цінностями розуміє значущість професійної діяльності для суспільства й особистості, а також значущість різних сторін професійної діяльності, до яких у суб'єкта формується певне ставлення²⁷.

У цьому контексті певний сенс має класифікація професійних цінностей педагога, розроблена Й. Ісаєвим. Виходячи з типології професійних цінностей Й. Ісаєва, можна виділити цінності-цілі, цінності-ставлення, цінності-знання, цінності-уміння й цінності-якості. Як зазначає в дослідженні Н. Шемигон, очевидним є взаємозв'язок між групами цінностей: цінності-цілі визначають характер цінностей-знань і цінностей-умінь, цінності-ставлення залежать від цінностей-цілей і цінностей якостей тощо²⁸.

У зрізі досліджуваного питання низка науковців в основу класифікації професійних цінностей закладає соціальний аспект, намагаючись уписати професійну діяльність у структуру соціуму й соціальних відносин. При цьому виділяють суспільно-професійні, професійно-групові й особистісно-професійні цінності. Суспільно-професійні цінності відображають характер і зміст цінностей, що функціонують у різних соціальних системах, виявляються в суспільній свідомості у формі моралі, релігії, філософії. Це ідеї, уявлення, норми й правила регламентують професійну діяльність і спілкування в межах усього суспільства. Професійно-групові цінності є сукупністю ідей, концепцій, норм, які регламентують і спрямовують професійну діяльність у межах відповідних професійних інститутів.

Досліджуючи проблеми формування професійної свідомості студентів, С. Левшин виявив декілька груп цінностей, пов'язаних із професійною діяльністю та значущих для студентів з погляду майбутньої реалізації в професії: цінності, пов'язані із самоствердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі (суспільна значущість праці, престиж професійної діяльності, визнання рідних, близьких, знайомих тощо); цінності, пов'язані із задоволенням потреби в спілкуванні (постійна робота з людьми, можливість спілкування з різними людьми тощо); цінності, пов'язані із самовдосконаленням (творчий і різноманітний характер

²⁷ Гронуук S. In the era of global English market. *Наукові записки Острозької академії*. 2015. № 55. С. 234–237.

²⁸ Шемигон Н.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 21 с.

праці, можливість постійно займатися улюбленою справою, постійно оновлювати свої знання тощо); цінності, пов'язані із самовираженням (зацікавленість діяльністю, можливість впливати на людей, відповідність діяльності здібностям тощо); цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами особистості (гарний заробіток, можливість просування по службі тощо)²⁹.

На думку науковця, частина цих цінностей виникає в процесі оволодіння професією й осмислення майбутньої професійної діяльності, решта – у процесі набуття практичних навичок діяльності в реальних умовах.

О. Горбенко, досліджуючи проблему формування професійних цінностей майбутніх фахівців, зауважує, що «особистісні професійні цінності кожного фахівця повинні відповідати прогресивним суспільним цінностям, визначати специфічні групові цінності у світі професії, відображати внутрішній світ, індивідуальні життєві цілі, ідеали, якості людини як унікальної особистості»³⁰. Саме тому, на думку дослідниці, в основу індивідуальних варіантів персональних цінностей майбутніх фахівців певного профілю необхідно вносити систему загальних суспільних цінностей.

Формування системи ціннісних орієнтацій відбувається комплексно й поетапно в ході набуття особистістю відповідних предметних компетенцій як результату громадянської, правової, філософської, економічної освіти. Варто зауважити, що процес оволодіння цінностями та формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі є можливим за умови виявлення і створення викладачем таких психолого-педагогічних умов, за яких цінності набувають цілісного, значущого, системного характеру й чинять регуляторний вплив на самостійність особистості студента³¹.

З огляду на прагматично-практичний бік питання, багато студентів вищих закладів освіти, за результатами опитувань, зазначають, що цінують в одержуваній освіті не стільки можливість набуття (оволодіння) конкретної професії, скільки ті знання та практичні навички, які забезпечать їм можливість бути мобільними на ринку праці та знаходити роботу, яка відповідає їхнім цінностям і запитам. Вибір професійної освіти перестає бути пов'язаним із майбутньою

²⁹ Левшин С.В. Формирование профессионального самосознания студентов как фактор успешной адаптации в профессии : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2011. 215 с.

³⁰ Жерносек І.П. Деякі ціннісні орієнтації молоді. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської та ін. Київ, 1997. С. 39–41.

³¹ Grynyuk S. The basics of education for sustainable development. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. LXXXII. Том 3. С. 9–12.

професією. Орієнтація багатьох випускників загальноосвітніх шкіл пов'язана не стільки з бажанням одержати конкретну професію і знайти відповідне їй місце майбутньої зайнятості, скільки з усвідомленням необхідності одержання гідного документа про повну середню освіту. Отже, чітко простежується орієнтація на цінності, які забезпечують можливість досягнення особистісних життєвих успіхів, тоді як цінності, що відображають орієнтацію на взаємодію з іншими людьми (готовність допомогти, толерантність, дружелюбність тощо), відходять на другий план.

І все ж таки погоджуємося з думкою, що професійна сфера є найважливішим чинником самореалізації особистості в соціумі незалежно від того, які загальні ціннісні орієнтації в суспільстві обирає особистість і як ця «конкретна особистість» їх поділяє й виражає.

ВИСНОВКИ

Складність природи цінностей визначила різні підходи до їх розуміння, до цього часу не існує однозначного визначення самого поняття «цінність». Цінність характеризують як об'єктивну сутність речей, як власне цінність, як корисне для людини благо. Цінність пов'язують із суб'єктивною значущістю певного предмета для життєдіяльності людини, з її властивостями задовольняти потреби, інтереси, бажання.

У реальному соціальному бутті розмаїття цінностей виявляється в тому, що більші або менші соціальні групи, економічні класи, політичні партії, релігійні конфесії, етнічні та національні спільноти мають свої цінності й норми. Кожна історична епоха проголошує певні цінності найвищими.

Ціннісні орієнтації формуються в процесі діяльності та спілкування. Джерелом ціннісних орієнтацій є активність особистості, яка визначає її орієнтацію на досягнення конкретних цілей. Ціннісні орієнтації є відображенням соціально-економічних змін суспільства у свідомості особистості під впливом індивідуального досвіду й особистісних факторів: належність до певної соціальної групи, вікові особливості, матеріальний стан, професійна орієнтація.

Становлення майбутнього фахівця на етапі його навчання у вищому навчальному закладі має бути підпорядковано меті – «забезпечення достатньо надійної поведінки індивіда в конкретних типових життєвих і професійних умовах», що дає змогу сформувати професійні цінності в студентів і стійких рис їхньої особистості, характерних для майбутнього виду діяльності. Системно-ціннісний підхід у процесі підготовки майбутніх фахівців являє собою вищий прояв людської освіченості та його професійної компетентності.

АНОТАЦІЯ

У статті актуалізовано проблему аксіологічного підходу до формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Визначено сутність феноменів «цінність», «ціннісні орієнтації», «професійні цінності». Висвітлено підходи науковців до класифікації цінностей, ціннісних орієнтацій, професійних цінностей і їх впливу на професійне становлення майбутнього фахівця. Виявлено залежність системи професійних цінностей від соціально-економічних і політичних змін у суспільстві. Доведено, що становлення майбутнього фахівця на етапі його навчання у ЗВО має бути підпорядковано меті – «забезпечення достатньо надійної поведінки індивіда в конкретних типових життєвих і професійних умовах». Такий підхід дасть змогу сформувати професійні цінності в студентів і стійких рис їхньої особистості, характерних для майбутнього виду діяльності. Висловлюється думка: лише на рівні професійно-особистісної культури може повною мірою розкритися людська індивідуальність фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2007. Т. IX. Ч. 5. 524 с.
2. Виндельбанд В. О свободѣ воли. Минск, 2000. 208 с.
3. Вишневецький О.І. Система цінностей і стратегія виховання. *Рідна школа*. 1997. № 7–8. С. 3–5.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Москва : Школа-Пресс, 1995. 447 с.
5. Гринюк С. Освітня гібридизація як інструмент модернізації освітньої галузі. *Актуальні проблеми сучасної науки : матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 30–31 травня 2019 р.)*. Київ, 2019. С. 37–42.
6. Grynyuk S. In the era of global English market. *Наукові записки Острозької академії*. 2015. № 55. С. 234–237.
7. Grynyuk S. The basics of education for sustainable development. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. LXXXII. Том 3. С. 9–12.
8. Жерносек І.П. Деякі ціннісні орієнтації молоді. *Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської та ін.* Київ, 1997. С. 39–41.
9. Желуденко М.О. Різні підходи до визначення причин девальвації системи загальних моральних цінностей у педагогічній системі Німеччини. *Наука і сучасність : збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2003. Том XL. С. 43–50.

10. Желуденко М.О. Різні підходи до визначення цінностей в аксіологічних теоріях. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2004. Вип. 26. С. 30–33.

11. Желуденко М.О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 226 с.

12. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 118–123.

13. Каган М.С. *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. 205 с.

14. Левшин С.В. Формирование профессионального самосознания студентов как фактор успешной адаптации в профессии : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2011. 215 с.

15. Малахов В.А. *Етика : курс лекцій*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. 214 с.

16. Мальцев В.А. Формирование, развитие и функционирование системы личностных смыслов в процессе вузовского обучения. URL: <http://hpsy.ru/public/x2492.htm>.

17. Меньшиков В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса : учебное пособие. Москва : Народное образование, 1995. 136 с.

18. Освіта України : нормативно-правові документи: До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / гол. ред. кол. В.Г. Кремень. Київ : Міленіум, 2001. 472 с.

19. Позднякова А.Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности (на примере подготовки экономистов) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чита, 2011. 323 с.

20. *Риккерт Г. Философия жизни*. Киев : Ника-Центр, 1998. 512 с.

21. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді України. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 109–125.

22. Кант И., Гегель Г.В.Ф., Шеллинг Ф.В.И. *Немецкая классическая философия*. Харьков, 2000. Т. 1 : Право и свобода. 784 с.

23. Проект Концепції розвитку освіти до 2025 року. URL: <https://eenu.edu.ua/uk/articles/prezentovano-proekt-koncepciyi-rozvitku-osviti-do-2025-roku>.

24. Євтух М.Б., Потапенко К.К. Виховний ідеал як основна гуманістична цінність. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської та ін. Київ, 1997. С. 109–113.

25. Фролова Н.В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 09.00.01. Київ, 1998. 18 с.

26. Фромм Э. Быть или иметь. URL: <http://psylib.org.ua/books/fromm02/index.htm>.

27. Шемигон Н.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 21 с.

Information about the authors:

Grynyuk S. P.,

Ph.D. in Pedagogic Sciences,
Associate Professor of the Department
of Linguistics and Social Communications
National Aviation University
1, L. Husara Av., Kyiv, Ukraine, 03055

Zheludenko M. O.,

Ph.D. in Pedagogic Sciences,
Associate Professor of the Department
of Linguistics and Social Communications
National Aviation University
1, L. Husara Av., Kyiv, Ukraine, 03055

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS IN SLOVENIA AND ROMANIA

Hrytsai N. B.

INTRODUCTION

In the context of the reform of higher education in Ukraine, it is necessary to review carefully the content of vocational training of pedagogical personnel, taking into account the experience of other countries in this area. According to M. Barber and M. Murshed, “the reform of education is one of the main tasks of almost all countries”, the quality of school education is based on the quality of the work of teachers at school¹. The fact that the teacher organizes the pedagogical process as a methodologically correct one depends not only on the level of student achievement, but it also influences on the development of their cognitive interests, the choice of the future profession and so on.

With this in view, it is expedient to study the domestic and foreign experience of methodical training of future biology teachers and introduction of the best achievements in higher educational institutions of Ukraine.

In the conditions of higher education integration of Ukraine into the European educational space, introduction of new requirements for the quality of training for future specialists in accordance with the provisions of the Bologna Convention will be useful to get acquainted with the current state of methodological training of future biology teachers in the countries of the European Union, to use their progressive experience in the educational process of domestic higher education institutions².

In view of the above, we consider that it is expedient to analyze the peculiarities of the future biology teachers training in the Republic of Slovenia and Romania. Different aspects of professional training of teachers in Slovenia and Romania were studied by T. Desiatov, T. Kristopchuk, N. Melnyk, S. Sapozhnikov, O. Tovkanets and others. However, the professional training of natural science teachers at Slovenian and Romanian universities has not been studied in detail by Ukrainian scholars.

¹ Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / пер. с англ. *Вопросы образования*. 2008. № 3. С. 7–60.

² Грицай Н.Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології : монографія. Рівне : О. Зень, 2016. 440 с.

The purpose of the article: to analyze the peculiarities of the professional training of future biology teachers in the universities of Slovenia and Romania.

1. Training of future biology teachers at the University of Ljubljana

The first university in Ljubljana was opened in Slovenia in 1919. After it, universities were established in Maribor (1975), Koper (2001) and Nova Gorica (2006). There are 3 state universities in the Republic of Slovenia today (Ljubljana, Mariborsky, Primorsky) and 1 private – Nova Goritsy University. In these institutions of higher education, a special attention is paid to natural sciences, in particular biological (bio-cybernetics, biodiversity, biochemistry, molecular biology, biotechnology, etc.).

In the largest state university – Ljubljansky (Univerza v Ljubljani), the Faculty of Pedagogy specializing in “Two Subjects Teachers” prepares teachers for two subjects, such as: biology-chemistry, biology-physics, biology-households and other.

The students study for 4 years (240 credits ECTS) according to the program of the first degree studying. The training program is aimed at the training of primary and secondary school teachers who acquire basic knowledge, skills and abilities in two subject areas that are important for education in this subject area, special didactic knowledge from the two selected educational objects, as well as practical pedagogical training. The curriculum consists of three main groups of disciplines: 1) general education; 2) biological disciplines; 3) disciplines from the chosen second subject (chemistry, physics). The graduate acquires the basic skills of pedagogical, psychological, philosophical and sociological sciences, which are essential for work in the field of education.

The biological cycle includes: general zoology, general botany, basic principles of invertebrate zoology, microbiology, human anatomy, didactics of biology, systematics of botany, biochemistry, genetics, phytophysiology, zoology(physical aspect), ecology, human biology, evolution, higher nervous activity and disciplines for choice (cell biology, embryology of vertebrate animals, marine ecology, surface water ecology, neurobiology, ecological changes and nature conservation, flora and fauna of Slovenia, plants and humans, toxic organisms, living organisms in biological science and education, microbiology-at school.

The mastery of these disciplines is based on modern pedagogical techniques supported by the use of information and communication technologies and they envisage active activity of students(pupils), for example, through experimental work in the laboratory, preparation of individual speeches, group and project work, e-learning, etc.

The discipline “Didactics of Biology” is taught during I–IV courses (2, 3, 5, 8 semesters), which provides 19 credits, which include: 90 hours of

lectures, 15 hours of seminars, 15 hours of practical classes, 60 hours of laboratory work, 45 hours of practical training, 60 hours of pedagogical practice and 285 hours of individual work. In addition, the courses “Didactics with the basics of ICT”, “Pedagogical methodology” are also interesting. A student must complete a second degree program – a magistracy, where the teaching of such disciplines of methodological direction as “Selected sections of Biology with didactics” (“Izbrana poglavja biologije z didaktiko”), “Extracurricular classes on Biology” (“Pouk biologije izven šole” – in other words, “Teaching Biology outside the school”) and “Ecological Education” (“Okoljsko izobraževanje”) for working and teaching in gymnasium.

Gregor Torkar and Jelka Strgar teach the Didactics of Biology and methodologically oriented disciplines. G. Torkar conducts scientific researches in the field of environmental education, education for sustainable development, nature conservation, he also studies the attitude of future teachers to nature, the role of a teacher in nature conservation, the influence of teacher’s values on educational and educational work, which is based on nature conservation³. J. Stargar explores the problems of increasing the students’ interest in biology, the motivation of educational and cognitive activity, as well as the methodology for studying the cell cycle, the properties of living systems, in particular the breathing of organisms and other related topics in secondary school⁴.

At the Biotechnical Faculty of the University of Ljubljana, biology teachers are trained according to Master's program for a second-degree “Biological Education” (“Biološko izobraževanje”).

Masters are trained on the basis of the first degree of “Bachelor” on the specialty “Biology”. The preparation program of bachelors in Biology lasts for 3 years (6 semesters) in the amount of 180 hours and it involves the study of such disciplines:

The first course: *1 semester* – microbiology, cell biology and histology, general chemistry, selected questions of mathematics, physics and a discipline by choice; *2 semester* – workshop on microbiology, general botany, general zoology, human anatomy, organic chemistry;

The second course: *3 semester* – biochemistry, genetics, invertebrate zoology, biodiversity of vertebrate and a discipline by choice; *4 semester* – systematic of botany, genetics, comparative anatomy of vertebrates, field

³ Torkar G. Vplivi učiteljevih vrednot na njegovo vzgojno izobraževalno delovanje na področju varstva narave: doktorska disertacija. Ljubljana : Univerza v Ljubljani, 2006. 206 s.

⁴ Strgar J. Motivacija obiskovalcev kot izhodišče za pedagoško delo v Botaničnem vrtu Univerze v Ljubljani : doktorska disertacija. Ljubljana : Univerza v Ljubljani, 1998. 296 s.

researches on botany and zoology and a discipline by choice. Sports education as a compulsory activity in the first year is carried out in the form of exercises in the amount of 60 hours.

III course: *5 semester* – bioinformatics, animal physiology in combination with a workshop, statistics, human biology and a discipline by choice; *6 semester* – ethology, evolution, plant physiology, ecology and a discipline by choice.

The faculty offers the following selective disciplines: mycology, geology with paleontology, applied genetics, toxicology, practice on environmental protection, introduction to the relationship between organisms, beekeeping, project work.

Studying at Master's level lasts for two years and amounts to 120 credits⁵.

The purpose of the training program is to educate a biologically and pedagogically highly skilled and motivated biology teacher who will respond to the challenges of teaching biology in gymnasias, as well as secondary technical and vocational schools.

After graduating from the magistracy, the graduate receives the qualification "Master of Biology Teacher" (abbreviated as mag. prof. biol.).

A pedagogical work in schools, in the centers of school and extracurricular activities, in museums and other similar institutions that require a high level of professional biological knowledge and, at the same time, pedagogical qualifications is the main opportunity for employment of graduates of the given curriculum. The corresponding biological and pedagogical education of graduates of the curriculum also includes an employment in the publishing house (publishing textbooks, manuals, popular science journals and other professional literature), as well as with other manufacturers of teaching materials and tools.

The curriculum of the magistracy on specialty «Biological Education» provides the studying of the following disciplines:

The first course: *1 semester* – didactics of biology, functional cell biology, ecosystemology, psychology of learning and teaching and pedagogical discipline by choice ("Methodology of pedagogical research" or "Philosophical and sociological aspects of learning"); *2 semester* – didactics of biology, biological practice for a teacher, pedagogy with andragogy, didactics, pedagogical practice and a selective discipline;

The second year: *3 semester* – didactics of biology, genetics of eukaryotes, human physiology and discipline by choice; *4 semester* – pedagogical practice and writing a research work on Master's degree.

⁵ Univerza v Ljubljani. URL: https://www.uni-lj.si/studij/studijjski_programi/dodiplomski_in_enoviti_magistrski_programi/.

Students for Master's degree are offered to choose the following disciplines:

- pedagogical – “Organisms in the study of biology”, “Talent and creativity at school”;
- biological – “The fundamentals of theoretical and systematic biology”, “Applied genetics”, “Plant growth and development”, “Ecology of inland waters”, “Ecological changes and nature conservation”;
- a broad professional choice – “Fundamentals of forestry” and “Technologies for agricultural crops production”.

During 1–3 semesters, the methodologists Elka Stargar (Jelka Stregar) and Iztok Tomashich (Iztok Tomažič) for biology students conduct the course of the main discipline of methodological direction – “Didactics of Biology”, which consists of 16 credits: 105 hours of lectures, 45 hours of seminars, 65 hours of laboratory lessons, 15 hours of field work, 250 hours of individual work.

The main questions of the course: the importance and use of living organisms in the study of biology (the cultivation and care of living beings in an artificial environment, the development of a positive attitude to living beings, safety rules and ethical standards in the use of living organisms in the learning process); forms of educational work; basic methods and techniques of educational work; means of training (textbooks and workbooks on biology, audiovisual means, information and communication technologies (ICT) in biology education); curriculum and programs in biology; the basics of the educational process construction (annual and thematic planning, classification and taxonomy of knowledge relevant for the school space (Benjamin Bloom, Robert Marzano and Grant Wiggins), adaptation of the content of education to the target group of students); realization of the educational process (usage of the corresponding forms and methods of work, management of the educational process in different situations and at different levels of education); evaluation of the educational process (methods of training evaluation, verification and evaluation of knowledge, self-evaluation); methods of laboratory works, biological experiment and field work conducting; pedagogical researches; school documentation; education system in Slovenia and foreign countries.

Methods for evaluating academic achievement of students: written examination, colloquium, seminar, portfolio, testing.

Over their course of study (the second and the fourth semesters), students conduct pedagogical practice in elementary and secondary schools, during which students observe lessons of their teacher-mentor, help him to organize the educational process, get acquainted with school documentation, prepare, conduct and evaluate their own classes and form a portfolio of pedagogical practice. The pedagogical practice is evaluated after the portfolio presentation in public.

We consider that the selective disciplines “Giftedness and Creativity in School” (“Nadarjenost in ustvarjalnost v šoli”), as well as “Organisms in the Study of Biology” (“Organizmi pri pouku biologije”) are interesting and important for the methodological training of biology teachers. It should be noted, that there is a vivarium at the department under the direction of I. Tomazyč, where the students have the opportunity to look after living organisms, observe their behavior and carry out experiments. In addition, the named scientist is a co-author of the manual for teachers “Wolf as a model organism in biology teaching” (“Volk kot modelni organizem za pouk biologije”)⁶, where the methodology for the study of living organisms in biology teaching is described.

2. Training of future biology teachers at the University of Maribor

At the University of Maribor (*Univerza v Mariboru*), applicants are offered educational programs of all levels: a) educational programs for higher vocational training of the 1st degree (3 years); b) university degree programs of the 1st degree (3 or 4 years); c) unified Master’s degree programs of the 2nd degree (5 or 6 years); d) educational programs of the 2nd degree (from 1 to 2 years).

Future biology teachers are trained at the Faculty of Science and Mathematics. The training is conducted in two stages: Bachelor and Master (university unified two-subject educational program, 5 years, 300 ECTS). Biology can be combined with Chemistry, Physics, Engineering, Mathematics and Computer Science. Andrej Šorgo (prof. dr. Andrej Šorgo) is the head of “A Subject Teacher” program.

It should be noted that the development of curricula within the curriculum for Biology and Ecology is partly funded by the European Union through the European Social Fund.

A curriculum for the specialty “A Subject Teacher. Biological Education” provides the teaching of natural sciences: the biodiversity of Slovenia, biochemistry with the basics of microbiology and genetics, human biology, workshop on didactics of biology, field practice biology, biological research, cytology practicum, didactics of biology, ecology, entomology, ethology, evolution, phytocenology, physiology of plants, physiology of animals, human genetics, selected questions on physiology, molecular methods in botany, plant cell reaction to environmental factors, environmental research, the basics of biotechnology, pedagogical practice, botanical systematics, zoological systematics, general botany, general

⁶ Tomažič I., Nagode D. Volk kot modelni organizem za pouk biologije: priročnik za učitelje biologije (2013). URL: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-EGFGXKZ4>.

zoology, useful plants and plants in everyday life, the protection of birds and mammals, vivaristics, physics, chemistry, mathematics, the basics of computer sciences, the basics of science and technology⁷.

In addition, a general pedagogical module is envisaged for future subject teachers: alternative pedagogical concepts, the work with special needs children, didactics, information and communication technologies, selected themes from the school subject, environmental project in school, pedagogy, psychology of development and learning, computer support for laboratory research, rhetoric and teamwork, creativity at school, e-learning, communication and rhetoric for students of natural sciences and technologies, Master's seminar, Master's work.

As the students acquire a teacher's degree in two subjects, the teacher training program encompasses three blocks of disciplines: general pedagogical disciplines (32 ECTS credits), disciplines of biological education cycle (29 ECTS credits) and disciplines of another subject teaching methods – chemistry, physics, etc. (32 ECTS credits). In total, it consists of 93 ECTS, which exceeds the minimum of required 60 ECTS in pedagogical education.

In order to compare the educational programmes of vocational training for biology teachers at Ljubljana and Maribor Universities, we present the academic disciplines and the number of credits assigned to their study in table 1.

As you can see, the main subjects in the preparation of future biology teachers are similar, but each faculty has its own differences. The subjects of pedagogical and methodical cycle in the magistracy are especially diverse.

The Maribor University attaches great importance to the methodological training of future biology teachers.

It is important to master the knowledge, skills and abilities that are necessary for teaching the subject, in addition to the professional biological knowledge in the work of a biology teacher. The teacher should act from a practical position, be ready to use novelties in own work and critically evaluate them. Therefore, the work at the Department of Didactics of Biology of the university is based on experimental teaching, where teachers are trying to prepare a student for an active process for a successful career.

In the process of learning, students get acquainted with the theoretical basis of the pedagogical profession, undergo testing in the educational environment of various types of professional activity and tasks of the pedagogical profession from preparation to conducting classes, study various methods by which it is possible to conduct studies, to design and organize

⁷ Univerza v Mariboru. Dodiplomski študijski programi. URL: <https://www.um.si/studij/dodiplomski-studij/Strani/Dodiplomski-programi.aspx>.

laboratory and experimental exercises, work with living organisms, to check and evaluate knowledge, as well as to carry out research activities. Future biology teachers test their knowledge in direct contact with pupils during pedagogical practice in the secondary school.

The research work of the department is focused on the development of new laboratory exercises and the verification of their effectiveness in practice; study of socio-scientific topics that go beyond biology; use of ICT in the study of natural sciences; developing a methodology for problem learning; the development of interdisciplinary themes and the implementation of interdisciplinary connections.

The department of biology didactics provides teaching of the following methodological direction disciplines for the students of Master course: "Didactics of Biology" ("Didaktika biologije"), "Biological Didactic Practicum" ("Biološki didaktični praktikum"), "ICT in biological education" ("ICT v biološkem izobraževanju"), "Mentoring in extracurricular activities" ("Mentorstvo obšolskim dejavnostim") and conducting pedagogical practice in biology. Andrej Šorgo (Andrej Šorgo) is the lecturer of the named disciplines, he manages the department of didactics of biology and he is engaged in the research of information and communication technologies⁸.

In the course of methodical preparation, students get acquainted with the theoretical foundations of the teacher's profession at lectures, they test themselves as teachers during laboratory studies, use different teaching methods, carry out laboratory experiments, experiments with living organisms, conduct testing and assessment of abilities and skills and then check their knowledge and skills in direct contact with pupils at schools.

The curriculum for the Master course discipline «Didactics of Biology» (Didaktika biologije) includes 6 ECTS credits: 30 hours – lectures, 15 hours – seminars, 45 hours – laboratory work, 90 hours – independent study.

The lectures deal with the following issues: the subject of didactics of biology; the connection between general and special didactics; the specifics of the didactics of biology and the methods of teaching biology; the models of teaching biology in Slovenia and in the world; curriculum and syllabus on biology in elementary and secondary schools; the model of pedagogical content and technical knowledge; competences in the field of education; lesson planning, goal setting, teaching and learning strategy; didactic principles; methods of work within the class; forms of learning; checking and evaluating the work of the school; inquiry and problem-oriented learning; teaching aids and equipment; ICT in education; learning evolution;

⁸ Šorgo A., Verčkovnik T., Kocijančič S. Information and Communication Technologies (ICT) in Biology Teaching in Slovenian Secondary Schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 2010. № 6 (1). S. 37–46.

social and natural subjects; action research; the work of tutor-teacher. The students present their knowledge on selected topics at seminars.

Laboratory exercises include the practical work of future teachers: the preparation of lesson plans, the development of training manuals, teaching aids, methodical materials, the devices production, multimedia presentations, and microteaching.

After completing the course a prospective teacher should possess:

- theoretical and practical knowledge on the field of didactic and methods on biology education;
- skills needed for preparation, performance and assessment of student's and his/her own work in biology teaching;
- knowledge needed for leadership of the classroom and school administration;
- understanding of the meaning of lifelong learning and self-evaluation from the viewpoint of critical practitioner.

Written examination, colloquium, seminar, portfolio and testing serve as academic evaluation methods for students.

There are 12 ECTS credits for 2 semesters for the study of the discipline "Biological Didactic Practicum" ("Biološki didaktični praktikum"), among them: 30 hours – lectures, 15 hours – seminars, 75 hours – laboratory works, 15 hours – field work, 225 hours – independent work. At classes students learn methods of laboratory and practical work, conduct didactic biological experiments, planning of laboratory and experimental work, study safety rules during the work, apply ICT in laboratory and field work, learn to evaluate of laboratory and experimental work, work with living organisms, sampling and maintaining of collections; maintaining of vivarium; independently conduct laboratory work in the form of microteaching.

After the course student should know and be able to: theoretical knowledge from the field of didactics and methodics of laboratory and experimental work; skills for preparing, performance and evaluation of students work on laboratory and experimental work; skills evaluation of own work on laboratory and experimental work; skills needed for material preparation of laboratory works; knowledge and skills to work safely; knowledge how to adjust manuals to given situation; strategies to organize and lead excursions, nature days, or summer schools; usage of ICT in school.

Pedagogical practice for biology (6 and semesters, 8 ECTS credits) – basic skills in pedagogy and psychology; attendance at lectures, seminars and laboratory work for subject Didactics of Biology.

Seminars include the following types of student activity: organization of the education in primary and secondary schools; school documentation and subject curricula for technology education; organization of pedagogical

practice; the documentation of the observation, monitoring, implementation and evaluation of the activities in the continuous two-week teaching practice in primary school; planning of educational process – preparing for class appearances; diary of pedagogical practice; evaluation of class appearances and pedagogical class practice.

Laboratory work: practical instructions in lower secondary school and pedagogical school work at school.

Individual work: written lesson plans; to learn about pedagogical documents (annual and daily preparation for educational process, school diary); work and organization of departmental and school community; the structure of interest activities, school projects, associations and teacher groups; realization of class appearances and pedagogical class practice in primary school; writing of diary of pedagogical practice.

Pedagogical class appearances in school: 2 appearances in elementary school, 3 observations (teachers), least 3 observations (students).

Pedagogical practice with class appearances (instructions), observations and other pedagogical obligations (1 week): in elementary school, 4 class appearances, 6 observations (teachers), other pedagogical obligations.

3. Training of future biology teachers at the universities of Romania

In Romania, the methodical training of future biology teachers is being implemented in the course of studying the module of pedagogical disciplines. Thus, students who want to master the profession of a biology teacher, conclude an agreement with the department of teacher training and professional development at the university (departamentul pentru pregătirea personalului didactic, Departamentul pentru Pregătirea și Perfectionarea Personalului Didactic), so they study optionally the disciplines of the pedagogical module, in particular “Didactics of specialty” (“Didactics of Biology”). Students study during 3 years (6 semesters, 180 credits) for obtaining the bachelor's level (licență), they study during 2 years (4 semesters, 120 credits) for obtaining the master's level.

The largest academic institution in Romania named after A.Y. Kuzi (Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași)⁹, has a special pedagogical module of 30 credits, including pedagogy, pedagogical psychology, didactics of specialty, elective courses and pedagogical practice at the Department of Biology for Bachelors of Biology. It should be noted that the plan also provides a final evaluation of the didactic portfolio of the student.

The discipline program “Didactics of Specialty” provides the following general topics: the curriculum and its structure, a school textbook, a teaching

⁹ Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași. URL: <http://www.uaic.ro/studii/facultati-2/facultatea-de-biologie/>.

project, a lesson as the main form of learning organization, the structure and types of lessons, a traditional lesson and a modern lesson, analysis and evaluation of lessons, a learning through research and discoveries, teaching methods, small group learning organization, cooperative learning, learning strategies, learning tools, assessment, didactic principles and more.

In terms of the Master's degree, 30 credits are allocated to the optional psychological-pedagogical module, which covers such disciplines as “Psychology and pedagogy of teenagers, youth and adults”, “Design and management of educational programs”, “Didactics of the specialty development (secondary school, lyceum, university)”, pedagogical practice and selective disciplines (educational communication, methodology of pedagogical research, counseling and assistance, integrated education, sociology of education, educational management, education policy, intercultural education, modern doctrine of education).

At the University of Bucharest (Universitatea din București), at the faculty of Biology¹⁰, the disciplines of methodical direction such as “Didactics of Biology” and “Didactics of Biochemistry and Ecology” (“Didactica biochimiei și ecologiei”) are taught at the magistracy for a specialty “Biochemistry and Molecular Biology”.

The University of Kluz named after Babeș-Bolyai (Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca), the faculty of Biology and Geology¹¹ also prepares future biology teachers, but they are on a contract basis. “Training Program of Psychology and Pedagogy” is designed for 30 credits and covers such disciplines as psychology of education, pedagogy (general pedagogy, theory and methodology of training programs, theory and methodology of teaching, theory and methodology of assessment), didactic of a specialty, computer education, the work of a class teacher and a pedagogical practice. These courses are taught for six semesters.

Stela-Gabriela Jelea provides teaching the course of “Didactics of Biology” (“Didactica biologiei”) for Bachelors of Biology in the 3rd semester (licență, specializarea “Biologie”) at the Faculty of Sciences of the Northern University Center Baia Mare at the Technical University of Cluj-Napoca (Centrul Universitar Nord din Baia Mare, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca)¹². The objectives of the discipline are as follows: organization and implementation of training in accordance with the national curriculum; studying and teaching didactic principles in Biology lessons; knowledge of

¹⁰ Universitatea din București. URL: <https://unibuc.ro/studii/facultati/facultatea-de-biologie/>.

¹¹ Universitatea “Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. URL: https://www.ubbcluj.ro/facultati/biologie_si_geologie.

¹² Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca. URL: <https://stiinte.utcluj.ro/>.

teaching strategies which are used in teaching, learning and assessment in Biology; designing educational content and the usage of didactic tools in Biology teaching; selection and application of assessment methods appropriate to the purpose and objectives.

In the curriculum, the scientist outlined the following topics:

1. Purpose and meaning of “Didactics of Specialty (Biology)”. A definition of the methodology, the role of the course and the teaching practice. Curriculum on Biology for gymnasiums and lyceums.

2. Application of didactic principles in Biology lessons (principle of consciousness, principle of systematization of knowledge, principle of accessibility of knowledge, principle of intuition, principle of theory and practice connection).

3. Reform of curricula (planning and organization of Biology lessons: purpose of Biology teaching in secondary school; general and special competencies in Biology teaching; tests, individual teaching tasks; types and forms of organization and activation of educational activities, types of Biology lessons, creation of educational resources and educational strategies; documentation on the project design of studying; classical and modern teaching aids; classification of teaching aids; specific strategies for Biology teaching; teaching methods, their usage in learning activation; computer education; organization and conducting of individual work, organization of group work, cooperative studying, structure and functioning of a group of students.

4. Evaluation of school work on the basis of educational goals. The grades are classic and modern.

5. Design of content units. At the University of Timisoara (Universitatea de Vest din Timisoara), the course Didactics of Biology is taught by Nicoleta Ianovici for bachelors at the Faculty of Chemistry, Biology and Geography. It is worth taking into consideration the manual “Didactics of Biology – lecture courses and seminars” (“Didactica Biologiei – suport de curs si seminar”).

The book covers the following topics:

Section 1. Requirements for educational work. Educational competences. Educational communications. Learning styles. Motivational aspects in educational work. Short psychological guide. Competition and cooperation. The art of motivation. Biology teacher profile.

Section 2. Curriculum. The process of education in Romania. Curriculum and reform. National Curriculum. Planning in education. Aims of education. Educational programmes. Programs for gymnasiums. Programs for lyceums. School textbooks. Hidden curriculum. Application of didactic principles in the projecting of Biology teaching and learning.

Section 3. Educational technologies. Methodology of Didactics. Specific methods of Biology: exposure, verbal (conversation, educational dialogue, method of questions), observation, demonstration method (intuitive), experiment, method of practical work, learning through discovery, problem-setting (problem-oriented learning, problem solving), modeling, algorithm-setting, computer training, interactive methods (methods of interaction). Teaching aids (classification of teaching aids, integration of audio-visual aids in Biology teaching).

Section 4. Pedagogical projecting. The essence of pedagogical projecting. Pedagogical projecting in modern didactics. The concept of educational (teaching) unit. Procedural algorithm in projecting of teaching modules. A unit of content (lesson) projecting. The sequence of calendar planning. Projects for teaching units.

Section 5. Evaluation of school performance according to educational goals Evaluation functions. Types of evaluation. Alternative (additional) assessment methods (systematic observation of students' activity and behavior, project, essay, portfolio, self-assessment, "investigation" (Investigația). Classification of subjects/paragraphs/questions (objective questions, half-questions, open-ended questions (subjective). Construction of testing (tests): oral test, written test, practical test. Success of students.

Section 6. A biology teacher and his role in formal and non-formal education. Reflections on the position of teachers in society. From environmental education to sustainable educational development. Class Hour. Time. Tutorial (Ora de dirigenție).

Section 7. Organization and conducting of pedagogical practice. Journal of pedagogical practice with documents are prepared by student-teachers. They are: records/documentation of activities that assisted in teaching practice. Documentation of activities performed. Practice portfolio (a letter/a sheet/a list to assist with elective courses, a letter in order to help the class hour conducting, a letter in order to help the biology lesson performing, a psycho-pedagogical letter, student's self-assessment letter, a letter of assessment by a student's mentor)¹³.

"Didactics of Biology" for future teachers is taught by Mariana Marinescu at the Faculty of Sciences (Facultății de Științe), University of Oradea (Universitatea din Oradea)¹⁴. Mariana Marinescu is the author of numerous works on the methodology of Biology teaching and she wrote the manual "Didactics of Biology. Theory and Practice" ("Didactica biologiei.

¹³ Ianovici N., Frenț A. Metode didactice în predare, învățare și evaluare la Biologie. Timișoara : Ed. Mirton, 2009. 167 p.

¹⁴ Universitatea din Oradea. URL: <http://stiinte.uoradea.ro/>.

Teorie și aplicații”)¹⁵. This work is a source of information, it provides a scientific and pedagogical training for medical students and biologists. It is about environmental protection. This manual can also be used for the improvement of teachers’ performance (in obtaining the educational degrees).

The researcher (Mariana Marinescu) is the author and co-author of the books “Interdisciplinary Approaches in Education” (2004), “Contemporary Trends and Principles of Education” (2007, 2009), “European Dimension of Education” (2008), “Introduction to Biology Didactics” (2012), “New Education in the Society of Knowledge” (2013) and others.

Romanian scholars actively implement alternative learning strategies (problem, project, heuristic, computer-based teaching) and they confirm that these new strategies are more effective than a traditional teaching¹⁶.

In assessing academic achievement, particular emphasis is placed on alternative methods of assessment, mainly on a portfolio.

CONCLUSIONS

The research work deals with the leading trends in the training of future biology teachers in Slovenia and Romania.

1. Implementation of competence-oriented learning. The reorientation of learning is not grounded on the assimilation of a certain range of knowledge and the formation of special skills, but on the development of competencies that will enable students to master the professional activity of the teacher and implement it in practice at a general educational establishment. A competent approach has already been introduced in European countries, and nowadays it is gradually being implemented in Ukrainian education.

2. Updating the content of vocational training. Modernization of the content of disciplines through the inclusion in the educational programs contents information about new achievements of biological and psycho-pedagogical and methodological sciences. The emergence of new disciplines by choice and special courses, which reveal in details the specific issues of biology and methods of its learning, they also complement, extend and deepen the knowledge of future teachers, develop students’ thinking. For example, the following methodical disciplines can be considered interesting:

¹⁵ Marinescu M. Didactica biologiei. Teorie și aplicații. Pitești : Editura Paralela 45, 2010. 294 p.

¹⁶ Simó Réka K., Szállassy N. Alternatív oktatási stratégiák alkalmazása a biológia tanítása során. A XI. osztályban. Didaktikai kísérlet. *Romanian Journal of Education*. 2010. № 3–4. Vol. 1. P. 71–84.

“Didactics of Biology”, “Biological Didactic Practicum”, “ICT in biological education”, “Mentoring in extracurricular activities”.

3. *The innovation strengthening* of the future biology teachers training by introducing new learning technologies into the learning process, such as interactive technologies, project, case study, technology “workshop”, portfolio, research-oriented learning, etc.

4. *The transition to information technologies training*, which involves the development of video courses, video lectures, video tutorials, multimedia presentations, virtual laboratories and excursions, computer testing of student achievements, etc. The usage of the Internet to find information (a text, images or some video) today is a prerequisite for the organization of the learning process. The Internet is becoming one of the main sources of knowledge.

5. *The development of distance learning* for future biology students is closely linked *to the development of a new teaching and methodological support* of disciplines, in particular the creation of electronic textbooks and manuals, a bank of test tasks, a glossary. There is a program of the course, lectures, plans and assignments for laboratory and practical classes, tests and tasks for final control on the universities’ websites.

6. *Raising the role of students self-training*, that envisages the future biology teachers of the individual teaching and research tasks, research works, designing their own educational trajectory, forming an individual methodological style.

7. *Strengthening the relationship of theory with practice*. In the course of professional training of students, various types of field and pedagogical practices are organized, during which students test their forces as teachers, adapt to further professional activities. Practice provides opportunities for scientific work, scientific and methodological research in the teaching of biology. The indicated trend involves the elimination of the gap between the pedagogical theory and the practice of preparing a future biology teacher, involving experienced teachers in preparing students.

Consequently, in Slovenia and Romania, an important place is devoted to the training of future biology teachers, the introduction of practice-oriented learning technologies, the familiarization of students with information and communication technologies, the use of living organisms in biology teaching. It should be noted that universities generally prepare teachers for two school subjects, enabling them to master two related academic disciplines and increase opportunities for successful employment.

SUMMARY

A special attention is given to natural science in the world today, as there is a lack of specialists in this area, which negatively affects the sustainable

development of society. The problem of pedagogical staff training that provides training in natural sciences, in particular biology is relevant nowadays. The purpose of the study is to clarify the peculiarities of the training of future biology teachers at the universities of Slovenia and Romania. As a result of the analysis of scientific literature, teaching materials and information on the official websites of the universities of Slovenia, the main features of the of biology teachers training at the universities of Slovenia – the University of Maribor and the University of Ljubljana have been identified. *In this study*, it was *found* that teachers are prepared in accordance with two-level (bachelor + master) two-subject (biology + other subject) training program. Pedagogical and methodological disciplines are concentrated mainly in the magistracy. The students learn the basics of biological sciences at the first (bachelor) level. In Slovenia, an important place is given to the introduction of practice-oriented learning technologies, to familiarize students with information and communication technologies and the use of living organisms in the biology teaching. In Romania the study of didactics the biology acquainted with such issues as problematic, computer training, group work, alternative assessment methods (projects, portfolios, self-evaluation), as well as the role of the teacher in the formal and non-formal education. The experience of European countries requires careful analysis, systematization and generalization, as well as the introduction of the best achievements in the native education.

REFERENCES

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / пер. с англ. *Вопросы образования*. 2008. № 3. С. 7–60.
2. Грицай Н.Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології : монографія. Рівне : О. Зень, 2016. 440 с.
3. Torkar G. Vplivi učiteljevih vrednot na njegovo vzgojno izobraževalno delovanje na področju varstva narave: doktorska disertacija. Ljubljana : Univerza v Ljubljani, 2006. 206 s.
4. Strgar J. Motivacija obiskovalcev kot izhodišče za pedagoško delo v Botaničnem vrtu Univerze v Ljubljani : doktorska disertacija. Ljubljana : Univerza v Ljubljani, 1998. 296 s.
5. Univerza v Ljubljani. URL: https://www.uni-lj.si/studij/studijski_programi/dodiplomski_in_enoviti_magistrski_programi/.
6. Tomažič I., Nagode D. Volk kot modelni organizem za pouk biologije: priročnik za učitelje biologije (2013). URL: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-EGFGXKZ4>.

7. Univerza v Mariboru. Dodiplomski študijski programi. URL: <https://www.um.si/studij/dodiplomski-studij/Strani/Dodiplomski-programi.aspx>.
8. Šorgo A., Verčkovnik T., Kocijančič S. Information and Communication Technologies (ICT) in Biology Teaching in Slovenian Secondary Schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 2010. № 6 (1). S. 37–46.
9. Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași. URL: <http://www.uaic.ro/studii/facultati-2/facultatea-de-biologie/>.
10. Universitatea din București. URL: <https://unibuc.ro/studii/facultati/facultatea-de-biologie/>.
11. Universitatea “Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. URL: https://www.ubbcluj.ro/ro/facultati/biologie_si_geologie.
12. Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca. URL: <https://stiinte.utcluj.ro/>.
13. Ianovici N., Frenț A. Metode didactice în predare, învățare și evaluare la Biologie. Timișoara : Ed. Mirton, 2009. 167 p.
14. Universitatea din Oradea. URL: <http://stiinte.uoradea.ro/>.
15. Marinescu M. Didactica biologiei. Teorie și aplicații. Pitești : Editura Paralela 45, 2010. 294 p.
16. Simó Réka K., Szállassy N. Alternatív oktatási stratégiák alkalmazása a biológia tanítása során. A XI. osztályban. Didaktikai kísérlet. *Romanian Journal of Education*. 2010. № 3–4. Vol. 1. P. 71–84.

Information about the author:

Hrytsai N. B.,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Biology and Human Health
Rivne State University of Humanities,
12, Stepan Bandera Str., Rivne, Ukraine
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-6800-1160

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА СТРАТЕГІЇ КОПІНГУ ВОДІЇВ ТРАМВАЯ ЯК ФАКТОР ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Дідковська Л. І.

ВСТУП

Починаючи з 70-х років минулого століття науковці в межах різних галузей активно вивчають проблему професійного вигорання. На початку цих досліджень вважалось, що синдром професійного вигорання може виникати лише у тих фахівців, чия робота пов'язана з інтенсивним, емоційно напруженим спілкуванням зі значною кількістю інших людей. Але подальші дослідження показали, що професійне вигорання може виникати й у представників інших спеціальностей. До групи ризику щодо виникнення синдрому професійного вигорання належить і категорія водіїв трамвая. Фактично, у своїй професійній діяльності вони не лише мають справу з технікою, але й перебувають в ситуації взаємодії та спілкування з численною кількістю людей (колеги, водії інших транспортних засобів, пішоходи, пасажирки тощо). Це та інші фактори професійної діяльності водіїв трамвая висувають підвищені вимоги до окремих їхніх психічних процесів, психологічних особливостей та особистісних властивостей.

Одними із таких особистісних властивостей є стресостійкість та копінг-стратегії, які використовують водії трамвая для подолання стресу і складних життєвих ситуацій. Саме вони багато в чому визначають якість виконання цими фахівцями своїх професійних обов'язків, їхню адаптацію до напружених умов роботи, ефективність поведінки в різних неочікуваних ситуаціях, які нерідко виникають у цій професії, вміння конструктивно вирішувати конфлікти та суперечки з іншими людьми, долати труднощі в роботі. Тобто потенційно саме від особливостей стресостійкості та переважаючих копінг-стратегій водіїв трамвая залежить те, наскільки вони є схильними до професійного вигорання.

1. Психологічне обґрунтування проблеми стресостійкості, стратегій копіngu та професійного вигорання у роботі водіїв трамвая

1.1. Стресостійкість як професійно значуща особистісна властивість водіїв трамвая

Опираючись на огляд наукових публікацій і аналіз різних підходів до визначення стресостійкості, можна сказати, що в психології під цим поняттям розуміють інтегральну властивість, яка дозволяє людині зберігати внутрішній психофізіологічний гомеостаз та оптимальний рівень ефективності діяльності в емоційно напружених, стресогенних умовах¹. Завдяки стресостійкості людина може переносити підвищені фізичні, інтелектуальні, емоційні навантаження, чому сприяють різні її когнітивно-інтелектуальні (розвинені перцептивні здібності – увага, спостережливість, оперативна пам'ять, опосередковане запам'ятовування та інші; гнучкість, абстрактність мислення, домінування полenezалежного когнітивного стилю мислення) та емоційно-особистісні (емоційна стійкість, оптимізм, помірний рівень особистісної тривожності й агресивності, переважаючий інтернальний локус контролю) властивості².

Комплекс когнітивно-інтелектуальних властивостей, а також окремі емоційно-особистісні властивості (особливо емоційна стійкість), які забезпечують високу стресостійкість людини, вважаються необхідними і для ефективної професійної діяльності водіїв трамвая. Цим фахівцям важливо вміти концентрувати і переключати свою увагу, мати хорошу оперативну пам'ять, бути спостережливими. Крім того, вони мають бути фізично витривалими, стійкими до монотонії, для них важливо мати хорошу координацію рухів, точне слухове, вібраційне та кінестетичне сприймання, розвинений окомір³. Робота водіїв трамвая є строго регламентованою, вони мають чітко виконувати значну кількість інструкцій, дотримуватись багатьох правил. Вони працюють в особливих умовах, переживають підвищені за своєю інтенсивністю фізичні, психічні, інформаційні, емоційні навантаження. Тому фізична та психічна витривалість, стійкість є особливо важливими в такій професії.

Протягом робочого дня водії трамвая взаємодіють з багатьма незнайомими людьми (пасажирями, іншими учасниками дорожнього руху – водіями інших транспортних засобів, пішоходами). Часто комунікації з ними можуть бути конфліктними, ці люди можуть висловлювати своє невдоволення, висувати безпідставні претензії та звинувачення на адресу водіїв трамвая. Тому для цих фахівців

¹ Стельмашук Х.Р. Психологічний механізм стресостійкості підлітків-сиріт. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 4. С. 189–198.

² Білова М.Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій) : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2007. 20 с.

³ Морковкина Е.А. Исследование профессионально-важных качеств водителей транспортных средств. *Молодой ученый*. 2009. №3. С. 143–151.

важливими є розвинені вміння конструктивно вирішувати конфлікти, а також висока емоційна стійкість, здатність до самоконтролю і самовладання. Таким чином, стресостійкість, окремі когнітивні, інтелектуальні, емоційні та особистісні властивості, які її забезпечують, є важливими для водіїв трамвая, від них значною мірою залежить ефективність професійної діяльності, безпека самих фахівців, їхніх пасажирів та інших учасників дорожнього руху.

1.2. Копінг-стратегії водіїв трамвая у взаємозв'язку з їхньою професійною діяльністю

Для позначення дій людини, які вона усвідомлено використовує для подолання важкої життєвої ситуації та власних негативних емоційних переживань, які виникають в неї у цій ситуації, психологами запропоновано поняття копінг-стратегій або стратегій копінгу. На підставі різних критеріїв дослідники пропонують різні підходи до класифікацій копінг-стратегій. Зупинимось на найбільш відомих, теоретично обґрунтованих та емпірично досліджених підходах. Одним із таких є підхід, запропонований Р. Лазарусом і С. Фолкман⁴. У своїх початкових розробках науковці виділяли копінг-стратегії, спрямовані на себе (когнітивні стратегії, які передбачають пошук чи витіснення інформації про проблему, переоцінку і переосмислення її значення, самозвинувачення тощо) і на оточуюче середовище (інструментальні стратегії, які передбачають активний вплив на джерело проблеми або ж пасивну поведінку у взаємодії зі стресором, його уникнення тощо). Потім дослідники запропонували розглядати дві узагальнені групи копінг-стратегій: проблемно-фокусовані (передбачають вирішення проблеми) та емоційно-фокусовані (спрямовані на стабілізацію емоційного стану в стресовій ситуації).

У кінцевому підсумку авторами було запропоновано 8 основних копінг-стратегій:

- 1) конфронтація (активне протистояння, агресивне подолання проблеми);
- 2) самоконтроль (намагання контролювати свій емоційний стан, регулювати власні почуття та дії в стресовій ситуації);
- 3) прийняття відповідальності (визнання людиною своєї ролі у виникненні проблеми);
- 4) дистанціювання (спроби відмежуватись від проблеми, забути про неї);

⁴ Lazarus R.S. Fifty Years of the Research and theory of R.S. Lazarus: An Analysis of Historical and Perennial Issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1998. 450 p.

5) пошук соціальної підтримки (залучення ресурсів соціального оточення для подолання стресу);

6) позитивна переоцінка (спроби знайти позитивні аспекти, ресурси та можливості у складній ситуації);

7) планування вирішення проблеми (вироблення плану дій щодо виходу зі складної ситуації, активні намагання реалізувати розроблений план);

8) втеча від проблеми (уникнення вирішення проблеми, «втеча у фантазування»).

Як видно, запропоновані дослідниками копінг-стратегії достатньо повно описують можливі дії людини в складній життєвій ситуації. При цьому виділені стратегії різняться за мірою своєї конструктивності та адаптаційних можливостей, які має людина, що їх застосовує. Переважно людина використовує не одну, а кілька стратегій, хоча в неї виявляються окремі домінуючі стратегії, до яких вона вдається найчастіше. Ефективність копіngu залежить не лише від окремих копінг-стратегій людини, але й від того, наскільки вдало вона їх поєднує, наскільки адекватним є це поєднання до об'єктивних характеристик актуальної стресової ситуації.

Відповідно до моделі С. Хобфолла, копінг-стратегії, які більшість людей використовує найчастіше, можна розмістити на трьох осях: просоціальна-асоціальна (вступ до соціального контакту на одному полюсі, на іншому – асоціальні та агресивні дії), активна-пасивна (асертивні дії на одному полюсі, обережні дії та уникання – на іншому), пряма-непряма (імпульсивні дії на одному полюсі, маніпулятивні – на іншому)⁵.

Як і висока стресостійкість, переважаючі конструктивні копінг-стратегії водіїв трамвая, їхнє вміння обирати оптимальні для актуальної ситуації способи копінг-поведінки є необхідними для того, щоб вони могли зберігати високу продуктивність і безпеку своєї професійної діяльності, своєчасно та адекватно реагували на неочікувані зміни у зовнішніх умовах роботи, могли ефективно діяти у непередбачених критичних ситуаціях.

1.3. Професійне вигорання у роботі водіїв трамвая

Професійне вигорання в сучасному розумінні – це своєрідний психологічний синдром, який виникає як реакція людини у відповідь на дію тривалих (хронічних) стресових міжособистісних взаємодій на

⁵ Hobfoll S.E. et al. Gender and Coping: The Dual-Axis Model of Coping. *American Journal of Community Psychology*. 1994. vol. 22. No.1. P. 49-82. URL: <https://doi.org/10.1007/BF02506817>.

роботи та емоційно напружених умов, в яких вона виконує свою професійну діяльність.

Є чимало концепцій професійного вигорання. В одних цей синдром розглядається як сукупність специфічних симптомів, в інших – як процес, в ході якого відбувається професійна деформація особистості працівника. Загалом в усіх цих підходах дослідники говорять про такі ключові аспекти професійного вигорання: емоційне виснаження, переживання спустошеності, цинічне ставлення до роботи та людей, з якими людина взаємодіє на роботі, емоційна відстороненість та байдужість до своїх безпосередніх професійних обов'язків, переживання власної професійної неефективності та недостатньої успішності в сфері професійної діяльності⁶.

Виникнення професійного вигорання зумовлюється дією низки факторів, серед яких особистісні властивості самої людини, особливості організації процесу праці та рольового розподілу відповідальності в неї на роботі (організаційні та рольові чинники). Серед особистісних властивостей, які можуть бути чинником професійного вигорання, виділяють підвищену імпульсивність або тривожність, нестачу життєвої енергії, замкнутість у міжособистісній взаємодії, переживання внутрішнього конфлікту у зв'язку з роботою, а також і схильність до використання неадаптивних копінг-стратегій⁷.

Серед організаційних і рольових чинників професійного вигорання, які до того ж мають місце в професійній діяльності водіїв трамвая, говорять про необхідність інтенсивного сприймання, опрацювання та інтерпретації значного об'єму інформації, швидкого прийняття важливих рішень у процесі роботи, монотонну діяльність, необхідність зовні виявляти емоції, які не відповідають актуальним емоційним переживанням людини, неможливість повністю контролювати робочу ситуацію, тобто високу ймовірність виникнення непередбачуваних обставин у процесі роботи. Значущим рольовим чинником професійного вигорання є нерівномірний розподіл відповідальності між співробітниками⁸. Водії трамвая у своїй роботі зустрічаються з тим, що вони одноосібно несуть велику відповідальність за себе і за здоров'я та життя інших людей. Їхня необачність, необережність або неухважність під час виконання своїх професійних обов'язків можуть мати серйозні наслідки. Почуття підвищеної відповідальності є причиною того, що ці

⁶ Maslach C., Leiter M. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. № 2. P. 103–111. URL: <https://doi.org/10.1002/wps.20311>.

⁷ Водопьянова Н.Е. Психическое выгорание. *Медицина*. 2002. № 7. С. 34–45.

⁸ Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания. *Медицинская газета*. 2005. № 43. С. 56–62.

фахівці перебувають і в стані підвищеної нервової напруженості. Через це вони можуть швидко втомлюватись і виснажуватись, а отже, в них з більшою ймовірністю може виникати професійне вигорання.

Таким чином, виконуючи свої професійні обов'язки, водії трамвая перебувають під впливом різних факторів, що можуть спричинити в них виникнення професійного вигорання. Виглядає логічним, що для ефективної роботи в умовах значних професійних навантажень і для уникнення професійного вигорання цим фахівцям потрібно володіти високим рівнем стресостійкості, використовувати такі копінг-стратегії, які дозволять їм адаптуватись до складних робочих ситуацій і непростих умов праці. Власне, для визначення того, як саме взаємопов'язані між собою стресостійкість, окремі копінг-стратегії та професійне вигорання водіїв трамвая, було проведено емпіричне дослідження.

2. Емпіричне дослідження стресостійкості та стратегій копінг-поведінки водіїв трамвая у взаємозв'язку з їхнім професійним вигоранням

2.1. Учасники дослідження

Для емпіричного дослідження особливостей стресостійкості та стратегій копінг-поведінки водіїв трамвая як чинника попередження їхнього професійного вигорання було опитано 70 водіїв трамвая у місті Львові (Україна). Вік досліджуваних – від 25 до 64 років, стаж роботи водієм трамвая – від 5 до 25 років, середня тривалість роботи за даною спеціальністю – 14,5 років. Серед досліджуваних було 35 жінок і 35 чоловіків.

2.2. Інструментарій дослідження

Для емпіричного дослідження було використано чотири психодіагностичні методики, серед яких:

- 1) тест самооцінки стресостійкості С. Коухена та Г. Вілліансона;
- 2) копінг-тест Р. Лазаруса та С. Фолкман в адаптації Т. Крюкової, С. Куфтяка та М. Замишляєвої;
- 3) шкала SACS С. Хобфолла в адаптації Н. Водоп'янової та С. Старченкової;
- 4) опитувальник вигорання Маслач в адаптації Н. Водоп'янової.

За результатами тесту самооцінки стресостійкості С. Коухена та Г. Вілліансона визначався рівень *стресостійкості* водіїв трамвая. При цьому високі бали, отримані ними за цим тестом, вказували на їхню погану стресостійкість, а низькі – на хорошу.

Копінг-тест Р. Лазаруса та С. Фолкман і шкала SACS С. Хобфолла дозволили визначити домінуючі копінг-стратегії водіїв трамвая і їхню

схильність до окремих стратегій копінгу. За першим тестом визначались копінг-стратегії: 1) *конфронтаційний копінг*, 2) *дистанціювання*, 3) *втеча від проблеми (уникнення вирішення проблеми)*, 4) *прийняття відповідальності*, 5) *самоконтроль*, 6) *пошук соціальної підтримки*, 7) *планування вирішення проблеми* і 8) *позитивна переоцінка*. За другим тестом визначались такі стратегії копінгу: 1) *асертивні дії*; 2) *вступ до соціального контакту*, 3) *пошук соціальної підтримки*; 4) *обережні дії*; 5) *імпульсивні дії*; 6) *уникання*; 7) *непрямі дії*; 8) *асоціальні дії*; 9) *агресивні дії*.

В результаті тестування водіїв трамвая за опитувальником вигорання Маслач визначались показники їхнього професійного вигорання: 1) *емоційне виснаження*; 2) *деперсоналізація*; 3) *схильність до редукції своїх професійних досягнень*. При цьому показник редукції професійних досягнень був інвертованим: чим більше балів досліджувані отримали за цією шкалою, тим менше вони схильні до редукції своїх професійних досягнень.

Опрацювання даних емпіричного дослідження проводилось з використанням програми Statistica, у якій було реалізовано кореляційний (критерій Пірсона, $p < 0,05$), кластерний (метод дерева кластеризації та k-середніх), дискримінантний і порівняльний (t-критерій Ст'юдента, $p < 0,05$) статистичні аналізи.

2.3. Результати дослідження

В результаті аналізу відсоткового розподілу водіїв трамвая за рівнем вираженості у них окремих показників професійного вигорання встановлено, що в цих фахівців домінує середній рівень емоційного виснаження (властивий для 40%), високий рівень редукції професійних досягнень (характерний для 60%). Приблизно однакова кількість водіїв трамвая мають середній (36%) і високий (38%) рівень деперсоналізації (таблиця 1).

Таблиця 1

Розподіл водіїв трамвая за рівнем вираженості показників професійного вигорання, у %

Показники професійного вигорання	Рівні вираженості показників професійного вигорання		
	Низький	Середній	Високий
Емоційне виснаження	31%	40%	29%
Деперсоналізація	26%	36%	38%
Редукція професійних досягнень	14%	26%	60%

За результатами кореляційного аналізу встановлено статистично значущі кореляції між показниками професійного вигорання водіїв трамвая, їхньою стресостійкістю та окремими стратегіями копінгу (таблиця 2). З інвертованою шкалою оцінки стресостійкості у цих фахівців прямо корелюють показники емоційного виснаження ($r=0,63$, $p<0,05$) та деперсоналізації ($r=0,39$, $p<0,05$), обернено корелює інвертований показник редукції професійних досягнень ($r= -0,48$, $p<0,05$). Враховуючи інвертованість шкал стресостійкості та редукції професійних досягнень, отримані результати показують, що чим більш стресостійкими є водії трамвая, тим нижчий рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень вони мають.

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляцій між показниками професійного вигорання, стресостійкістю та копінг-стратегіями водіїв трамвая

Стратегії копінг-поведінки	Показники професійного вигорання		
	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція професійних досягнень
Оцінка стресостійкості	0,63*	0,39*	-0,48*
Пошук соціальної підтримки	-0,07	-0,11	0,27*
Втеча від проблеми (уникнення вирішення проблеми)	0,36*	0,29*	-0,31*
Планування вирішення проблеми	-0,12	-0,03	0,51*
Позитивна переоцінка	-0,16	-0,28*	0,51*
Асертивні дії	-0,27*	-0,07	0,44*
Вступ до соціального контакту	-0,05	-0,09	0,32*
Обережні дії	0,30*	0,15	-0,01
Непрямі дії	0,07	0,28*	0,12
Асоціальні дії	0,31*	0,54*	0,01
Агресивні дії	0,38*	0,30*	-0,01

* – коефіцієнти статистично значущих кореляцій, $p<0,05$

Виявлено значущі кореляції між показником емоційного виснаження водіїв трамвая і такими їхніми копінг-стратегіями, як втеча від проблеми (уникнення вирішення проблеми) ($r=0,36$, $p<0,05$), асертивні дії ($r= -0,27$, $p<0,05$), обережні дії ($r=0,30$, $p<0,05$), асоціальні дії ($r=0,31$, $p<0,05$) й агресивні дії ($r=0,38$, $p<0,05$). З показником деперсоналізації у водіїв трамвая статистично достовірно корелюють оцінки за шкалами таких копінг-стратегій, як втеча від проблеми (уникнення вирішення проблеми) ($r=0,29$, $p<0,05$), позитивна переоцінка ($r= -0,28$, $p<0,05$), непрямі дії ($r=0,28$, $p<0,05$), асоціальні дії ($r=0,54$, $p<0,05$) та агресивні дії ($r=0,30$, $p<0,05$).

А з показником редукції професійних досягнень у водіїв трамвая корелюють оцінки за шкалами таких копінг-стратегій, як пошук соціальної підтримки ($r=0,27$, $p<0,05$), втеча від проблеми (уникнення вирішення проблеми) ($r= -0,31$, $p<0,05$), планування вирішення проблеми ($r=0,51$, $p<0,05$), позитивна переоцінка ($r=0,51$, $p<0,05$), асертивні дії ($r=0,44$, $p<0,05$) і вступ до соціального контакту ($r=0,32$, $p<0,05$). Враховуючи інвертованість показника редукції професійних досягнень, можна відзначити, що більшу схильність до знецінення своїх професійних досягнень виявляють водії трамвая, які частіше використовують копінг-стратегії втечі від проблеми (уникнення її вирішення), рідше вдаються до копінг-стратегій пошуку соціальної підтримки, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки, асертивних дій і вступу до соціального контакту.

За результатами кластерного аналізу показників професійного вигорання, було виділено дві підгрупи водіїв трамвая (рисунок 1).

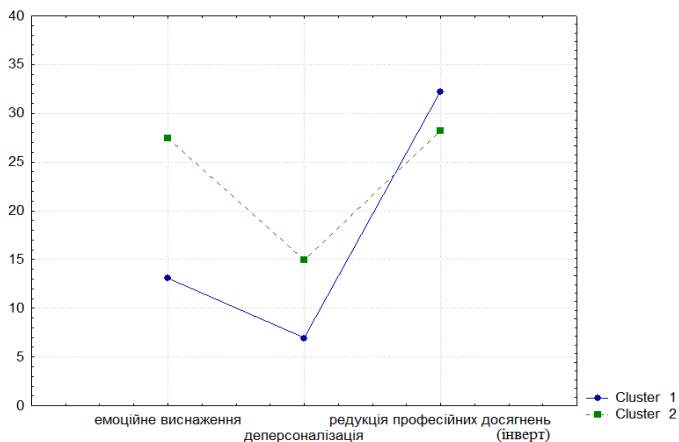


Рис. 1. Середні значення за показниками професійного вигорання для виділених кластерів водіїв трамвая

До першої підгрупи увійшли 43% опитаних, які мають нижчий рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Це – водії трамвая з нижчим рівнем професійного вигорання. До другої групи увійшли 57% досліджуваних. У цих фахівців вищий рівень емоційного виснаження та деперсоналізації, вони більше схильні до редукції своїх професійних досягнень. Це – водії трамвая з вищим рівнем професійного вигорання.

З метою перевірки адекватності застосовності та коректності розподілу водіїв трамвая на кластери з різним рівнем професійного вигорання було проведено дискримінантний аналіз, зокрема, побудовано класифікаційну матрицю (таблиця 3). Вона засвідчила, що розподіл водіїв трамвая за показниками їхнього професійного вигорання на кластери з різним рівнем професійного вигорання є достатньо точним, оскільки відсоток коректно класифікованих досліджуваних в обох кластерах становить 100%.

Таблиця 3

Класифікаційна матриця

	Percent Correct	Кластер 1:1 – $p=0,42857$	Кластер 2:2 – $p=0,57143$
Кластер 1:1	100,0000	30	0
Кластер 2:2	100,0000	0	40
Total	100,0000	30	40

Шляхом зіставлення оцінок за шкалами стресостійкості та копінг-стратегій у водіїв трамвая з різним рівнем професійного вигорання за t-критерієм Ст'юдента зафіксовано такі статистично достовірні відмінності (таблиця 4).

Середні оцінки у групах водіїв трамвая з різним рівнем професійного вигорання за статистично відмінними показниками стресостійкості та копінг-стратегіями

Показники стресостійкості та копінг-стратегій	Водії трамвая з нижчим рівнем професійного вигорання	Водії трамвая з вищим рівнем професійного вигорання	Значення t-критерію	Значення p
Оцінка стресостійкості	12,40	20,05	-6,05	0,00
Втеча від проблеми (уникнення вирішення проблеми)	8,73	10,92	-2,78	0,01
Асертивні дії	21,13	19,15	2,21	0,03
Асоціальні дії	13,90	16,27	-2,21	0,03
Агресивні дії	16,26	20,00	-3,19	0,00

У водіїв трамвая з нижчим рівнем професійного вигорання нижчі оцінки за шкалою стресостійкості ($t=-6,05$, $p=0,00$), що свідчить про їхню більшу стресостійкість порівняно з колегами, у яких вищий рівень професійного вигорання. Водії трамвая з нижчим рівнем професійного вигорання мають вищі оцінки за шкалою асертивних копінг-дій ($t=2,21$, $p=0,03$), а їхні колеги з вищим рівнем професійного вигорання – вищі оцінки за шкалою копінг-стратегії втечі-уникнення ($t=-2,78$, $p=0,01$) і за шкалами асоціальних ($t=-2,21$, $p=0,03$) та агресивних ($t=-3,19$, $p=0,00$) копінг-дій.

3. Обговорення результатів проведеного дослідження

Як показують отримані результати, проблема професійного вигорання є досить актуальною для водіїв трамвая. Серед фахівців у цій сфері професійної діяльності переважають особи з високим рівнем професійного вигорання. Водії трамвая часто почувають себе емоційно спустошеними на роботі, тому після роботи вони прагнуть на деякий час усамітнитись. Думки про роботу викликають у них пригнічення й апатію. У зв'язку з тим, що кожного разу на роботі їм необхідно налагоджувати різні за емоційною інтенсивністю та мірою залученості міжособистісні контакти з численною кількістю людей (з колегами,

пасажирями, іншими учасниками дорожнього руху), вони байдужіють до них, спілкуються з ними без колишньої доброзичливості та прихильності, переживають при цьому черствість щодо них або почувають себе обтяженими їхніми проблемами.

Ім дедалі важче стає розуміти переживання інших людей, з якими вони контактують на роботі, конструктивно вирішувати конфлікти та непорозуміння з ними, підтримувати у своєму робочому колективі атмосферу доброзичливості та співпраці. Їхнє спілкування з іншими людьми під час виконання професійних обов'язків стає більш конфліктним і напруженим, їм важче спокійно вирішувати емоційно «заряджені» проблеми, з якими вони зустрічаються на роботі. Характерною особливістю вияву професійного вигорання водіїв трамвая є їхня підвищена схильність знецінювати власні професійні досягнення, себе як фахівців. Вони не сприймають свою роботу такою ж суспільно корисною та важливою для інших людей, якою уявляли її собі раніше. Навіть ті аспекти роботи, які раніше приносили їм задоволення і радість, стають для них не цікавими, не викликають в них колишнього емоційного відгуку. У цих фахівців звучується коло професійних намірів і планів на майбутнє, вони поступово втрачають віру в те, що зможуть досягнути бажаного в професійному плані.

Значущим фактором підвищеного рівня професійного вигорання водіїв трамвая є їхня знижена стресостійкість. Фахівцям зі зниженою стресостійкістю важко зберігати емоційну та психологічну рівновагу в напружених ситуаціях. Під впливом стресорів вони переживають емоційний дискомфорт, через який знижується ефективність їхніх дій щодо подолання стресової ситуації. Нижча опірність до стресу робить їх чутливими до робочих перенавантажень. Їм важко переносити значні фізичні, психічні та психологічні навантаження, характерні для їхньої професії, що призводить до вияву в них усіх типових симптомів професійного вигорання – емоційне виснаження, професійна деперсоналізація, редукція своїх професійних досягнень.

Виконання професійних обов'язків вимагає від водіїв трамвая зі зниженою стресостійкістю набагато більше енергетичних затрат і психічних ресурсів. Через це в них швидше виникає переживання емоційної виснаженості, спустошеності, виявляється байдужість у ставленні до роботи. Переживання емоційної перенасиченості та знижений емоційний фон призводять до погіршення стосунків з іншими людьми. Такі фахівці виявляють ворожість і недоброзичливість у ставленні до своїх колег, пасажирів, інших людей, з якими вони контактують у процесі роботи. Нездатність швидко й ефективно виконувати свої безпосередні професійні обов'язки, необхідність використовувати для цього велику кількість

власних ресурсів стає причиною зниження професійної самоефективності водіїв трамвая. Вони втрачають віру у свої професійні можливості, негативно оцінюють себе як фахівців, применшують власні професійні досягнення, знецінюють значення своєї роботи.

Важливо зауважити, що не лише знижена стресостійкість водіїв трамвая може бути фактором їхнього професійного вигорання, але й, навпаки, виникнення та розвиток синдрому професійного вигорання теж матиме негативний вплив на їхню стресостійкість. У результаті переживання виснаженості внутрішніх ресурсів, погіршення стосунків з іншими людьми у процесі роботи, знецінення себе як фахівців і своїх професійних досягнень, водії трамвая стають менш опірними до негативного впливу стрес-факторів (як на роботі, так і в інших сферах життя). Їм важче зберігати психологічну рівновагу в неочікуваних ситуаціях, вони почувають себе пригніченими або знервованими. Події та ситуації, які вони не можуть контролювати, викликають у них роздратування. Їм часто здається, що вони не в силі подолати труднощі, які накопичились у їхньому житті, не зможуть впоратись зі всім, що від них вимагається.

Характерними особливостями копіngu водіїв трамвая, які пов'язані з їхньою більшою схильністю до професійного вигорання, є втеча від проблеми (уникнення її вирішення) або використання асоціальних чи агресивних копінг-дій (такі копінг-стратегії яскравіше виявляються у фахівців з вищим рівнем професійного вигорання, а також взаємопов'язані з окремими його компонентами). Використовуючи стратегію втечі від проблеми, ці фахівці заперечують наявність у себе проблем або ігнорують їх, вони не беруть на себе відповідальності за їх вирішення, а тому не вдаються до активних дій щодо подолання складної життєвої ситуації. Так у них накопичуються невирішені труднощі, які негативно впливають на їхній емоційний стан. З метою стабілізації свого емоційного стану вони вдаються до фантазування, використовують допоміжні речовини (наприклад, лікарські препарати, алкоголь, кофеїн, їжу). Але це дозволяє їм знизити переживання емоційного дискомфорту лише на короткий проміжок часу, після якого настрій знову погіршується, а проблеми залишаються невирішеними. Подібна поведінка водіїв трамвая щодо проблем на роботі та в інших сферах життя робить їх більш чутливими, вразливими до робочих навантажень, а тому призводить до формування в них синдрому професійного вигорання. Окрім втечі від проблем і уникнення їхнього вирішення, водії трамвая, у яких з більшою ймовірністю виникає професійне вигорання, схильні до агресивних або асоціальних дій, що спрямовані на вирішення і подолання складних життєвих ситуацій. Вони втрачають самовладання в стресовій ситуації,

вороже сприймають причини, через які у них виникли труднощі. Для вирішення проблеми вони вдаються до швидких, рішучих дій, причому рідко рахуються з інтересами інших людей. Вони переконані, що оточуючих людей можна поставити у незручне становище, знайти їхні слабкості та скористатись ними, якщо це допоможе їм самим під час подолання складної життєвої ситуації. Такі особливості боротьби зі стресом, безумовно, мають негативний вплив на стосунки водіїв трамвая з колегами, пасажирями, іншими людьми, з якими вони контактують у межах роботи. Погіршення цих стосунків ускладнює їм процес виконання їхніх професійних обов'язків, робота вимагає від них більше зусиль і не приносить бажаної радості та задоволення. Це збільшує ймовірність формування в них синдрому професійного вигорання.

Також варто зауважити, що описані особливості копінгу водіїв трамвая (схильність до втечі-уникнення, асоціальних і агресивних копінг-дій) можна розглядати і як своєрідний наслідок їхнього професійного вигорання. Емоційне виснаження, спустошення, байдужість у ставленні до інших, переживання своєї нездатності налагоджувати і підтримувати доброзичливі, емоційні стосунки з ними, втрата віри в себе як у фахівця – все це не дає водіям трамвая адекватно використовувати свої можливості та наявні ресурси для конструктивного подолання труднощів. А тому вони або уникають вирішення своїх проблем, або ж, якщо й намагаються їх вирішувати, то вдаються до агресивних дій, які навіть можуть нашкодити іншим людям.

Цікавими виявились результати щодо взаємозв'язку між емоційним виснаженням водіїв трамвая та їхньою схильністю до обережних копінг-дій. Стратегія обережних дій передбачає, що людина раціонально зважує можливі варіанти виходу зі складної ситуації, ретельно аналізує різні аспекти актуальної проблеми, намагається стабілізувати свій емоційний стан перед тим, як прийняти певне рішення і вдатись до конкретних дій. Очевидно, що така поведінка водіїв трамвая перешкоджає ефективному виконанню їхніх професійних обов'язків, оскільки у своїй роботі вони мають приймати зважені рішення швидко, вдатись до рішучих дій у непередбачуваних обставинах – від цього часто залежить їхня власна безпека, а також безпека пасажирів та інших учасників дорожнього руху. Надмірна обережність дій під час вирішення неочікуваних проблемних ситуацій не лише знижує ефективність професійної діяльності водіїв трамвая, але й «вичерпує» їхні енергетичні ресурси, через що в них швидше виникає емоційне виснаження на роботі. Хоча можливий і зворотній зв'язок: переживаючи емоційне виснаження, спустошеність, водії трамвая намагаються економити свою енергію для вирішення проблеми, тому не роблять швидких і необдуманих дій, а намагаються

знайти вихід із ситуації, який буде максимально ефективним за мінімальних затрат з їхнього боку.

Цілком закономірно, що чим вищий рівень професійної деперсоналізації властивий для водіїв трамвая, тим частіше вони вдаються до непрямих (маніпулятивних) копінг-дій. З одного боку, схильність маніпулювати іншими людьми і використовувати їх для вирішення власних проблем має негативний вплив на стосунки цих фахівців з оточуючими, що може виявлятися і в їхніх робочих міжособистісних контактах. З іншого боку, деформація взаємин із людьми, з якими вони контактують в межах своєї професійної діяльності, їхня ворожість і недоброчливість у ставленні до оточуючих робить водіїв трамвая більше схильними маніпулювати іншими, ігнорувати їхні інтереси, хитрувати задля вирішення своїх проблем.

Характерними особливостями копіngu водіїв трамвая, у яких менша ймовірність виникнення професійного вигорання, є домінування копінг-стратегій асертивних дій, вступу до соціального контакту, позитивної переоцінки, планування вирішення проблеми та пошуку соціальної підтримки (стратегії позитивної переоцінки та асертивних дій негативно пов'язані з більшістю показників професійного вигорання цих фахівців, а інші зазначені стратегії здебільшого перешкоджають виникненню їхньої схильності до редукції власних професійних досягнень). Такі водії трамвая намагаються долати негативні емоційні переживання, які виникають у них через проблеми, за рахунок їхнього позитивного переосмислення. Вони сприймають труднощі та складні життєві ситуації власне не стільки як проблему, скільки як стимул для особистісного зростання, джерело, ресурс для самовдосконалення. Таке філософське ставлення до проблем дозволяє їм прийняти те, що вони не можуть контролювати у своїй роботі, не витрачати намарно своїх зусиль для боротьби з тим, чого вони не можуть змінити. І разом із цим вони не лише раціонально використовують власні ресурси, але й вміють ефективно використовувати можливості, які мають у своїй роботі, що дозволяє їм уникати професійного вигорання. Виявляючи асертивність у складних життєвих ситуаціях, водії трамвая самостійно вирішують свої проблеми, вони не чекають на те, що все владнається само собою або хтось інший вирішить їхні проблеми замість них. При цьому вони не виявляють агресії, а поведуть себе спокійно і впевнено, вміють захищати себе від несправедливого ставлення інших людей, відстоювати власні інтереси та відмовлятися від прохань або вимог оточуючих, які суперечать їхнім власним бажанням. Це дозволяє їм ефективно долати труднощі, вирішувати робочі проблеми,

конструктивно взаємодіяти з іншими людьми в межах своєї професійної діяльності, а тому так само перешкоджає виникненню професійного вигорання.

З меншою ймовірністю професійне вигорання виявляється і у тих водіїв трамвая, які схильні планувати вирішення своїх проблем і подолання життєвих труднощів. Вони ретельно аналізують актуальну ситуацію, розглядають різні можливі варіанти поведінки, планують свої дії, враховуючи наявні в них ресурси, свій минулий досвід у вирішенні подібних проблем. При цьому вони не обмежуються лише теоретичною розробкою такого плану, але й намагаються втілити його у життя. Завдяки цьому вони своєчасно конструктивно вирішують свої проблеми на роботі, уникають накопичення труднощів, що попереджає виникнення в них професійного вигорання.

Хоча професія водія трамвая і належить до категорії професій типу «Людина-Техніка», але у своїй роботі ці фахівці залучені до численних міжособистісних контактів з іншими людьми (колегами, пасажирями, іншими учасниками дорожнього руху). Тому конструктивна взаємодія з цими людьми, залучення їхніх ресурсів для вирішення робочих проблем попереджає виникнення професійного вигорання у цих фахівців. Кооперація з колегами, обмін досвідом, використання їхньої інформаційної чи конкретно дієвої підтримки збільшує ймовірність ефективного вирішення робочих проблем. А пошук розуміння, співпереживання та емоційної підтримки в інших людей у складних ситуаціях сприяє стабілізації емоційного стану, що в результаті теж дозволяє з більшою ефективністю долати труднощі й уникає професійного вигорання.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що стресостійкість та копінг-стратегії водіїв трамвая є тісно взаємопов'язаними з їхнім професійним вигоранням. При цьому підвищення стресостійкості цих фахівців, розвиток навичок використання адаптивних стратегій копіngu та психокорекція схильності використовувати менш адаптивні й неконструктивні копінг-стратегії мають бути одним із основних напрямів психологічної роботи з ними щодо попередження їхнього професійного вигорання. В межах роботи з водіями трамвая із проблемою стресостійкості доцільно використовувати метод психоедукації (тобто пояснювати їм, що таке стрес, якими є ознаки переживання стресу, що таке професійне вигорання і як можна його уникнути тощо), практично розвивати їхні навички саморегуляції, релаксації та стабілізації власного емоційного стану в напружених, стресових ситуаціях.

Також важливим у плані профілактики професійного вигорання водіїв трамвая є покращення їхніх навичок у використанні копінг-стратегій позитивної переоцінки, планування вирішення проблеми, залучення соціальних ресурсів і підтримки від інших людей, а також корекція схильності до втечі від проблеми, маніпулятивних, агресивних, асоціальних копінг-дій. Для уникнення професійного вигорання цим фахівцям потрібно не «втікати» від своїх проблем, не ігнорувати їх і не заперечувати сам факт їх наявності, а впевнено і спокійно вирішувати ці проблеми, шукати позитивні моменти і нові можливості в складних ситуаціях, не фокусуючись лише на самих труднощах. Важливо вчитись планувати свої дії щодо подолання стресової ситуації, опираючись на свій попередній досвід, враховуючи власні ресурси та об'єктивні зовнішні умови актуальної ситуації. Їм потрібно вміти налагоджувати конструктивну взаємодію з іншими людьми, кооперуватись з ними, використовувати різну підтримку від оточуючих (не маніпулюючи ними і не вдаючись до агресивних дій, які можуть зашкодити іншим та порушують їхні інтереси) для того, щоб вирішувати свої проблеми та виходити зі складних ситуацій.

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено результати дослідження стресостійкості та стратегій копінг-поведінки водіїв трамвая у взаємозв'язку з їхнім професійним вигоранням. На прикладі водіїв трамвая, які працюють у місті Львові (Україна), показано, що серед них переважають фахівці з високим рівнем професійного вигорання. Виявлено взаємозв'язки між стресостійкістю, копінг-стратегіями водіїв трамвая та окремими показниками їхнього професійного вигорання. Показано, що рівень емоційного виснаження є вищим у водіїв трамвая, які виявляють меншу стресостійкість, більше схильні уникати вирішення своїх проблем або вдаються до обережних, асоціальних і агресивних дій під час їх вирішення, рідше використовують асертивні копінг-дії. Зафіксовано обернені взаємозв'язки між рівнем професійної деперсоналізації водіїв трамвая та між їхньою стресостійкістю і схильністю до позитивної переоцінки своїх проблем; прямі взаємозв'язки між професійною деперсоналізацією та схильністю до втечі-уникнення, маніпулятивних, асоціальних і агресивних копінг-дій. Виявлено, що редукція своїх професійних досягнень як показник професійного вигорання більше характерна для водіїв трамвая з нижчим рівнем стресостійкості, тих, котрі частіше уникають вирішення проблем або рідше використовують копінг-стратегії пошуку соціальної підтримки, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки, асертивних дій. Встановлено, що водії трамвая з вищим рівнем професійного вигорання в загальному є

менш стресостійкими, більше схильні уникати вирішення проблем або частіше вдаються до асоціального і агресивного копінгу, а їхні колеги з нижчим рівнем професійного вигорання частіше використовують асертивні дії для вирішення своїх проблем і подолання складних життєвих ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стельмашук Х.Р. Психологічний механізм стресостійкості підлітків-сиріт. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 4. С. 189–198.
2. Білова М.Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій) : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2007. 20 с.
3. Морковкина Е.А. Исследование профессионально-важных качеств водителей транспортных средств. *Молодой ученый*. 2009. № 3. С. 143–151.
4. Lazarus R.S. Fifty Years of the Research and theory of R.S. Lazarus: An Analysis of Historical and Perennial Issues. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1998. 450 p.
5. Hobfoll S.E. et al. Gender and Coping: The Dual-Axis Model of Coping. *American Journal of Community Psychology*. 1994. vol. 22. No.1. P. 49–82. URL: <https://doi.org/10.1007/BF02506817>.
6. Maslach C., Leiter M. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. № 2. P. 103–111. URL: <https://doi.org/10.1002/wps.20311>.
7. Водопьянова Н.Е. Психическое выгорание. *Медицина*. 2002. № 7. С. 34–45.
8. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания. *Медицинская газета*. 2005. №43. С. 56–62.

Information about the author:

Didkovska L. I.

Ph.D. in Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology
Ivan Franko Lviv National University
3, Kopernyk Str., Lviv, Ukraine

MEDIA COMPETENCE OF A FUTURE PSYCHOLOGIST AS A CONDITION OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL FULFILMENT

Zelenin V. V., Ponomarenko T. I.

INTRODUCTION

Our country and the whole world are undergoing significant changes in all spheres of the society. These changes are driven by information and technological progress. It has a significant impact on both the personal and professional spheres of human life. Large companies, government agencies, businesses and private business owners use innovative technologies in their professional activities. They actively involve the available media in their work: they create websites, online shops, forums, an electronic database, an electronic reporting form, advertise their services on the Internet and create profiles for companies on social networks.

In this way, you can attract new customers, scale your business, find sponsors and partners, create comfortable working conditions for staff, minimize salaries and advertising costs. Such innovations are convenient for companies or institutions and for clients.

The evolution of technology has not gone beyond the psychological services market. Increasingly, psychologists are shifting their professional activities to online format. Currently, it is popular in the work of psychologists to conduct webinars, trainings, workshops, online conferences, online courses, psychological quests and marathons, live broadcasts. At the same time, the quality of service delivery remains high, provided that the communication with the client and the organization of feedback are properly built. But even “live projects” do not lose their relevance. Psychologists also systematically integrate the functionality of social networks into their professional media activities. In this regard, there is a need to use new methods, forms, approaches and technologies in the training of students-psychologists, taking into account the modern specificity of professional activities of psychological profile specialists.

1. Fundamentals of media competence of a psychologist

The modern information world calls for the involvement of media and, consequently, high display of personality. In this regard, the media competence of a specialist has become one of the basic conditions for

successful professional activity of specialists in different industries and determines the high efficiency of a person in an extremely changing world.

Analysis of a scientific research shows that interest in the media began to emerge in the early twentieth century, both in foreign and domestic studies. M. McLuhan was one of the first to use the term “media”, to refer to various means of communication. Later, M. Andersen, C. Worsnop, V. Duncan, D. Katz, A. Kepser, S. Crawford, K. Maywald, D. Mor, J. Pungente, F. Frederking and others joined the discussion. The problem of a psychologist’s activity in the media space was revealed in the works of foreign (A. Becker, R. Giles, D. Giles, V. Duke, V. Liaudis, R. McCall, S. Punching, H. Simon, S. Stolz, S. Turkle, etc.) and domestic (O. Adamenko, O. Arestova, V. Bondarovska, A. Hordieieva, V. Zelenin, I. Kotyk, O. Krutko, Y. Maksymenko, L. Naidionova, L. Panchenko, N. Khmil, O. Shmieliova, etc.) scientists.

In the early twentieth century a large part of information and educational functions is gradually moving to the media. Peter Sloterdijk, in the work “Critique of Cynical Reason”, writes, “for the first time, they entered a stage of outreach that no rationalist encyclopedia knew, no artistic work, no philosophy of life. Possessing an immense amount, they quickly moved on to what great philosophy could always dream of – to total synthesis, of course, at zero intelligence, in the form of total arithmetic summation. They actually allow us to develop a universal chaotic empiricism, they can tell everything, touch everything, save everything, compare everything. At the same time they represent even more than philosophy – they simultaneously follow the traditions of the encyclopedia and the circus”¹.

With the advent of the Internet (the first ARPANET server was installed on September 1, 1969 at the University of California, Los Angeles), the media space has changed significantly and has grown. Skype was created in 2003, and the first social network Facebook – in 2004. Thus, they began to distinguish eight types of environments on the Internet: 1). Co-creation projects (Wikipedia); 2). Blogs and microblogs (LJ, Twiter); 3). Content – communities (YouTube); 4). Social networks (VKontakte, Odnoklasniki, Facebook, Instagram); 5). Social networks for finding and establishing business contacts (LinkedIn, Viadeo, Professionals.ru, XING, E-xecutive.ru, MYCO); 6). Messengers (Telegram, WhatsApp, Viber); 7). Virtual game worlds (World of Tanks); 8). Virtual social worlds (Second Life).

Therefore, most of the online environments listed above can be used for professional purposes. We would like to point out that there are social networks of two types: 1) for communication (VKontakte, Odnoklasniki, Facebook, Instagram); 2) for search and establishment of business contacts

¹ Слоттердайт П. Критика цинического разума. Москва : АСТ, 2009. С. 457.

(LinkedIn, Viadeo, Professionals.ru, XING, E-xecutive.ru, MYCO). The latter, over time, turn into CV bases for HR professionals.

With the advent of new media means and their gradual integration into all spheres of society, in particular, in the professional, there is a need to develop media competence of specialists of different profiles².

W. Schludermann points out that media competence contains a number of abilities and skills that relate to the media and are about measuring knowledge, perception and active use of media means³.

O. Fedorov interprets media competence of a personality as a set of his/her motives, knowledge, abilities, skills that contribute to the selection, use, critical analysis, evaluation, creation and transmission of media texts in different types, forms and genres, analysis of complex processes of functioning media in society. It identifies the following indicators of media competence of the individual:

- Motivational indicator shows us r what purpose a person or a specialist carries out media activity for, which motives are guided: genre, thematic, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, moral, intellectual, aesthetic, therapeutic and others;

- Contact indicator reflects the frequency of contact (communication) with the media, the use of media and the degree of involvement of the individual in the media space;

- Information indicator is responsible for knowledge of the terminology, theory and history of media culture, understanding of the process of mass communication and media influences in the context of the real world, awareness of existing modern media and understanding of their specifics;

- Perceptual indicator demonstrates media literacy ability;

- Interpretative indicator shows the ability of the individual to interpret, analyze media products based on a certain level of media perception and make generalized conclusions;

- Estimated indicator shows the ability to design, create, improve, and distribute one's own media products;

- Practical or operational indicator shows the technical knowledge and skills required to develop, create and distribute media products (such as editing videos or posting on social networks or processing visual content);

- Creative indicator shows the presence of a creative component in various aspects of the activity (perceptual, play, artistic, research and other)

² Wallace P. The psychology of the Internet. Maryland : Cambridge University Press, 2005. 367 p.

³ Schludermann W. Media Maturity – The Pedagogic Return to Basics of Media Pedagogy. Vienna : Proceedings1, 999. 345 p.

related to the media, that is, the ability to approach the creation and distribution of their own media texts creatively⁴.

Thus, we see that the media competence of a modern man is a multicomponent phenomenon which contains a number of indicators that determine it. Media competence of the modern psychologist-practitioner implies the presence of a whole spectrum of knowledge and skills that are necessary for successful professional activity in the media space. They include technical, marketing and psychological knowledge and skills. To the technical knowledge and skills we include: the expert's knowledge of all existing media resources; ability to create profiles on social networks; create professional referral groups and business pages; work with accounts, groups and business pages – promote them; create dialogs in chats and messengers, work with them; ability to write posts, post videos, post stories; capture and edit video – create visual content; photoshop skills and services that help you create posters; create personal channels on YouTube and Telegram, hold live broadcasts, broadcasts and conferences; consult with Skype; work with the webinar room; create Google Forms and Landing page – one-page sites; organize the work of chatbots, as well as a range of knowledge related to where, how and when psychologists can appropriately use a particular medium according to its functionality.

The second area of knowledge covers marketing. It is marketing knowledge that empower a psychologist to: identify his or her target audience in order to fulfill professional activity more effectively and accurately; knowledge of what media resources a psychologist can find for his/her ideal client; create and promote text and video content, properly visualize educational content; form trust of the client to the expert, make a person the loyal client; ability to design the profiles in media resources qualitatively, informatively and competitively; create a product line and sales funnel to attract more customers, as well as knowledge of the algorithms of specific social networks.

The range of psychological knowledge and skills include: general personality display; high level of development of communicative media competence; self-control in communication; communicative creativity; work with personal and situational anxiety and fears that interfere with professional activities on the Internet (fear of camera, negative comments and condemnation); high level of development of non-verbal abilities; high emotional intelligence; well-developed creativity and flexibility of behavior; ability to organize feedback during group interaction in online space. All this

⁴ Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов : ЦВБВР, 2001. 708 с.

knowledge and skills will help the psychologist to carry out his/her professional activity in the Internet space successfully and competitively.

The personal qualities of a psychologist are also very necessary for the formation of media competence and successful implementation of media activities⁵. Namely:

- Personality media skills show a person's acting potential and his/her ability to work on camera (O. Holubieva, L. Naidionova, O. Fedorov);

- Interpersonal skills help not only to perform professional activity in a good manner, but also establish relationships with fellow psychologists and managers of different projects, create new contacts, join interesting events, create collaborative projects, involve the best specialists in their courses, marathons, conferences, agree on advertisements of their products and services, monitor their activities (I. Alekseichuk, N. Ananieva, O. Baryshpolets, V. Labunska, O. Sharykov);

- Emotional intelligence assists a person in establishing new contacts, allows to form the necessary impression of a person and his/her services, helps in resolving and preventing conflict situations, helps to create trust in new clients and loyalty in regular ones (V. Boiko, A. Lukasevych, O. Romanova, O. Rodina, P. Prudkov, O. Sapohova, N. Poviakel, N. Chepelieva);

- Reflection allows you to analyze and evaluate own thoughts, actions and reactions and draw appropriate conclusions (A. Lukasevych, L. Naidionova);

- Flexibility of behavior helps to find a way out quickly in difficult or emergency situations, allows to adapt to the client or employer, allows to be mobile and effective in professional activity at most, widens the range of opportunities, promotes self-actualization and professional maturity of a specialist, helps to reach a new level of potential realization (L. Mitina, A. Sheiko);

- Creativity allows you to create, organize and promote unique psychological products and services interestingly. It helps to find a way out in difficult situations, develops the creative potential of the individual, promotes the development of his/her productivity, helps to act in crisis or emergency situations and promotes the professional maturity of the psychologist and significantly expands his/her range of opportunities (O. Voznesenska, V. Sierikov).

Information and technological progress has determined the emergence of a specific element of media competence of the individual, in general, and

⁵ Zelenin V., Ponomarenko T. Media competence as a factor of professional self-realization of a practical psychologist. *New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2019. P. 357–373.

psychologists, in particular. It became a communicative media competence. As early as the 1990s, it was believed that communicative media competence was a competence in the perception, creation and transmission of messages through technical systems, taking into account their specificity, features and limitations, based on critical thinking, as well as the ability to mediate with people⁶.

Consequently, communicative media competence of a psychologist is a component of media competence, which is the presence of the necessary knowledge and skills for the perception, analysis and creation of media texts using modern media, taking into account their specificity, target audience, functional features or limitations. It has three types: text, video and live communication with the client and is implemented in three directions: education, promotion of own services, individual or group counseling, each of which performs a number of tasks.

2. Positioning of a psychologist in social networks

Today media means are the primary means of engaging a client with a psychologist, and it is not important for a specialist to work online or “live”. Anyone can open a profile of any specialist in social networks and make the impression about this person as a professional before personal acquaintance. Accordingly, there is a need to form a correct positioning of a psychologist in the media space. The psychologist can perform this positioning using a personal brand.

Recently, the problem of personal brand is very relevant in various fields of knowledge (marketing, psychology, economics, law, sociology, political science and so on), and especially its practical part is in demand. Therefore, this issue is constantly being researched by scholars in various fields of knowledge. The works of foreign (A. Azulay, J. Aaker, L. Buk, M. Gobe, J. Kapferer, F. Kotler, D. McNally, H. Rampersad, I. Rhine, E. Romat, T. Peters, M. Stoller, M. Thomson, M. Hamlin) and domestic colleagues (O. Bilovodska, T. Lebedeva, L. Sviridova, O. Rotov, N. Ivashova, V. Isaieva, L. Sviridova, O. Teletova, M. Puzikova) are very interesting to us.

Branding is a powerful method that allows you to form a vision of products or services to customers and influence the consumer behavior⁷.

The term “personal brand” originates from the article “The Brand Called You” by Tom Peters⁸, one of the world's leading business experts, published

⁶ Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. Москва : НИИ СО и УК АПН СССР, 1990. 64 с.

⁷ Біловодська О., Пузікова М. Аналіз і оцінка персонального брендингу в умовах підвищення професійного успіху особистості. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2011. Вип 4. С. 67–74.

in 1997. Peters defines a personal brand as, above all, what other people think of us, is our image in other people's minds; this is how we are seen and perceived; it is our image that generates added value and creates benefits for us. Brand is also understood as a system of parameters that are part of the image of the individual, forming his/her image and, accordingly, recognition and positioning.

A. Azoulay and J. Kapferer, understand personal brand as a set of individual personality traits that both form and associate with the brand⁹. Accordingly, the psychologist's personal brand is a set of his/her individual qualities of personality, expertise and professional experience, which form in the minds of clients the idea of a specialist as a professional in the particular subject. Its presence is especially important in the pursuit of professional activity in the media space.

The most common model is the G. Mohanta brand model "Bate's Brand Wheel"¹⁰, which includes the following structural components:

- Core of the brand is the main offer (psychologist's expertise);
- Individuality is the individual qualities and personal characteristics of the psychologist;
- Values are the skills, knowledge, talents, abilities, professional level of a specialist;
- Advantages are advantages over others – special features (uniqueness of your offer: price, format of the event, convenient location of the office where the psychologist works, etc.);
- Attributes are appearance, image, manner of speaking, facial expressions, gestures, behavior of a specialist, as well as packaging of products and services (banners, advertising, video quality, design of events, etc.).

The core of a psychologist's brand is his/her expertise, uniqueness of experience, author's refinements – his/her products and services (consultations, therapy, coaching sessions, workshops, trainings, books, etc.). The individuality of the personal brand of the psychologist is made up of his/her individual-personal qualities. This is his/her character, type of temperament, specific personality traits and skills. The list of personal characteristics of a specialist, which allow him/her to be congruent with the client's expectations. The unit of values is the beliefs, the life principles of the specialist, the attitudes, social and life position, values, attitude towards

⁸ Peters T. The Brand Called you *Fast Company*. 1997. URL: <https://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you> (Last accessed: 18.01.2019).

⁹ Azoulay A., Kapferer J. Do brand personality scales really measure brand personality? *Brand Management*. 2003. Vol 11. P. 143–155.

¹⁰ Масальский Д. Анализ основных брендинговых моделей. *Вопросы современной науки и практики*. 2010. Вып. 46 (29). С. 242–250.

oneself, colleagues, clients, family and others. The psychologist's benefits include: the quality and uniqueness of his/her products and services, his/her own experience, the convenience of the services provided, pricing policy, the scope of events, etc. Appearance, image, facial expressions and gestures also play an important role in the formation of the psychologist's personal brand. They help to meet new people, make contacts, establish cooperation, join interesting projects and form a trusting attitude towards oneself as a professional. Also it is important to have the “packing of products” and services: designing a psychologist profile, banners, advertising leaflets, business cards, website, designing “live” events, etc.

Thus, we see that the personal qualities, professional competence, expertise and uniqueness of products and services and appearance take an important place in the formation of the personal brand of the psychologist-practitioner. All these components of the personal brand should be clearly highlighted when creating a specialist profile on social networks and other media resources. In order to create an effective personal brand of a psychologist, it is important to know what his/her strengths, expertise, uniqueness and competitive advantage are. And the strengths need to be developed, demonstrated and emphasized.

Benefits of a personal brand for a psychologist:

- It forms trusting attitude of clients towards the psychologist;
- It gives the opportunity to scale the psychological business and enter the foreign market;
- It increases popularity and opportunities to promote oneself, products and services;
- It gives the ability to attract and retain more customers;
- It helps to increase profit.

Forming the personal brand of the practicing psychologist, we also formulate his/her positioning – providing specific insights into the client's mind about a product or service provided by a psychologist who is clearly associated with a specific specialist and is beyond doubt. It allows the psychologist to formulate a range of questions with which he/she works.

When forming positioning, a psychologist can use the 5W Mark Sherrington Technique¹¹, where positioning should answer 5 main questions: Who? – Who is this person, what education and achievements he/she has and why he/she has the right to work with clients; What? – What are the problematic situations you can refer to this psychologist; Where? and When? – Where and when you can find a specialist – contact details; Why? – Why you can refer to this psychologist. In recent years another question has arisen

¹¹ Sherrington M. Added value: the alchemy of brand-led growth. New York : Palgrave Macmillan, 2003. P. 40. DOI 10.1057/9780230513488.

(How?) because of the increased competition and the active development of media. It highlights the important details of the collaboration and explains how this work will be done.

Thus, a personal brand opens up new opportunities for the psychologist and ensures his/her constant and personal development, and the correct positioning allows to attract the target audience, be competitive and effectively advertise his/her own services. So, there is a need for the formation of knowledge, skills, as well as for the development of personal qualities which are necessary for the successful work in the media space at the stage of studying at the University.

3. Results of the research

The third-year students of the Faculty of Psychology at National Pedagogical Dragomanov University and the fourth year students of the Public Employment Service Training Institute (n = 98) aged 19 to 46 years participated in our survey. The psychologists-practitioners (n = 64) aged from 23 to 64 years, took part in the survey as well. Among psychologists there were school psychologists, kindergarten psychologists, coaches, art therapists, counselors and psychotherapists in the survey.

Our research can be divided into two large blocks. In the first block, using the content-analysis method, we identified functional elements of social networks Facebook and Instagram practicing psychologists can use to position themselves, as well as the types of content they can work with. Using our questionnaire, in the second block we empirically examined the level of involvement of practicing psychologists and students – psychologists in the media space, as well as the extent to which they use the opportunities of the Internet in their professional activities.

Currently, social networks are the most convenient way of the professional activities in the media space. In 2017 (after the law on the prohibition of Russian social networks VKontakte and Odnoklasniki), Facebook and Instagram gained a considerable popularity. Their functionality allows you to embody all possible forms of a psychological work online and display a wide range of information about the specialist. The social network Facebook offers its users four sectors where they can position themselves:

- 1) Photo-space – where experts can usually demonstrate information about themselves as specialists (list of the regalia); a list of topics they work with (expertise); advertising of upcoming events they plan to hold or will participate in (trainings, workshops, webinars, conferences); photo ads of upcoming event (marathon, webinar, live broadcast, festival, conference);

2) Brief information about oneself – information about oneself as a specialist (education and list of one’s regalia); a list of topics a specialist works with (specialization);

3) Information about oneself – where a psychologist indicates his/her city of residence, marital status, place of study, place of work, projects where he/she participates and the business pages he/she manages;

4) Content is a post that relates to psychology in general and to the narrow specialization of a specialist, in particular, as well as a personal life.

Instagram profile differs greatly. It offers its users:

1) Profile photo – where the user places his/her own photo or a company logo. Recent researches show that it is the most beneficial for a business owner to place his/her photo with a tool that is associated with professional activities or in the appropriate location. For example, for a tutor it is a board, a book or a pointer, for a hairdresser it is scissors, for a fitness trainer – a photo in the gym, and for a psychologist it is a book;

2) Profile name – the name must include your name or initials and a word that is associated with your activity. For example, @lena.druma_koach @anna_psychology, @anastasia_trener);

3) Profile heading – a psychologist places his/her full name in the original language and brief information about his/her services, psychological products or expertise and contact information. For example, Maria Ivanova – child psychologist: work with children's fears and phobias, tel. +380653456367);

4) Active link – where you can post links to your site, to a specific video, to other social networks, etc.;

5) Content – your posts or videos that have psychological or personal content.

Taking into account the functionality of the modern media, we distinguish such forms of media communication as: text-posts on social networks, personal blogs, text messages, e-mail, tweets, etc; video-videos on Facebook, Instagram, YouTube or Telegram channel, stories on Instagram; “live – communication”, real-time communication via video messaging, webinars, online conferencing, Skype.

Content is one of the main ways to form the necessary, positive and trusting attitude towards oneself as a specialist. After analyzing the content published by psychologists on social networks, we formed the following classification of the content on social networks: 1) type of information submission: visual (video, pictures, photos, pages, live program), text (posts); 2) content load: informational (problem solving, event notification, etc.), motivational (call to action, conference response, call to attend the event), personal (life stories, stories about ones’ own insights).

Users of social networks (according to the number of “likes”, comments and shares) are more affectionate with posts of personal and informational-motivational nature. And they also favor entertainment videos and posts.

Using content analysis method, we have identified eleven types of posts that can be used by a psychologist on social networks to create high quality content:

- Post-greeting or post-acquaintance is a post where a psychologist talks about oneself, about one’s professional activity, about services and goods and gets acquainted with the audience;

- Post-event is a post where a psychologist announces to the audience about a training or workshop that he/she is organizing in the near future;

- Post-sale is a post where a psychologist advertises and offers to buy products or services;

- Post-congratulation is a post where a psychologist congratulates clients on holidays and tells about interesting days that are dedicated to certain events: “Hugs Day”, “Laugh Day”, etc;

- Post-survey is a post where a psychologist can ask audience about their attitude to a particular problem, event or phenomenon, or ask what questions clients would like to receive from him/her or what topics they would like to talk about or read;

- Post-recommendation is a post where a psychologist reports on upcoming activities in the city, country, world or online environment or recommends colleagues;

- Post-schedule is a post where a psychologist reports on all his/her projects, for example, for a month;

- Post-draw is a post where a psychologist can draw tickets to the events, his/her psychological products (books, etc.), in order to attract new audience and build client confidence;

- Post-information is a post where a psychologist reports useful information that has psychological content and relates to his/her specialization;

- Life-style post is a post where a psychologist talks about his/her personal life;

- Post-profession is a post where a psychologist talks about the professional development courses he/she attends.

Therefore, a practitioner – psychologist can shape his/her positioning using social networking and high quality text or video content.

In order to empirically investigate the technical component of media competence of all participants in the research, as well as their level of involvement in media space, we created a questionnaire. It consists of

14 questions and allows to assess the psychologists' involvement in professional media activities and their level of technical knowledge and skills.

As a first step, we examined the level of practitioners – psychologists' involvement in media space and their media competence. Social networks are the most convenient, large-scale and accessible to use now. The findings show that 100% of those polled have profiles on Facebook, 86% – on Instagram and 58% – on Telegram. 86% of psychologists use social networks in their professional activities, low level of usage – 32%, medium level of usage – 44% and high level of usage – 24%. We also found that 69% of those surveyed use Skype in their professional activities. Social networks also allow to create and maintain professional referral groups and business pages. 61% of respondents use this form of professional activity in the Internet environment. 50% of those polled have their own YouTube channel and only 24% of them have their own sites. Having analyzed the data, we can conclude that the vast majority of practicing psychologists, namely 86% of them, carry out their professional activities on social networks. We consider such results positive in view of the age of the majority of the participants.

In recent years, webinars, workshops and online trainings have become increasingly popular. We found out that 100% of participants of our experiment attend these events and 66% of them have the experience for conducting such events. 52% of the participants have held online conferences, 69% of them have attended conferences and only 17% of respondents have no experience in this format. 42% of those polled have experience in marathons, 65% of people in the survey have participated and 17% of respondents have no such experience.

Online space enables practicing psychologists not only to work, but to learn in this format. 83% of those surveyed have online learning experience. They attended webinars, workshops, lectures of foreign and domestic coaches, workshops. They participated in online conferences in their specialization and passed entire training courses in the Internet space. 84% of the respondents were satisfied with this format and were able to successfully put their professional knowledge and skills into their practice with clients.

We also explored the technical skills that psychologists need to produce high quality content. The results show that 41% of people in the survey are able to shoot and edit videos, 55% of them are able to create advertising banners and process photos or pictures. 66% of respondents know how to create Google Forms, 10% of those surveyed know how to create one-page sites, and 96% of participants of the experiment know how to make presentations.

In the last item of our questionnaire, we asked to list the opportunities that psychologists have in professional activities in the media space. Thus, according to the interviewed psychologists, using media space allows: develop in the profession and not stop there; learn from the best experts from different countries

in a convenient format; constantly travel and not lose customers; learn about interesting psychological events that happen in the city, country and world; practice co-working – find new business partners; expand the audience and scale the psychological business; promote one's own psychological products and services; use new formats of work (webinars, marathons, quests); opportunity to share knowledge, help more people.

Thus, we see that the vast majority – 86% of psychologists in the survey practice not only online training, but also professional activities in the online space. They are gradually mastering the functional potential of the Internet environment and clearly understand what opportunities the media space opens for them.

The next step is to investigate the level of involvement of students – psychologists in the online space and their media competence. Initially, we found that 83% of students in the survey already have professional experience: in school – 44%, in kindergarten – 19%, in universities and colleges – 7%, volunteerism – 7%, educational and industrial practice – 55%, in summer camp – 4%. And only 17% of respondents have no experience as a psychologist.

The vast majority of students surveyed (82%) have experience with children, 18% of them have worked with children with special needs, 11% of respondents have experience with adults and only 4% of interviewed students have worked with families and adolescents. 35% of future psychologists in the survey have experience of professional cooperation with school psychologists, 30% – with psychotherapists, 25% – with speech therapists, 10% – with preschool teachers, 10% – with teachers and 5% – with medical professionals.

We have found out that 61% of students attend additional events (workshops, conferences, trainings, festivals) to enhance their professional skills. Thus, such indicators show that 83% of future psychologists already have experience in professional work in various fields of providing psychological services at the stage of University study. They take additional measures to improve their knowledge, practical skills and professional experience. We consider such a result positive, as the training in this way allows specialists to adapt faster at the place of work after graduation, already have professional experience, own experience and projects, be more competitive in the market of psychological services and choose their narrow specialization and become an expert.

Concerning the media competence of students-psychologists and their level of involvement in the media space, the situation is much worse. The findings show that 61% of those polled have Facebook profiles, 82% of them – Instagram profiles and 89% respondents – Telegram profiles. Only 22% of respondents use social networks in their professional activities. Of

these interviewed, 65% of people have low level of social networks usage in their professional activities and 35% of them use social networks in their professional activities at the average level. We also find that only 7% of those polled use Skype's professional capabilities. And only 7% of students surveyed have their own YouTube channel. 7% of respondents have professional groups and business pages on social networks. And 39% of them practise online training. These results indicate that students – psychologists are involved in the online space, but they use it primarily for personal purposes rather than professional activities.

Nowadays it is important to attend various events online (webinars, trainings, master classes). 36% students attend such events and only 4% of them have experience of organizing such events. 18% of students have participated in psychological marathons, only 4% of respondents have conducted them and 79% of them do not have such experience.

In terms of technical knowledge and skills, 39% of future psychologists are able to shoot video and edit it. 50% of them know how to create banner ads and process photos or pictures. 25% of those polled know how to create Google Forms, 21% of respondents know how to create one-page sites and 82% of them know how to make presentations.

According to future psychologists, the Internet space offers them the following opportunities: a new circle of acquaintances; high speed of access to information and a wide variety of its search; bigger customer base; promotion of basic psychological knowledge; improving of one's own knowledge; opportunity to express oneself; communication with people from different countries; ability to always be in touch; distance learning; information about people's interests in different areas. Thus, we see that most of the opinions of the students – psychologists describe only the general features of the Internet environment, and they still have little understanding of Internet possibilities for professional activities.

Therefore, it can be concluded that students – psychologists are involved in the media space, but they use it in their professional activities a little unlike psychologists-practitioners. About 50% of students in the survey have the technical knowledge and skills that are required to work in online format, but they almost do not understand the capabilities of the online environment for their professional activities.

Table 1

Comparative characteristics of the media use in the professional activities of psychologists-practitioners and students-psychologists (in %)

Media means	Psychologists-practitioners	Students-psychologists
Social networks	86%	22%
Skype	69%	7%
Groups and business-pages	61%	7%
YouTube-channel	50%	7%
Website	24%	
Webinars and workshops	66%	4%
Online-conferences	52%	0%
Marathons	42%	4%
Professional online studies	83%	39%
Technical skills	70%	50%

Thus, by comparing two survey samples, we can conclude that there is a need to introduce appropriate subjects and special courses in the educational process of future psychologists in order to deepen their knowledge, develop the necessary skills and experience to work in the online space, increase their competitiveness in the market of services and opportunities implementation of own ideas and projects.

CONCLUSIONS

Media space is gradually filling all facets of the society. It shows particularly positive results in the professional field. The advent of the Internet and the constant development of modern media have determined the emergence of a specific type of personality competence-media competence. By this phenomenon we mean the set of knowledge of the skills that a person needs to perceive, analyze, create and promote media texts.

For the last ten years, the market for psychological services has been gradually transformed into online format. The main tool of the psychologist's activity is communication with clients. Therefore, activities in this way require the development of communicative media competence of the specialist. Communicative media competence is a component of media competence that consists of having the necessary knowledge and skills to perceive, analyze and create media texts with the help of modern media, taking into account their specificity, target audience, functional features or limitations. It has three types: text, video and live communication with the client and is implemented in three directions: education, promotion of own

services, individual or group counseling, each of which performs a number of tasks. One of the conditions for the effective activity of the psychologist in the online format is correctly formed positioning, which is realized with the help of the personal brand of the specialist and allows him/her to form the necessary impressions about his/her activity in the client's mind.

The empirical research found that the social networking sites Facebook and Instagram provide about five functional elements where psychologists can position themselves. We also distinguish three types of media communication: text, video and live communication. Using content-analysis method, we have developed the classification of content on social networks. Accordingly the content can be divided into: 1) type of information submission: visual (video, pictures, photos, pages, live broadcasts) and textual (posts). 2) content load: informational (disclosure of a problem issue, event notification, etc.); motivational (call to action, conference response, call to attend the event); personal (life stories, stories about own insights). We have also identified eleven types of posts that psychologists can publish to create high quality content.

We have found that the vast majority – 86% of psychologists practise professional activities in the online space. They are gradually mastering the functional potential of the Internet environment and clearly understand what opportunities the media space opens for them. Students-psychologists, unlike practicing colleagues, hardly use online space in their professional activities. About 50% of students have the technical knowledge and skills that are required to work in online format, but they almost do not understand the capabilities of the online environment for their professional activities. Thus, the results of theoretical and empirical research indicate the need for the use of new forms, methods, approaches, the creation of problem groups, special courses and technologies in the preparation of future psychologists in order to deepen their knowledge, the formation of skills that are necessary for work in modern conditions.

We plan further scientific activities in the theoretical and empirical study of psychological factors of the communicative media competence formation in future psychologists and in the creation of social-psychological training course for the development of communicative media competence of students and in the consideration and introduction of new forms and special course on media competence of future specialists.

SUMMARY

The article describes the theoretical and empirical analysis of the media competence phenomenon of a future psychologist. It has been determined that a psychologist's media competence is a set of knowledge and skills that a specialist needs to fulfil professional activity in the media space

successfully. We have also found that an important component of a psychologist's media competence is his/her communicative media competence. The empirical study presents two survey samples of 162 individuals in total: practicing psychologists (n = 64) and students-psychologists (n = 98). We have identified functional possibilities of social networks for successful positioning using the method of content-analysis. Also we have defined 11 types of posts for psychologists to create high quality psychological content. And also we have examined the level of involvement of psychologists and students in the media space, as well as their level of media competence, using our questionnaire. The results of the study showed that 100% of psychologists and students are involved in the media space. 86% of psychologists and only 22% of students use the opportunities of online space in their professional activities. About 70% of psychologists and 50% of students have the necessary technical knowledge and skills to work in the online environment. Thus, there is a need to use new methods, forms, technologies in the process of training of future psychologists in accordance with the realities of the modern world.

REFERENCES

1. Біловодська О., Пузікова М. Аналіз і оцінка персонального брендингу в умовах підвищення професійного успіху особистості. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2011. Вип. 4. С. 67–74.
2. Масальский Д. Анализ основных брендинговых моделей. *Вопросы современной науки и практики*. 2010. Вып. 46 (29). С. 242–250.
3. Слоттердайт П. Критика цинического разума. Москва : АСТ, 2009. 800 с.
4. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов : ЦВВР, 2001. 708 с.
5. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. Москва : НИИ СО и УК АПН СССР, 1990. 64 с.
6. Azoulay A., Kapferer J. Do brand personality scales really measure brand personality? *Brand Management*. 2003. Vol 11. P. 143–155.
7. Peters T. The Brand Called you. *Fast Company*. 1997. URL: <https://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you> (Last accessed: 18.01.2019).
8. Schludermann W. Media Maturity – The Pedagogic Return to Basics of Media Pedagogy. Vienna : Proceedings1, 999. 345 p.
9. Sherrington M. Added value: the alchemy of brand-led growth. New York : Palgrave Macmillan, 2003. 203 p. DOI 10.1057/9780230513488.
10. Wallace P. The psychology of the Internet. Maryland : Cambridge University Press, 2005. 367 p.

11. Zelenin V., Ponomarenko T. Media competence as a factor of professional self-realization of a practical psychologist. *New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2019. P. 357–373.

Information about the authors:

Zelenin V. V.,

Ph.D. in Psychological Sciences,
Associate Professor at the Political Psychology
and Social Legal Technologies Department
National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrogova st., Kyiv, Ukraine

Ponomarenko T. I.,

Postgraduate Student of Political Psychology
and Social Legal Technologies Department
National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrogova st., Kyiv, Ukraine

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДУ

Ільчук Т. В.

ВСТУП

З появою різних націй та мов переклад як своєрідний посередник звузив існуючий пробіл між людьми та зближив їх з різних аспектів, особливо в культурних та комерційних відносинах. Хоча видається, що усний переклад спочатку використовувався через відсутність відповідних документів у перекладознавчому дослідженні, він має давнішу історію. Однак після 1950-х років усний переклад, як нова концепція перекладу, був визначений такими вченими, як Герман¹ та Вермер². Згодом, через все більшу увагу до галузі усного перекладу, було введено кілька класифікацій цього поняття відповідно до часу, місця і типу використовуваного перекладу, як одночасного, так і послідовного.

Незалежно від загальної схожості двох названих відомих типів перекладу вони суттєво відрізняються під час виконання. Наприклад, хоча голосова пауза відіграє ключову роль у послідовному перекладі, паузи немає під час синхронного типу, це означає, що процеси аудіювання та говоріння відбуваються одночасно. Крім того, необхідність використання спеціальних інструментів, таких як електронні пристрої та кабінки, можна назвати як суттєві відмінності синхронного перекладу. З іншого боку, продуктивність перекладачів залежить від деяких основних навичок, зокрема розуміння, слухання, володіння мовою та вміння вести конспекти, яких слід навчати на курсах перекладу.

За словами С. Чена³, спочатку в рецептурному підході запису літератури автори здебільшого впроваджували системи та принципи ведення записів, а також всі роботи в цій сфері намагалися пояснити, як слід робити замітки з особистого досвіду письменника як професійного

¹ Hermann, A. (1956/2002). *Interpreting in antiquity* (R. Morris, Trans). In F. Pochhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The interpreting studies reader*. London/New York: Routledge, 15-22

² Vermeer, H. J. (1992). *Skizzen zu einer Geschichte der Translation*. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

³ Chen, S. (2016). Note taking in consecutive interpreting: A review with special focus on Chinese and English literature. *The Journal of Specialised Translation*, Issue26, 151-170. Retrieved from <http://www.jostrans.org/> (accessed 12/06/2017).

перекладача і як викладача-перекладача. Очевидно, що перша система прийняття нотаток була представлена Розаном у 1956 р. Потім, адаптувавши його правила, інші експерти, такі як С. Алліоні (1989)⁴, У. Беккер (1972)⁵, А. Джілі (2005)⁶, Г. Кірхгофф (1979)⁷ і Г. Матиссек (1989)⁸, створили власні системи, побудовані зазвичай за системою Розана.

Застосовуючи практичні принципи конспектування, мовні експерти стикаються з двома проблемами. Перша – це можливість викладання систем та принципів навчання конспектування студентів, а друга – як їх навчити методично. Ця ситуація призвела до початку переходу від приписуючого до описового підходу. Тим часом було розроблено теорію індивідуальності викладання та досліджень мови, і деякі автори відкидали систематичне навчання нотування, тому що вони вважали, що нотування записів – це індивідуальна діяльність і про неї не слід думати. Однак є такі дослідники, як Ільг та Ламберт⁹ Селескович та Ледерер¹⁰, які не прийняли теорію індивідуальності. Згодом, розглядаючи той факт, що якість є центральним питанням викладання інтерпретації, дослідники зосередилися на взаємозв'язку між заміткою та усним перекладом.

1. Теорія і практика навчання усному перекладу

Усний переклад зазвичай визначається і сприймається як більш-менш механічна діяльність, що складається з серії операцій кодування та декодування. Селескович відкидає це поширене сприйняття і описує усний переклад як складний пізнавальний процес і дуже вимогливу діяльність: «Це не усний переклад слів, це розкриття значень, що робить його явним для інших. <...> Усний переклад – це комунікація,

⁴ Allioni, S. (1989). Towards a grammar of consecutive interpretation. The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation. Udine : Campanotto.

⁵ Becker, W. (1972). Notizentechnik. Germersheim, Germany : BBK.

⁶ Gillies, A. (2005). Note taking for consecutive interpreting: A short course. Manchester. St. Jerome. Retrieved from <http://books.google.com/book> (accessed 10/06/2017).

⁷ Kirchhoff, H. (1979). Die notationssprache als hilfsmittel des konferenzzdolmetschers im konsekutivvorgang. Sprachtheorie und Sprachpraxis. Tübingen : Gunter Narr.

⁸ Matyssek, H. (1989). Handbuch der notizentechnik f r dolmetscher. Heidelberg : Julius Groos

⁹ Ilg, G. & Lambert, S. (1996). Teaching consecutive interpreting. Interpreting 1(1), 69-99.

¹⁰ Seleskovitch, D. & Lederer, M. (1989/1995). A systematic approach to teaching interpretation. (J. Harmer, Trans.). Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf

тобто аналіз вихідного повідомлення та перетворення повідомлення на форму, доступну слухачеві <...>¹¹.

Процес, розбитий на три етапи, приблизно такий: а. Слухове сприйняття мовного висловлювання, яке несе сенс. Усвідомлення мови та розуміння мови повідомлення через процес аналізу. б. Негайне і навмисне відкидання формулювання та збереження ментального представлення повідомлення (поняття, ідеї тощо). с. Створення нового висловлювання на цільовій мові, яке повинно відповідати подвійній вимозі: воно повинно виражати оригінал повідомлення в повному обсязі, і воно повинно бути спрямоване на одержувача»¹².

Оскільки розуміння та обробка сенсу є найважливішою фазою будь-якого результату інтерпретації, навчання перекладачів повинне правильно поводитися з цим з точки зору прийомів та часу, відведеного на практику. Обробка сенсу є складною в будь-якому режимі усного перекладу, послідовному чи синхронному, через усний характер повідомлення. Одночасно це здається неможливим. Синхронний переклад, як описують цей режим Д. Селескович та М. Ледерер¹³, – неприродна вправа, яка дає перекладачу майже неможливу задачу відмежувати вихідну мову від цільової мови.

Будучи інтенсивно підданим дії перших слів, останні доводиться виробляти майже миттєво: у перекладача немає часу на обробку сенсу, і тому він найбільше піддається перекладу слів замість значення. На основі дослідження синхронних перекладів з реального життя Д. Селескович та Ледерер виділили вісім операцій, які перекладачі повинні виконувати. Ці операції можуть відбуватися як послідовно, так і синхронно в різний час виконання усного перекладу. Це: 1) «слухання; 2) розуміння мови; 3) концептуалізація (побудова когнітивної ремінісценції шляхом інтеграції послідовностей зв'язаного мовлення у до-наявні знання); 4) виголошення (те, що було збережено в предметній пам'яті); 5) ознайомлення з ситуацією, що підлягає перекладу; 6) перевірка аудіообладнання; 7) передача; 8) згадування конкретних слів»¹⁴.

Ми зупинимося на тому, щоб осмислити, що означає фактичну обробку значення. Усі теоретики-інтерпретатори згодні з тим, що успіх цієї операції багато в чому залежить від наявних знань – надзвичайно

¹¹ Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Collection "Traductologie" 4. Paris: Didier.

¹² Seleskovitch, D., (1989). *The Interpreter*, Paris: Didier.

¹³ Lederer, M. (1978). *Simultaneous Interpretation: Units of Meaning and Other Features* in D. Gerver & W.H. Sinaiko (eds.), New York: Plenum Press.

¹⁴ Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Collection "Traductologie" 4. Paris: Didier.

широка область, включаючи загальні знання, лінгвістичні знання та конкретні знання: про тему, яку обговорюватимуть, про конференцію / нараду, яка відбудеться, тощо. Попередні знання вважаються необхідною умовою для осмислення. «Розуміння – це те, що відбувається, коли з’являються нові інформаційні зв’язки із суміжними знаннями. Якщо таких знань немає, нову інформацію ігнорують»¹⁵.

Інші теоретики висловлюють ту саму думку, підкреслюючи першорядне значення підготовки до завдань з перекладу. «Для перекладача, процес розуміння набагато складніший. У нього немає часу користуватися словниками чи консультуватися з експертом. Єдиний спосіб, як перекладач може вплинути на процес розуміння, – це зробити попереджувальні дії перед повідомленням, що повідомляється, через вичерпну підготовку, як лексичну, так і концептуальну. У цьому сенс: жоден викладач з перекладу ніколи не може поставити достатнього акценту на питання підготовки»¹⁶.

Головна дія, яку повинен здійснити перекладач, має на меті допомогти йому передбачити сенс, тобто зрозуміти його, перш ніж це насправді виражається словами. Передчуття, як вказує Ледерер¹⁷, має два типи: передчуття, засноване на сенсі очікування, та очікування, засноване на мовному передбаченні. Перше, очевидно, пов’язане із загальними знаннями, тоді як останнє стосується суто мовних знань. Уїллс¹⁸ виділяє три типи того, що він називає сигналами очікування: контекстуальне, екстралінгвістичне (ситуаційне), контекст незалежне. Останні відображають знання стандартизованих комунікаційних процесів (від імені моєї делегації хотілося б подякувати..., а також за кліше або ідіоматичні фрази.

Контекстуальні та контекстно-незалежні підказки мають мовний характер, на відміну від екстралінгвістичного чи ситуаційного. Як «підвищення свідомості» з метою передчуття, Сеттон¹⁹ пропонує вправи, в яких «читаються промови чи стрічки доповідачів, прогнозованих після того, як слухачі будуть ознайомлені настільки,

¹⁵ Seleskovitch, D., (1989). *The Interpreter*, Paris: Didier.

¹⁶ Presentacion, P. & Martin, A. (1992). "Similarities and differences between interpreting and translation: implications for teaching" in C. Dollerup & A.Lindegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

¹⁷ Lederer, M. (1978). *Simultaneous Interpretation: Units of Meaning and Other Features* in D. Gerver & W.H. Sinaiko (eds.), New York: Plenum Press.

¹⁸ Wills, W. (1978). *Syntactic Anticipation in German-English Simultaneous Interpreting* in D. Gerver & W.H. Sinaiko (eds.), New York: Plenum Press.

¹⁹ Setton, R. (1994). *Experiments in the Application of Discourse Studies to Interpreting Training* in C. Dollerup & A. Lindegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

наскільки, як очікується, будуть знати про подію, ситуацію, гравців, місце тощо. Стрічка або динамік час від часу зупиняється, і студенти намагаються продовжити речення», і як подальший крок він пропонує вправи парафрази в реальному часі.

Труднощі обробки сенсу в інтерпретації виникають через оральний характер повідомлення, яке проголошується, на протигагу письмовому тексту. У мовленні ми часто використовуємо слова та фрази, які додають мало інформації, але кажуть нам щось про ставлення мовця до своєї аудиторії та до того, що він говорить. Ми також часто вагаємося або заповнюємо прогалини вигуками, такими як «еєєєє» і «гмммм», поки ми думаємо, що далі сказати. Ми можемо не перекласти речення і змішати його граматичну побудову з іншою. Усі ці риси зазвичай не зустрічаються в письмовій формі²⁰.

Однак очікується, що «перекладач виголосить цілісну, цілком зрозумілу промову, бо якщо цього не зробити, його слухачі матимуть на думці, що саме перекладач є некомпетентним, а не оратор»²⁰. Справа зі значенням, якого слід шукати не лише на словах, але й поза ними, у намірі мовця, а також ненавмисних словесних та невербальних вираженнях (міміка, жестикуляція, голос тощо). Усний переклад, мабуть, значно більше стосується спілкування, ніж письмовий переклад. Що стосується викладання усного перекладу, то першим завданням, якого слід досягти, – це зробити так, щоб усний переклад студентів «поєднував» висловлювання. Зв'язок використовується тут, щоб підкреслити комунікативний спосіб реагування на висловлювання, тобто розуміння та передчуття, що Харріс²⁰ називає комунікативним наміром оратора.

Таким чином, вправи на аудіювання, є першим кроком до усного перекладу, які покликані змусити студентів визначити значення поза словами, зрозуміти інформацію після відкидання слів із висловлювання. Наступні вказівки, що даються студенту викладачем-перекладачем: «Якщо ви не зможете записати всі цифри в серії чисел, не робіть цього, не турбуйтеся надмірно; Що зазвичай має значення – це порядок. Якщо бухгалтер каже: доходи зросли з \$ 19 732,55 до \$21,033,41 в 1980 році, ви, ймовірно, передасте його повідомлення досить добре, якщо перекладете його так: Доходи збільшилися на тисячі в минулому році» Гарріс іронічно зазначає: «Така кричуща жертва деталей була б анафемою для перекладачів»²⁰. Гарріс, схоже, висловив найсміливіші погляди на усний переклад, підкресливши

²⁰ Harris, B. (1981). "Prolegomenon to a Study of the Differences Between Teaching Translation and Teaching Interpreting" in Cahiers de Traductologie no. 4, Editions de l'Université d'Ottawa.

контраст між усним перекладом та письмовим та яскраво комунікативним характером усного перекладу, що передбачає не тільки втрати, але також незначні зміни початкового значення.

«Висловлювання перекладача, – каже він, – не вважається самодостатнім, як, наприклад, текст перекладача. Як наслідок, упущення, неоднозначності та невиразні референти, які можуть бути нестерпними у перекладеному тексті, не тільки не викликають проблем, а може бути навіть бажаною економією в усному перекладі».

Саме функціональний підхід може пояснити такий успіх і виправдати невірність. У теорії скопоса Вермера²¹ – головне джерело натхнення для всіх функціоналістських теорій – переклад, включаючи інтерпретацію, вже не вважається “*ipso facto*”, а є вірним наслідуванням вихідного тексту²². У світлі цієї теорії якість перекладу стає мірою досягнення скопосу за певних обставин. Якщо це досягає своєї мети, переклад оцінюється як оптимальний. Оптимальний переклад, таким чином, є «одним з найкращих перекладів, можливо, за даних обставин, один із тих, хто найкраще реалізує мету, про яку йдеться». Вірність стає тоді питанням вибору залежно від поставленої мети або від замовленого завдання. Тому перекладач може вважати невірним вихідний текст / промову, якщо таким чином він не може досягти своєї мети, або задовольнити вимоги клієнта.

Крім того, законна мета усного перекладу не може бути вірним наслідуванням оригіналу. Перекладач іноді змушений змінювати оригінальну промову, щоб зробити її більш комунікативно ефективною, більш придатною до очікування слухачів, і останнє, але не менш важливе, лінгвістично сформульованою краще, ніж оригінал. Перекладач робить це для вигоди спікерів та/або клієнтів. Анекдот, найімовірніше, поширюється перекладачами як помста мовцям за їх презумпційне невігластво, здається, видає саму суть маніпулятивного перекладу. Доповідач скаржиться: «Це не те, що я сказав», а перекладач відповідає: «Але це ви повинні сказати»²³.

Мета перекладача, очевидно, не в тому, щоб маніпулювати, а видавати текст мовою, яка ефективно підходить під комунікацію відповідної ситуації. І якщо цю мету можна було б досягти вірним перекладом, то тим краще. Від перекладача не слід очікувати, що він

²¹ Vermeer, H.J. (1989). *Skopos and Commission in Translation Action* in A. Chesterman, (ed.), *Readings in Translation Theory*, Helsinki: Oy Finn Lectura Ab).

²² Venuti, L. (2000). *The Translation Studies Reader*. London & New York: Routledge.

²³ Bowen, M. (1994). “Interpreting Studies and the History of the Profession” in C. Dollerup & A. Lindegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

перекладатиме виразно, відповідно до швидкості мовця, яка в усному перекладі в 30 разів перевищує швидкість написаного тексту. Прийнятним / оптимальним перекладом у такому разі було б одне передання лише референтного значення.

Незалежно від того, наскільки суттєво різняться перекладачі та теоретики інтерпретації в поглядах на усний переклад, вони всі повністю погодяться з однією простою істиною: усний переклад – це надзвичайно напружене заняття. Д. Гіл²⁴ сприймає інтерпретаційну виставу як функцію здатності перекладача керувати декількома видами зусиль чи стресів, а саме розумінням, дією та пам'яттю. Питання полягає в тому, що міг би зробити перекладач, щоб принаймні зменшити строк розуміння та врятувати частину «психічної» енергії, необхідної для усного перекладу, яка доступна лише з обмеженим постачанням.

Відповіддю може бути: отримати деяку підтримку з боку оратора, даючи йому знати про ті самі основні риси усного перекладу. Таким чином, доповідач повинен знати, що: А. Усний переклад не є операцією декодування – кодування. В. Усний переклад – це акт комунікації та / або послуга. С. Не існує такого поняття, як вірний переклад. Підготовка перекладачів – це дуже тонка проблема і дуже складна, якщо не неможлива задача. Як перекладач може «реформувати» особистості, які більш-менш твердо «сформовані»? Н. Крім питання про «его» доповідачів, на міжнародних зустрічах зазвичай присутні освічені особи з науковими званнями та високим статусом. Отже, проблема є в можливості фактичних контактів між доповідачами та перекладачами.

Отже, навчання перекладачів вимагає багато тактовності, великої сили переконання та багатьох інших комунікативних і педагогічних навичок, які перекладачі повинні набути під час власної підготовки. Є різниця між внутрішніми та вільними перекладачами. Перші мають перевагу щоденних професійних та соціальних контактів зі своїми доповідачами, що може бути перетворено на «навчальні» можливості. Останні можуть розраховувати лише на великі інструктажі із спікерами та / або клієнтами. Вони можуть звернутися до Міжнародної асоціації перекладачів, яка відповідає за захист перекладачів проти доповідачів та клієнтів. Вони встановлюють власні стандарти для усних перекладів конференцій, які повідомляються учасникам під час підготовчого етапу і які повинні мати силу джентльменських угод.

²⁴ Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreting and Translation Training*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

2. Когнітивне навантаження під час навчання синхронному перекладу

Багатовимірність когнітивного навантаження ускладнює визначення: з одного боку, ця конструкція являє собою навантаження, накладене на виконавця особливе завдання²⁵, з іншого боку, являє собою сприйняті зусилля, вкладені виконавцем під час виконання цього завдання²⁶. Для цього аналізу когнітивне навантаження буде визначено як обсяг дієздатності, яка займає виконання пізнавального завдання у системі з обмеженою²⁷. Паас²⁸, Скултес і Джеймсон²⁹ описують дискретні категорії методів оцінки когнітивного навантаження, все з відповідними перевагами та недоліками: суб'єктивні методи, методи виконання та психофізіологічні методи.

Аналітичні методи намагаються оцінити когнітивне навантаження, спираючись на суб'єктивні дані, часто отримані за допомогою експертної думки, та аналітичні дані, які генеруються за допомогою математичних моделей або аналізу завдань. Перевага такого підходу полягає в тому, що перехресний підрахунок суб'єктивних та аналітичних даних може бути сприйнятим на чисто теоретичному рівні, таким чином уникаючи іноді громіздкого емпіричного тестування; головний його недолік полягає в тому, що він покладається виключно на попередні знання обох про завдання та про предмети, і тому він не може врахувати індивідуальні відмінності в роботі.

Суб'єктивні методи використовують дані самозвіту як засіб кількісної оцінки явищ, які сприймаються як важкі або неможливі для об'єктивної оцінки. Дані генеруються за допомогою самоаналізу, а також ретроспективи та паралельної вербалізації і відображаються в таких показниках, як рейтингові шкали. Перевага цих методів перед аналітичними методами полягає в тому, що вони передбачають виконання завдань тих, хто, як було показано, здатні оцінити свою

²⁵ Paas, Fred G.W.C., and Jeroen J.G. Merrienboer. 1993. "The Efficiency of Instructional Conditions: An Approach to Combine Mental Effort and Performance Measures." *Human Factors* 35: 737–743.

²⁶ Yin, Bo, Fang Chen, Natalie Ruiz, and Eliathamby Ambikairajah. 2008. "Speech-Based Cognitive Load Monitoring System." *Proceedings of the IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing*, 2041–2044. Las Vegas, Nevada.

²⁷ Miller, George A. 1956. "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information." *Psychological Review* 63: 81–97.

²⁸ Paas, Fred G.W.C., Juhani E. Tuovinen, Huib K. Tabbers, and Pascal W.M. van Gerven. 2003. "Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory." *Educational Psychologist* 38 (1): 63–71.

²⁹ Schultheis, Holger, and Anthony Jameson. 2004. "Assessing Cognitive Load in Adaptive Hypermedia Systems: Physiological and Behavioral Methods." In *Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems: Proceedings of AH 2004*, ed. by Wolfgang Nejdl and Paul De Bra, 225–234. Berlin: Springer.

ефективність у психічному навантаженні. Недолік – можливе забруднення даних за допомогою ефектів пам'яті та свідомості, за умови, що реакція зазвичай йде із затримкою в часі.

За винятком паралельної вербалізації (тобто думок вголос), самооцінка та оцінка відбувається після виконання завдання. Методи виконання зазвичай включають одночасне виконання завдання та другорядне завдання з метою визначення ступеня, в якій останнє впливає на попереднє³⁰. Перевага цих методів полягає в тому, що вони дозволяють вивчати завдання без необхідності їх декомпозиції. Основним недоліком є те, що неконтрольовані процеси можуть переплутати причинно-наслідкові зв'язки, зв'язок між двома завданнями.

Психофізіологічні методи, нарешті, оцінюють відомі фізіологічні процеси зі змінами когнітивного навантаження. При цьому вони забезпечують більш прямі процеси, враховуючи, що ці фізіологічні відповіді не підлягають добровільному контролю, більш об'єктивній мірі когнітивного навантаження. Недоліком цих методів є їхня складність; вони можуть бути інвазивними (різною мірою) і тому можуть заважати із самим завданням. Далі йде спроба проілюструвати за допомогою кількох прикладів, як ці методи були використані для визначення та кількісної оцінки явищ пізнавального навантаження в синхронному перекладі. Пізнавальне навантаження в дослідженні синхронного перекладу: Аналітичні методи – серед найбільш відомих аналітичних підходів до розуміння когнітивного навантаження – усний переклад моделей зусиль Гіла³¹. Основою цього є «Концептуальні рамки»³², схожі на сингл Канемана³³, теорія ресурсів, яка постулює існування єдиного пулу завершеної обробки здатності підживлювати всі пізнавальні завдання.

В узагальненні складніших операцій під керівництвом чотирьох зусиль, тобто слухання та аналіз, виробництво, пам'ять і координація, Гіл пропонує просту архітектуру для опису кількості зусиль, вкладених в одночасне виконання цих операцій: вхід «Я» до загальної суми вкладеного зусилля як звернення цієї концептуальної основи – її вражаюча простота. Зменшення складних завдань синхронного перекладу нескладної математичної формули (яку, як зазначає автор, не

³⁰ Haapalainen, Eija, SeungJun Kim, Jodi F. Forlizzi, and Anind K. Dey. 2010. "Psycho-Physiological Measures for Assessing Cognitive Load." In Proceedings of the 12th International Conference on Ubiquitous Computing, 301–310. Copenhagen.

³¹ Gile, Daniel. 1995. Regards sur la recherche en interprétation de conférence. Lille: Presses universitaires de Lille.

³² Gile, Daniel. 2008. "Local Cognitive Load in Simultaneous Interpreting and its Implications for Empirical Research." Forum 6 (2): 59–77.

³³ Kahneman, Daniel. 1973. Attention and Effort. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

слід розуміти як просту арифметичну суму) – помітний подвиг. Один із прикладів, який надає Гіл, ілюструє процес вимоги до можливостей, пов'язаних з синхронним перекладом речення. Збільшення щільності інформації (тобто розділ курсивом) спричиняє ефект стукоту і зрештою призводить до того, що навантаження експортується на наступну стадію обробки. Однак основна сила цієї моделі, тобто її здатність охоплювати складне завдання синхронного перекладу та подання простого та стислого опису його сукупності – когнітивних вимог, є потенційною слабкістю щодо її застосування поза його межами

Пізнавальне навантаження під час синхронного перекладу: заходи та методи розумових зусиль, необхідних для виконання задачі синхронного перекладу або породженого ним когнітивного навантаження викликало інтерес багатьох дослідників. Сьогодні, однак, мало домовленостей щодо найбільш підходящого методу для вимірювання цього явища.

Основна увага буде приділена психофізіологічному методу, який є одним з найбільш перспективних підходів до об'єктивного вимірювання пізнавального навантаження під час синхронного перекладу в режимі реального часу. Серед науковців-перекладачів перелік тих, хто вважає одночасним інтер-передбачення пізнавальної діяльності (наприклад, Гіл³⁴; Хона³⁵, Масаро і Шлезінгер³⁶, Мосе-Мерсер³⁷, Де Грут)³⁸, здається, виходить за межі твердження тих, хто вважає такі твердження нічим іншим, як «примітивами чи кліше»³⁹. Дійсно, Сеттон стверджує, що паралельні підзадачі під час синхронного перекладу може бути виконано «зручно», якщо всі вони

³⁴ Gile, Daniel. 1995. *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses universitaires de Lille.

³⁵ Hyönä, Jukka, Jorma Tommola, and Anna-Mari Alaja. 1995. "Pupil Dilation as a Measure of Processing Load in Simultaneous Interpreting and Other Language Tasks." *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 48A (3): 598–612.

³⁶ Massaro, Dominic W., and Miriam Shlesinger. 1997. "Information Processing and a Computational Approach to the Study of Simultaneous Interpretation." *Interpreting* 1 (1/2): 13–53.

³⁷ Moser-Mercer, Barbara. 1997. "Beyond Curiosity. Can Interpreting Research Meet the Challenge?" In *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, ed. by Joseph H. Danks, Stephen B. Fountain, Michael K. McBeath, and Gregory M. Shreve, 176–195. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

³⁸ De Groot, Annette M.B. 2000. "A Complex-skill Approach to Translation and Interpreting." In *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*, ed. by Sonja Tirkkonen-Condit and Riitta Jääskeläinen, 53–68. Amsterdam: John Benjamins.

³⁹ Setton, Robin. 2003. "Models of the Interpreting Process." In *Avances en la investigación sobre la interpretación*, ed. by Angela Collados Aís and José Antonio Sabio Panilla, 29–91. Granada: Editorial Comares.

однаково представлені⁴⁰. З роками поняття когнітивного навантаження завданням з перекладу або кількістю пізнавальних зусиль, необхідних для його виконання, викликало значну зацікавленість, і до них зверталися науковці зсередини та поза парадигми, які вважають, що таке розслідування може бути дуже плідним

Багатомірність когнітивного навантаження ускладнює визначення. З одного боку, ця конструкція являє собою навантаження, накладене на виконавця особливе завдання⁴¹, з іншого боку, воно являє собою сприйняті зусилля, вкладені виконавцем під час виконання цього завдання⁴². Для цього когнітивне навантаження буде визначено як обсяг дієздатності, яке виконання пізнавального завдання займає у спадок-системі з обмеженою ємністю⁴³.

Аналітичні методи намагаються оцінити когнітивне навантаження, спираючись на суб'єктивні дані, часто отримані за допомогою експертної думки, та аналітичні дані, які часто генеруються за допомогою математичних моделей або аналізу завдань. Суб'єктивні методи використовують дані самозвіту як засіб кількісної оцінки явищ, які сприймаються як важкі або неможливі для об'єктивної оцінки. Дані генеруються за допомогою самоаналізу, а також ретроспективи та паралельної вербалізації і відображається в таких показниках, як рейтингові шкали.

Емпіричні висновки не надають однозначної підтримки Канеману⁴⁴ про теорію єдиних ресурсів. Навпаки, вони виявляють, що структурно подібні завдання заважають більше один одному, ніж структурно несхожі⁴⁵. Огляд недавньої літератури свідчить про те, що на відміну від аналітичних методів типові методи, здається, не застосовуються широко для оцінки когнітивного навантаження під час інтерпретації дослідження. Можливо, це пояснюється двома причинами. З одного боку, мало погоджуватися щодо надійності самозвітів про когнітивне

⁴⁰ Setton, Robin. 2001. "Translation Studies and Cognitive Science: Do we Need each other?" *CTIS Occasional Papers* 1: 113–126.

⁴¹ Paas, Fred G.W.C., and Jeroen J.G. Merriënboer. 1993. "The Efficiency of Instructional Conditions: An Approach to Combine Mental Effort and Performance Measures." *Human Factors* 35: 737–743.

⁴² Yin, Bo, Fang Chen, Natalie Ruiz, and Eliathamby Ambikairajah. 2008. "Speech-Based Cognitive Load Monitoring System." *Proceedings of the IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing*, 2041–2044. Las Vegas, Nevada.

⁴³ Miller, George A. 1956. "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information." *Psychological Review* 63: 81–97.

⁴⁴ Kahneman, Daniel. 1973. *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

⁴⁵ Wickens, Christopher D. 2002. "Multiple Resources and Performance Prediction." *Theoretical Issues in Ergonomics Science* 3 (2): 159–177.

навантаження. Хоча деякі (наприклад, Гофер і Браун⁴⁶, Паас та інші⁴⁷) визнали їх відносно надійними, інші (наприклад, Мітал і Говіндаражу⁴⁸) виявили докази протилежного. З іншого боку, визнається, що лише паралельна вербалізація може точно відображати психічний статус учасників⁴⁹, а також постмобільна вербалізація після довгих завдань може призвести до неповного опису⁵⁰ та викривлення.

Передбачаючи дослідження, Іванова⁵¹ пропонує використовувати стенограми виводу перекладачів як підказки пошуку під час постмобільних вербалізацій. Такий підхід заохочує учасників швидше згадувати, ніж реконструювати пізнавальні процеси, але не вирішує проблему тісної взаємодії учасника та експериментатора⁵².

Нарешті, суб'єктивність також пробивається в наукове дослідження через фоновий підбір матеріалу для експериментальних цілей. Вибір стипендіатів та вихідних матеріалів для експериментів з синхронного перекладу і пов'язані з ними завдання (тобто затінення, переклад зоровий, синхронний переклад з текстом тощо) на основі суб'єктивної оцінки складності. Читачам кажуть, наприклад, що матеріали, які вилучились, мають приблизно однакову складність⁵³ і, таким чином, залишається довіряти дослідникам (інтерпретаторам) у їх суб'єктивній оцінці.

Для дослідження когнітивного навантаження одночасно застосовуються різні методи перекладу. Хоча кожен із підходів має свої унікальні переваги та недоліки, цей аналіз пропонує використання спостережень за студентами, як способу спостереження об'єктивніше, скільки пізнавального навантаження створюється під час перекладу в

⁴⁶ Gopher, Daniel, and Rolf Braune. 1984. "On the Psychophysics of Workload: Why Bother with Subjective Measures?" *Human Factors* 26: 519–532.

⁴⁷ Paas, Fred G.W.C., Juhani E. Tuovinen, Huib K. Tabbers, and Pascal W.M. van Gerven. 2003. "Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory." *Educational Psychologist* 38 (1): 63–71.

⁴⁸ Mital, Anil, and Majorkumar Govindaraju. 1999. "Is It Possible to Have a Single Measure for all Work?" *International Journal of Industrial Engineering Theory* 6: 190–195.

⁴⁹ Bernardini, Silvia. 2001. "Think-Aloud Protocols in Translation Research: Achievements, Limits, Future Prospects." *Target* 13 (2): 214–263.

⁵⁰ Ericsson, Anders K., and Herbert A. Simon. 1984. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.

⁵¹ Ivanova, Adelina. 2000. "The Use of Retrospection in Research on Simultaneous Interpreting." In *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*, ed. by Sonja Tirkkonen-Condit and Riitta Jääskeläinen, 27–52. Amsterdam: John Benjamins.

⁵² Bernardini, Silvia. 2001. "Think-Aloud Protocols in Translation Research: Achievements, Limits, Future Prospects." *Target* 13 (2): 214–263.

⁵³ Moser-Mercer, Barbara, Ulrich Frauenfelder, Beatriz Casado, and Alexander Künzli. 2000. "Searching to Determine Expertise in Interpreting." In *Language Processing and Simultaneous Interpreting*, ed. by Birgitta Englund Dimitrova and Kenneth Hyltenstam, 107–132. Amsterdam: John Benjamins.

процесі. Навіть цей захід зараз застосовується з моменту ще невіршених викликів. Насправді, здавалося б, поки надійний засіб для оцінки локального пізнавального навантаження на рівні речення або поза цим методом повинен бути визначений для кількісної оцінки середнього когнітивного навантаження на довгі подразники. Хоча багатозначне відображення все ще не дозволяє нам віднести їх вимірне навантаження на окремі складники завдання. Так само, як і з іншими обмеженнями, визначеними в цьому огляді, вони не повинні припускати, що метод є непридатним або недійсним.

ВИСНОВКИ

Як ми намагалися запропонувати в цій роботі, тлумачення методів навчання надихається та породжується теорією, теорія базується на емпіричних доказах. Теорію та практику, формалізацію та інтуїцію навряд чи можна розділити в такій складній діяльності, як усний переклад.

Це дослідження прагнуло дослідити якісні відмінності між студентом та професійним перекладачем у швидкості перекладу, часі передачі інформації, точності та якості мови перекладу через міжпредметну мінливість. У цьому напрямку роботи більшість перекладачів-студентів порівняно з професійними перекладачами, з точки зору швидкості читання, точності та якості мови перекладу мають куди рухатись у вдосконаленні своїх навичок. І викладачі, і перекладачі стануть на бік студентів, щоб передати свої найкращі уміння.

За словами Бейкера та Маєра⁵⁴, заняття в аудиторії повинні забезпечити можливості для залучення студентів до таких питань, як концептуальні інструменти, які їм потрібно критично обґрунтувати, наслідки будь-якого рішення, низку потенційних стратегій, які можуть бути використані для вирішення етично складних або компрометуючих ситуацій. І, нарешті, педагогам потрібно розробити набір педагогічних інструментів, які можна використовувати для створення середовища, в якому студенти можуть надавати етичні рішення, відтворювати наслідки таких рішень та вчитись на цьому досвіді.

У дослідженні висвітлені основні питання, з якими зіштовхуються викладачі під час навчання усному перекладу. Це дослідження може підтвердити, що застосування різних методів та викладацьких підходів може бути успішно інтегроване з курсами перекладу як необхідна умова можливих методів синхронного перекладу та послідовного перекладу. Усвідомлення конкретних прийомів усного перекладу прокладає спосіб навчання для студентів та встановлення для них

⁵⁴ Baker, M. and Maier, C. (2011). Ethics in interpreter and translator training. The interpreter and translator trainers. 5(1), 1-14.

цілей, які відрізняють ці курси від інших подібних курсів. Ця робота також дає викладачам своєрідну основу для викладання послідовного та синхронного перекладу. Результати цього дослідження також можуть бути корисними для інших подібних контекстів у навчанні перекладу.

АНОТАЦІЯ

Переклад – це доручене завдання, метою якого є встановлення можливості спілкування. Сенс, який має бути переданий, тобто оптимальний переклад, розглядається як функція ситуації спілкування, яку слід шукати поза межами слова, у «девербалізованому» стані. Усний переклад студентів повинен викладатись як той, що передбачає певну невірність або маніпуляцію, і однією з важливих вимог до перекладу є підготовка лекторів до певної відповідальності за виконання усного перекладу. Увага – це одна з найважливіших навичок, яка використовується для полегшення процесу усного перекладу та різних аспектів майстерності, досліджених в історії інтерпретації. Це дослідження ознайомлює з твердженнями про переклад викладачів та студентів з метою виявлення слабких сторін викладання. Мета цього дослідження – показати різні методи та підходи до навчання усному перекладу. Результати дослідження чітко вказують на те, що викладання курсів перекладу некваліфікованими викладачами частіше за все під час використання навчальних програм для перекладу з відповідних курсів охоплюють не всі аспекти проблеми та повинні відповідати майбутнім потребам студентів у ролі професійних перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Allioni, S. (1989). *Towards a grammar of consecutive interpretation. The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto.
2. Baker, M. and Maier, C. (2011). Ethics in interpreter and translator training. *The interpreter and translator trainers*. 5(1), 1–14.
3. Becker, W. (1972). *Notizentechnik*. Gernersheim, Germany : BVK.
4. Bernardini, Silvia. 2001. “link-Aloud Protocols in Translation Research: Achievements, Limits, Future Prospects.” *Target* 13 (2): 214–263.
5. Bowen, M. (1994). “Interpreting Studies and the History of the Profession” in C. Dollerup & A. Lindegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
6. Chen, S. (2016). Note taking in consecutive interpreting: A review with special focus on Chinese and English literature. *The Journal of Specialised Translation*, Issue26, 151-170. Retrieved from <http://www.jostrans.org/> (accessed 12/06/2017).

7. De Groot, Annette M.B. 2000. "A Complex-skill Approach to Translation and Interpreting." In *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*, ed. by Sonja Tirkkonen-Condit and Riitta Jääskeläinen, 53–68. Amsterdam : John Benjamins.

8. Ericsson, Anders K., and Herbert A. Simon. 1984. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA : Bradford Books/MIT Press.

9. Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreting and Translation Training*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

10. Gile, Daniel. 1995. *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses universitaires de Lille.

11. Gile, Daniel. 2008. "Local Cognitive Load in Simultaneous Interpreting and its Implications for Empirical Research." *Forum* 6 (2) : 59–77.

12. Gillies, A. (2005). Note taking for consecutive interpreting: A short course. Manchester. St. Jerome. Retrieved from <http://books.google.com/book> (accessed 10/06/2017).

13. Gopher, Daniel, and Rolf Braune. 1984. "On the Psychophysics of Workload: Why Bother with Subjective Measures?" *Human Factors* 26: 519–532.

14. Haapalainen, Eija, SeungJun Kim, Jodi F. Forlizzi, and Anind K. Dey. 2010. "Psycho-Physiological Measures for Assessing Cognitive Load." In *Proceedings of the 12th International Conference on Ubiquitous Computing*, 301–310. Copenhagen.

15. Harris, B. (1981). "Prolegomenon to a Study of the Differences Between Teaching Translation and Teaching Interpreting" in *Cahiers de Traductologie* no. 4, Editions de l'Université d'Otawa.

16. Hermann, A. (1956/2002). *Interpreting in antiquity* (R. Morris, Trans). In F. Pochhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The interpreting studies reader*. London/New York : Routledge, 15-22

17. Hyönä, Jukka, Jorma Tommola, and Anna-Mari Alaja. 1995. "Pupil Dilation as a Measure of Processing Load in Simultaneous Interpreting and Other Language Tasks." *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 48A (3) : 598–612.

18. Ilg, G. & Lambert, S. (1996). *Teaching consecutive interpreting*. *Interpreting* 1(1), 69–99.

19. Ivanova, Adelina. 2000. "The Use of Retrospection in Research on Simultaneous Interpreting." In *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*, ed. by Sonja Tirkkonen-Condit and Riitta Jääskeläinen, 27–52. Amsterdam : John Benjamins.

20. Kahneman, Daniel. 1973. *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

21. Kirchhoff, H. (1979). *Die Notationssprache als Hilfsmittel des Konferenzdolmetschers im konsekutivvorgang*. *Sprachtheorie und Sprachpraxis*. Tübingen : Gunter Narr.

22. Lederer, M. (1978). *Simultaneous Interpretation: Units of Meaning and Other Features* in D. Gerver & W.H. Sinaiko (eds.), New York : Plenum Press.

23. Massaro, Dominic W., and Miriam Shlesinger. 1997. "Information Processing and a Computational Approach to the Study of Simultaneous Interpretation." *Interpreting 1* (1/2): 13–53.

24. Matyssek, H. (1989). *Handbuch der notizentechnik f r dolmetscher*. Heidelberg : Julius Groos

25. Miller, George A. 1956. "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information." *Psychological Review* 63: 81–97.

26. Mital, Anil, and Majorkumar Govindaraju. 1999. "Is It Possible to Have a Single Measure for all Work?" *International Journal of Industrial Engineering Theory* 6 : 190–195.

27. Moser-Mercer, Barbara, Ulrich Frauenfelder, Beatriz Casado, and Alexander Künzli. 2000. "Searching to Define Expertise in Interpreting." In *Language Processing and Simultaneous Interpreting*, ed. by Birgitta Englund Dimitrova and Kenneth Hyltenstam, 107–132. Amsterdam : John Benjamins.

28. Moser-Mercer, Barbara. 1997. "Beyond Curiosity. Can Interpreting Research Meet the Challenge?" In *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, ed. by Joseph H. Danks, Stephen B. Fountain, Michael K. McBeath, and Gregory M. Shreve, 176–195. Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publications.

29. Paas, Fred G.W.C., and Jeroen J.G. Merriënboer. 1993. "The Efficiency of Instructional Conditions: An Approach to Combine Mental Effort and Performance Measures". *Human Factors* 35 : 737–743.

30. Paas, Fred G.W.C., Juhani E. Tuovinen, Huib K. Tabbers, and Pascal W.M. van Gerven. 2003. "Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory". *Educational Psychologist* 38 (1): 63–71.

31. Presentacion, P. & Martin, A. (1992). "Similarities and differences between interpreting and translation: implications for teaching" in C. Dollerup & A.Lindegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Co.

32. Schultheis, Holger, and Anthony Jameson. 2004. "Assessing Cognitive Load in Adaptive Hypermedia Systems: Physiological and Behavioral Methods." In *Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems: Proceedings of AH 2004*, ed. by Wolfgang Nejdl and Paul De Bra, 225–234. Berlin : Springer.

33. Seleskovitch, D. & Lederer, M. (1989/1995). *A systematic approach to teaching interpretation*. (J. Harmer, Trans.). Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf.

34. Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Collection "Traductologie" 4. Paris : Didier.

35. Seleskovitch, D., (1989). *The Interpreter*, Paris : Didier.
36. Setton, R. (1994). Experiments in the Application of Discourse Studies to Interpreting Training in C. Dollerup & A. Lindegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Co.
37. Setton, Robin. 2001. "Translation Studies and Cognitive Science: Do we Need each other?" *CTIS Occasional Papers 1*: 113–126.
38. Setton, Robin. 2003. "Models of the Interpreting Process." In *Avances en la investigación sobre la interpretación*, ed. by Angela Collados Aís and José Antonio Sabio Panilla, 29–91. Granada : Editorial Comares.
39. Venuti, L. (2000). *The Translation Studies Reader*. London & New York : Routledge.
40. Vermeer, H.J. (1992). *Skizzen zu einer Geschichte der Translation*. Frankfurt : Verlag für interkulturelle Kommunikation.
41. Vermeer, H.J. (1989). Skopos and Commission in Translation Action in A. Chesterman, (ed.), *Readings in Translation Theory*, Helsinki : Oy Finn Lectura Ab).
42. Wickens, Christopher D. 2002. "Multiple Resources and Performance Prediction". *Theoretical Issues in Ergonomics Science* 3 (2) : 159–177.
43. Wills, W. (1978). Syntactic Anticipation in German-English Simultaneous Interpreting in D. Gerver & W.H. Sinaiko (eds.), New York : Plenum Press.
44. Yin, Bo, Fang Chen, Natalie Ruiz, and Eliathamby Ambikairajah. 2008. "Speech-Based Cognitive Load Monitoring System." *Proceedings of the IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing*, 2041–2044. Las Vegas, Nevada.

Information about the author:

Ilchuk T. V.

Senior Teacher of the Department of Oriental Languages
National Academy of Security Service of Ukraine
22, Mykhaylo Maksimovych Street, Kyiv, Ukraine

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Іонова І. М., Полянничко А. О.

ВСТУП

Динамічний розвиток науки і соціальних відносин вимагає від сучасних фахівців не тільки ґрунтовних знань та умінь, але й особистісної включеності в професію, відповідної самоідентифікації, установки на постійне професійне самовдосконалення, ціннісного ставлення до професійної діяльності. Одним із центральних у підготовці майбутніх фахівців стає завдання розвитку і зміцнення їх професійної спрямованості, що передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей професійної діяльності, інтерес і схильність до неї, сформованість професійних ідеалів, переконань і ціннісних орієнтацій. Особливе місце професійна спрямованість посідає в структурі особистості соціальних працівників, від професійної самосвідомості і зорієнтованості яких на гуманістичні цінності професії соціального працівника залежить життя інших людей.

Проблеми спрямованості особистості та її професійного самовизначення, розглядалися в працях багатьох дослідників (Б. Ананьєв, Ю. Андреева, Р. Гуревич, Т. Деркач, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, А. Сейтешев, В. Сластьонін, В. Якунін та ін.). Питання професійного становлення особистості та розвитку професійно важливих якостей фахівців досліджували О. Борисова, Е. Зеєр, Є. Климов, К. Платонов, Б. Ясько та інші. Окремі аспекти професійної спрямованості майбутніх фахівців розглядалися в контексті формування професійної самосвідомості (Л. Григорович, Н. Веселова, С. Кошелева та ін.), професійних інтересів і нахилів (С. Кряжде, О. Прядехо, Б. Федоришин та ін.), ціннісного ставлення до професії (М. Дьоміна).

Дослідники наголошують на особливому значенні професійної спрямованості в процесі професійного і життєвого самовизначення молоді (Ю. Вавілов, В. Журавльов, Є. Климов, Б. Федоришин, П. Шавір та ін.). Чільне місце посідають дослідження умов і шляхів формування професійної спрямованості у студентів вищих навчальних закладів (В. Абрамова, Г. Гектіна, Т. Деркач, Н. Дороніна, В. Жернов, В. Потіха).

Аналіз педагогічної та психологічної літератури дає підстави стверджувати, що не зважаючи на значний інтерес науковців до проблеми розвитку професійної спрямованості особистості, вона

продовжує залишатися актуальною і відкритою для наукового пошуку. Враховуючи результати аналізу психологічної і педагогічної літератури, а також сучасної практики підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах, ми визначили проблему дослідження, що полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх соціальних працівників.

1. Сутність і зміст формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників

Спрямованість пронизує весь життєвий шлях людини і є однією з найважливіших властивостей особистості. Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі спрямованості особистості, дає підстави стверджувати, що більшість науковців розглядає спрямованість як складне структуроване мотиваційне утворення, що визначає вибіркове ставлення особистості до навколишньої дійсності. Зміст спрямованості вбачається у сукупності домінуючих мотивів, які визначають основну лінію поведінки та діяльності особистості. У структурі спрямованості дослідники виділяють різноманітні компоненти, які мають мотиваційну природу та визначають вибіркковість ставлень і поведінки особистості: потреби, інтереси, установки, цілі, ідеали, переконання, прагнення, нахили, потяги, бажання, мотиви тощо.

Якщо загальна спрямованість характеризує сферу всіх потреб і інтересів людини, систему її ставлень до дійсності, до інших людей, до самого себе, то професійна спрямованість характеризує сферу тільки тих потреб і інтересів, які пов'язані з вибором професії та майбутньою професійною діяльністю. Професійна спрямованість є важливим аспектом загальної спрямованості особистості, оскільки мотиваційно-ціннісна сфера дорослої людини формується насамперед у діяльності, що зазвичай має професійний характер. Людині притаманна властивість бути суб'єктом суспільно-трудової діяльності, частковою формою прояву якої є професійна спрямованість як одна із сторін загальної спрямованості особистості.

Дослідженню професійної спрямованості особистості, її розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців присвячена значна кількість публікацій і дисертаційних досліджень. Слід зазначити, що поняття «професійна спрямованість» трактується не однозначно. У сучасній психолого-педагогічній літературі професійну спрямованість визначають як: важливу сторону загальної спрямованості особистості, що визначає вибір життєвого шляху; усвідомлену й емоційно виражену зорієнтованість особистості на

певний вид і рід професійної діяльності; інтегральну властивість особистості, яка характеризує ставлення людини до вибраного фаху, що впливає на підготовку до професійної діяльності й успіх у ній.

Згідно з дослідженнями С. Рубінштейна¹ професійна спрямованість особистості – це вияв загальної спрямованості у праці, яка розглядається як засіб виховання особистості. Л. Шевченко вважає професійну спрямованість особистості одним із суттєвих компонентів особистості, що виявляється в зосередженості особистості на предметі діяльності, у прагненні глибше пізнати його, вивчити, набути певних знань, умінь, навичок².

В. Прядун визначає професійну спрямованість як інтегроване поняття, яке є компонентом загальної спрямованості особистості, безпосереднім чином пов'язане з мотиваційною сферою людини, яка формує вибіркове позитивне ставлення до професії, особистісне прагнення застосовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії та самореалізуватися в ній³.

Професійна спрямованість виявляється у сферах різних професій. Е. Зеєр зазначає, що професійна спрямованість надає всій навчально-трудою діяльності майбутнього фахівця глибоко особистісного сенсу, різко підвищуючи якість засвоєння професійних знань, умінь і навичок⁴. Професійна спрямованість є результатом формування системи ціннісних мотивів, які спонукають особистість до засвоєння професійних знань, умінь, навичок і способів їх творчого використання на практиці. Професійна спрямованість містить у собі предметний зміст і світогляд особистості. Вона є вирішальним чинником під час вибору особистістю майбутньої професії, стійкою властивістю особистості, заснованою на домінуючих мотивах, які спонукають особистість до професійної діяльності. Це сукупність мотивів вибору професії, навчальних мотивів, системи ціннісно-оцінних ставлень особистості до професії і до себе як до професіонала, інтересів, потреб, нахилів, прагнень, пов'язаних з професійною діяльністю людини.

Л. Мітіна розглядає професійну спрямованість як систему емоційно-ціннісних ставлень, що задають відповідну їх змісту ієрархічну

¹ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1946. 623 с.

² Шевченко Л.М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. *Науковий вісник*. Київ, 2005. Вип. 88. С. 204–215.

³ Прядун В.О. Поняття професійної спрямованості майбутнього вчителя математики. *Наукові записки Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2013. № 9. С. 27–31.

⁴ Зеєр Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.

структуру домінуючих мотивів особистості і спонукань до їх утвердження в професійній діяльності. Автор визначає загальні для більшості професій типи спрямованості: на людину, на себе, на предмет діяльності⁵.

Б. Федоришин трактує професійну спрямованість як психологічну готовність людини до вибору напряму майбутньої професійної діяльності⁶. На думку дослідника, професійна спрямованість зумовлюється усвідомленням особистістю вагомих аспектів і особливостей майбутньої професійної діяльності. Вона виявляється в посиленні інтересу до процесів і фактів, що прямо чи опосередковано стосуються певної професії. Інтереси реалізуються в пізнавальній діяльності особистості: накопиченні відповідної інформації (читанні літератури, перегляді фільмів, спілкуванні), участі у відповідних гуртках, навчальній діяльності тощо.

Професійну спрямованість визначають як сторону особистості, що виражається в інтересах, схильностях, намірах, ідеалах і зумовлює мотивовану й цілеспрямовану діяльність під час підготовки до вибору професії. Спочатку виникає професійний інтерес, визначаються стійкі професійні наміри, які сприяють формуванню професійної спрямованості особистості – такою, на думку автора є динаміка цього процесу.

На думку Л. Зибіної, професійна спрямованість є виявом загальної спрямованості особистості, складним багатоплановим процесом, що орієнтує діяльність людини в професійному просторі, надаючи їй стійкості до зовнішніх чинників, відображаючи і зумовлюючи мотиви діяльності, цілі і ставлення до дійсності, опосередковане процесом професіоналізації. Сутність професійної спрямованості особистості проявляється в інтересі до професійної сфери, ставленні до професійної діяльності в цілому і до конкретної професії, а також до процесу професіоналізації, характеру і змісту професійних уявлень⁷.

Л. Бахмат стверджує, що професійна спрямованість виражається в позитивному ставленні особистості до професії; у професійній придатності; професійних інтересах, цінностях; у готовності до

⁵ Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / под. ред. Л.М. Митиной. Москва, 1998. 184 с.

⁶ Профконсультационная работа со старшеклассниками / под. ред. Б. А. Федоришина. М., 2000. 172 с.

⁷ Зыбина Л.Н. Структурные компоненты и динамики профессиональной направленности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2009. 317 с.

професійної діяльності, яка заснована на системі ставлень, переконань, мотивів особистості, на її професійній самосвідомості⁸.

Розкриваючи роль професійної спрямованості в розвитку особистості, дослідники аналізують її функціональні характеристики. Н. Боритко детально описав п'ять функцій професійної спрямованості: інтегральну, системотвірну, цілепокладання, вибірковості, пошукову. Інтегральна полягає у забезпеченні стійкості зв'язків між внутрішніми компонентами спрямованості, завдяки чому у взаємодії з середовищем зберігається її цілісність; зміна хоча б одного компонента зумовлює зміну інших компонентів або спрямованості загалом. Системотвірна функція спрямованості пов'язана з процесом самореалізації особистості, визначає її психологічний склад, виступає як квінтесенція самовизначення. Функція цілепокладання полягає в заданні напрямів (смислів, цілей) розвитку особистості, окремих сторін у професійній діяльності і підготовки до неї. Функція вибірковості полягає у визначенні конкретного способу життєдіяльності людини, вибір сфер занять, інтересів, прагнень. Пошукова полягає у визначенні недостатньо розвинених сторін особистості (здібностей, якостей, знань, умінь) і спонуканні до постійного самовдосконалення, опанування досягненнями людської культури⁹.

Інкили професійну спрямованість некоректно ототожнюють з позитивним ставленням до професії. Однак саме по собі позитивне ставлення до професії свідчить лише про напрям активності особистості і нічого не говорить про причини такого ставлення, в основі якого можуть лежати різні інтереси, нахили, потреби і прагнення. Лише аналіз системи мотивів, що визначають ставлення до професії, може дати адекватне уявлення про його реальний психологічний зміст. Слід підкреслити, що мотиви, які лежать в основі професійної спрямованості особистості, певним чином організовані. Зазвичай вони утворюють ієрархічну структуру, в якій одні мотиви домінують, інші – відіграють другорядну роль.

Виділяють декілька груп мотивів, які різною мірою пов'язані з професійною діяльністю: внутрішні мотиви, які безпосередньо стосуються змісту професії і зумовлені інтересом до неї, коли особистість приваблює передусім процес і прямі результати професійної діяльності; мотиви, які мають більш опосередковане

⁸ Бахмат Л.В. Готовність до професійної педагогічної діяльності як наукова проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 56–60.

⁹ Боритко Н.М. Воспитание профессионально-трудоваї направленности учащихся старших классов гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Волгоград, 1992. 19 с.

відношення до професії і пов'язані з формуванням у суспільстві ставлення до неї: усвідомлення суспільної значущості професії, її престижності, важливості; мотиви, пов'язані з різноманітними потребами індивіда, що можуть задовольнятися як у професійній діяльності, так і за її межами: потреба у самоствердженні, спілкуванні, досягненні, домінуванні тощо; мотиви, що відображають різні аспекти професійної самосвідомості індивіда: впевненість у володінні професійно необхідними якостями і здібностями, у тому, що професія відповідає покликанию; мотиви, в основі яких лежить інтерес до зовнішніх, другорядних ознак професійної діяльності.

На думку П. Шавіра, рівень професійної спрямованості особистості визначається тим, якою мірою провідні мотиви вибору професії відповідають її об'єктивному змісту, сутнісним особливостям. Високий рівень професійної спрямованості має місце тоді, коли особистість приваблює і цікавить найбільш суттєве в цій професії, те, в чому полягає її сутність і соціальне призначення. Свідченням низького рівня професійної спрямованості є те, що провідні мотиви вибору професійної діяльності відображають не стільки інтерес до неї, скільки до її зовнішніх, несуттєвих атрибутів¹⁰.

Професійна спрямованість майбутнього соціального працівника визначається позитивним ставленням до роботи у соціальній сфері. Професійна спрямованість особистості соціального працівника включає інтерес до професії соціального працівника, професійне покликання, професійні наміри та здібності.

Категоріальну сутність професійної спрямованості майбутнього соціального працівника, виходячи з його соціальної ролі, необхідно розглядати у площині професійної спрямованості особистості на діяльність у соціальній сфері.

Професійну спрямованість майбутнього соціального працівника можна трактувати як:

- інтегровану характеристику праці соціального працівника, в якій виражається його прагнення до самореалізації, професійного зростання і розвитку в галузі професійної діяльності;
- прагнення особистості стати, бути і залишатися соціальним працівником, яке допомагає йому долати перешкоди та труднощі у своїй роботі;
- систему емоційно-ціннісних ставлень, що визначає структуру стійких домінуючих мотивів особистості соціального працівника

¹⁰ Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва : Педагогика, 19981. 96 с.

(інтересів, нахилів, переконань та інше), які спонукають його до утвердження в професійній діяльності та спілкуванні;

– стійку мотивацію і інтерес до професії, прагнення працювати соціальним працівником.

Професійна спрямованість особистості передбачає розуміння і внутрішнє прийняття нею цілей та завдань, переконань і поглядів. Професійна спрямованість – це якість особистості, яка характеризується стійким інтересом до професії в єдності з суспільною і пізнавальною активністю, що виявляється у прагненні та готовності відповідально виконувати свої професійні обов'язки та функції.

У фундаментальних дослідженнях В. Мерліна¹¹, К. Платонова¹² доведено, що професійна спрямованість як системоутворюючий фактор особистості має змістовну (повнота та рівень) та динамічну (інтенсивність, тривалість, стійкість) характеристики. Під повнотою професійної спрямованості розуміється різноманітність мотивів уподобання професії. Вибіркове ставлення до професії зазвичай розпочинається з виникненням приватних мотивів, що пов'язані з окремими сторонами змісту певної діяльності або зовнішніми атрибутами професії (кар'єрне зростання, престижність, суспільна значимість, матеріальні та гігієнічні умови праці тощо). Тобто професійна спрямованість заснована на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів та установок людини. Чим повніша професійна спрямованість, тим більш різностороннім є сенс для людини цього виду діяльності та задоволення від реалізації конкретного наміру.

Основними функціями професійної спрямованості майбутнього соціального працівника визначено: мотивацію навчання та самонавчання у вищому навчальному закладі; стимулювання опанування практичними вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності; виховання та самовиховання усіх інших якостей особистості майбутнього соціального працівника, його здібностей; прискорення формування відповідальності та активності студента в усіх видах діяльності.

Отже, професійну спрямованість майбутнього соціального працівника дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань професійної діяльності і які залежать від системи усталених домінуючих мотивів, ціннісних орієнтацій особистості молодшої людини, що виражається в усвідомленому виборі професії соціального

¹¹ Мерлін В.С. Очерк психологи личности. Пермь : Книжное изд-во, 1959. 173 с.

¹² Платонов К.К. К проблеме человеческой деятельности. Москва : Наука, 1998.

працівника, потреби оволодіти нею та досягти успіху в професійній діяльності.

Узагальнюючи різні погляди на зміст професійної спрямованості особистості, можна виокремити сутнісні характеристики професійної спрямованості майбутнього соціального працівника:

– професійна спрямованість майбутнього соціального працівника – це складна (комплексна) якість особистості, що виникає на певному етапі її розвитку в результаті соціалізації (професіоналізації), структура якої зумовлена структурою і функціями професійної діяльності, соціальними вимогами до професійних і особистісних якостей соціальних працівників;

– професійна спрямованість майбутнього соціального працівника інтегрує відповідні професії складники мотиваційно-ціннісної сфери (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, схильності) і виявляється у вибіркового ставленні особистості до світу професій загалом і до професії соціального працівника зокрема;

– професійна спрямованість майбутнього соціального працівника є невіддільним складником професійної готовності фахівця, яка визначає мотивацію оволодіння професійною діяльністю, індивідуальний стиль та ефективність її виконання;

– професійна спрямованість майбутнього соціального працівника виступає важливим мотиваційним чинником, що спонукає особистість до систематичного аналізу процесу та результатів власної діяльності, самооцінки професійно важливих якостей і постійного професійного самовдосконалення, підвищення рівня фахової майстерності;

– розвиток професійної спрямованості майбутнього соціального працівника є складним, тривалим і динамічним процесом, який триває протягом усього періоду професійної підготовки і трудової діяльності особистості та проходить через ряд послідовних стадій: виникнення і формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація, повна або часткова самореалізація особистості у праці.

2. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників

Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників краще здійснюється під впливом певних умов. Умовою, за тлумачним словником української мови, є обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь, а також правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі

життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь¹³. Філософський енциклопедичний словник категорію «умова» трактує як: середовище, у якому перебувають і без якого не можуть існувати предмети та явища; обставини, за яких щось відбувається; зазначені вимоги, яких потрібно дотримуватись. Зазначені підходи до поняття «умови» характеризують його як «щось зовнішнє відносно до явища, на відміну від більш широкого поняття причини, до складу якого входять як зовнішні, так і внутрішні фактори». Педагогічні умови і шляхи формування та корекції формування професійної спрямованості майбутніх фахівців розглядали М. Дяченко, Е. Зеєр, С. Зімічева, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Ткачов, Г. Томілова, А. Чорних, П. Шавір та інші. У педагогічній науці дефініція «умова» в найбільш загальній формі визначається як основа, наявність обставин, які сприяють досягненню поставлених цілей, або, навпаки, гальмують їх досягнення. Педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріального середовища, спрямованих на розв'язання поставлених завдань.

На основі здійсненого аналізу суттєвого змісту понять «умови» і «педагогічні умови» вважаємо, що педагогічними умовами формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників є спеціально створені обставини, за яких відбувається стимулювання прагнення майбутніх соціальних працівників до самореалізації, професійного зростання і розвитку в галузі соціальної роботи. Нами визначено педагогічні умови професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників. *Перша педагогічна умова* – спрямування мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників на здобуття професії соціального працівника. *Друга педагогічна умова* – формування ціннісного ставлення до професії соціального працівника. *Третя педагогічна умова* – оволодіння майбутніми соціальними працівниками професійними знаннями і вміннями.

Перша педагогічна умова – спрямування мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників на здобуття професії соціального працівника. Поштовхом особистості до здобуття професії соціального працівника є незадоволені потреби або нереалізовані мотиви. Мотив є усвідомленим спонуканням, яке зумовлює цілеспрямовану діяльність. Активним у здобутті професії соціального працівника буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, необхідних у майбутній

¹³ Великий тлумачний словник сучасної української мови / автор, керівник проєкту і головний редактор В. Т. Бусел. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2004. 429 с.

професійній діяльності, а свою професію усвідомлює як єдине або основне джерело задоволення власних матеріальних і духовних потреб.

Розглядаючи мотивацію навчальної діяльності, нами з'ясовано, що поняття «мотив» тісно пов'язане з поняттями «мета» і «потреба».

У структурі особистості майбутнього соціального працівника вони взаємодіють і отримали назву «мотиваційна сфера». Термін «мотиваційна сфера» охоплює всі види спонукань: усвідомлені (потреби, інтереси, цілі, стимули, мотиви, нахили) і неусвідомлені (прагнення, установки, бажання, інстинкти). Мотивація пронизує всі основні структурні утворення особистості: спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність, психічні процеси.

Характеризуючи мотивацію майбутнього соціального працівника доцільно говорити про навчальну і про навчально-професійну мотивацію, у якій закладена професійна спрямованість і готовність майбутнього соціального працівника до вирішення професійних завдань. Мотивація навчально-професійної діяльності – це співвідношення цілей, які майбутній фахівець прагне досягти, і внутрішньої активності його особистості. У навчанні мотивація виражається в прийнятті майбутнім соціальним працівником цілей і завдань навчання як особистісно значущих та необхідних.

Варто зазначити, що, виявляючи мотиви, які спрямовують майбутнього соціального працівника на здобуття професії, слід зважити на пізнавальні мотиви, які визначають прагнення до досконалого володіння знаннями, уміннями й навичками професійної діяльності; на соціальні мотиви, які виявляються в самоствердженні, у виявленні свого соціального статусу у навчанні; на професійні мотиви, які виявляються у прагненні до оволодіння обраною професією.

Є. Ільїн¹⁴ вважає, що на етапі оволодіння професією мотивація, пов'язана з інтересом до професії, виступає як ресурс і передумова, які необхідні для розвитку професіоналізму. Іншими словами, майбутньому соціальному працівнику необхідні стійкі професійні мотиви навчальної діяльності і цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу. Інтерес – це один із багатьох психологічних феноменів, що збуджують активність людини, як зазначають філософи, соціологи, психологи та педагоги.

Слово «інтерес» – латинського походження, у перекладі означає «бути важливим», «мати значення». Потреба тільки тоді породжує інтерес, коли її задоволення ускладнюється тими чи іншими суб'єктивними факторами. Таким чином, інтереси виражають протиріччя між потребами та умовами їх виконання. Коли потреба

¹⁴ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.

породжує інтерес, неминуче з'являється мета діяльності; «мета» та «інтерес» – поняття одного порядку. Потреби набувають усвідомленої, «смыслотворної» сили завдяки інтересу, тобто шляхом повного розуміння сутності потреб та способів їх задоволення, у результаті чого мотиваційний процес отримує чітко визначену спрямованість. Завдяки інтересу здійснюється перехід від об'єктивного до суб'єктивного.

Сутність інтересу розуміють як вибіркочу спрямованість, звернену на процес пізнання його предметної сторони; як тенденцію, прагнення, потребу особистості займатися саме цією діяльністю, яка приносить задоволення; як збуджувача активності особистості, у результаті чого діяльність стає привабливою, продуктивною; як особливе вибіркоче ставлення до навколишнього середовища, явищ, процесів відповідно до їх життєвої значущості та емоційної привабливості. Інтерес до навчання не виникає стихійно, навчально-пізнавальні мотиви формуються у процесі самої навчальної діяльності.

До основних факторів, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, відносять: зміст навчального матеріалу, організацію навчальної діяльності, колективні форми навчальної діяльності, оцінку навчальної діяльності, стиль педагогічного спілкування.

Друга педагогічна умова – формування ціннісного ставлення до професії соціального працівника. Для формування зрілих життєвих планів майбутніх соціальних працівників, їх особистісного й професійного самовизначення потрібна певна система цінностей особистості. Ціннісні орієнтації – це елементи структури особистості, що характеризують змістову сторону її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій у результаті визначення цінностей фіксується істотне, найбільш важливе для людини. Ціннісні орієнтації – це стійкі, інваріантні утворення моральної свідомості, основні його ідеї, поняття, «ціннісні блоки», компоненти світогляду, що виражають суть моральності людини, а отже, і загальні культурно-історичні умови й перспективи. Зміст їх змінюється і рухливий. Система ціннісних орієнтацій є «згорнутою» програмою життєдіяльності слугує підґрунтям для реалізації визначеної моделі особистості.

Формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності залежить від усвідомлення суті самого поняття «цінність», «ціннісне ставлення», адже вони є складними, багатограними за змістом та формою виявлення. Цінність це значущість, якої набуває дійсність стосовно людини. Ціннісне ставлення визначається як внутрішня позиція особистості, що відображає взаємозв'язок особистісних і суспільних значень. Ціннісне ставлення розкриває

внутрішній світ особистості, основними складниками якого є стійкий зміст та особистісні цінності як джерело цього змісту.

Ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності можливе за умови його усвідомлення, прийняття та реалізації у практичній діяльності. Ціннісне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності визначають як цілісне, інтегративне утворення в структурі особистості майбутнього соціального працівника, сутність якого полягає: в усвідомленні соціальної значущості діяльності соціального працівника; наявності стійких професійних інтересів до праці соціального працівника; прагненні до творчої професійної діяльності. Формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності є складним та багатограним процесом, що має певні етапи – вибір професії, отримання професійних знань та виявлення на основі цього інтересу до професійної діяльності, перші самостійні кроки студентів до оволодіння професійними вміннями та навичками, розвитку накопиченого особистого досвіду в педагогічній діяльності.

Це відбувається в процесі виховання та соціалізації особистості та залежить від багатьох факторів як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Об'єктивні фактори існують незалежно від нашої свідомості, і тому цілеспрямовано вплинути на їх зміни повністю дослідники не можуть, а суб'єктивні фактори підлягають змінам і в результаті певного виховного впливу на них можливе отримання позитивних результатів.

До об'єктивних факторів формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності відносять: рівень престижності, ставлення до даної професії в суспільстві, можливість професійної мобільності, рівень матеріальної винагороди за професійну працю та ін. Суб'єктивними факторами є: інтерес до обраної професії, психологічні особливості характеру та темпераменту особистості, можливість людини пов'язати своє життя з певним видом професійної діяльності. Особливе місце в ієрархії суб'єктивних факторів займає професійне виховання, оскільки саме воно є регульованим, цілеспрямованим процесом формування професійної самосвідомості, розвитку професійних інтересів та культури.

Ціннісне ставлення до професійної діяльності проявляється найчастіше: в прийнятті особистістю об'єктивних цілей діяльності для управління власної участі в ній; у розумінні особистістю змісту діяльності, яка виконується; в активній участі особистості в діяльності; в практичному оволодінні особистістю різноманітними способами виконання певного виду діяльності. Ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності формується через усвідомлення особистістю значущості цієї діяльності, розвиток у неї стійких професійних

інтересів, емоційне переживання результатів своєї праці, виховання прагнення до активної творчої праці.

У низці досліджень зазначається, що студентство – це період сенситивний, дуже сприятливий для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої якості особистості, що сприяє становленню світогляду та ставленню до довкілля. Ціннісні орієнтації регулюють і спрямовують діяльність майбутніх соціальних працівників. А цінності як суворий контролер їх бажань спонукають до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення.

Сучасна людина успішно поєднує в собі спрямованість з різних сфер життя та виробничої діяльності, що дозволяє їй гнучко реагувати на різні ситуації, що виникають в соціумі. Тому навчання у вищому навчальному закладі повинно забезпечувати такий розвиток, внаслідок якого формується не тільки спрямованість на професію, яку здобувають майбутні соціальні працівники, а й розвивається усвідомлення, що для того, щоб бути успішним, необхідно мати або розвивати в собі ще й інші важливі для життя моральні та соціальні якості, знання, вміння, навички. Ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності – це одна з необхідних якостей не лише фахівця з вищою освітою, а й високоморальної особистості.

Третя педагогічна умова – оволодіння майбутніми соціальними працівниками професійними знаннями і вміннями. Професійна спрямованість особистості майбутнього соціального працівника характеризується системою вмінь і навичок із психолого-педагогічних, методичних та фахових дисциплін, що забезпечують реалізацію професійних планів, цілей, активність майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності.

Узагальнюючи результати наукових пошуків дослідників у соціальній сфері з'ясовано, що виконання професійних обов'язків потребує наявності і усвідомлення професійних здібностей до майбутньої діяльності. Професійна спрямованість особистості майбутнього соціального працівника характеризується уміннями і навичками, серед яких: організаційні вміння і навички (вміння організовувати власну діяльність, уміло застосовувати елементи взаємодії та співпраці); фахові (науково й методично підходити до відбору змісту та обсягу навчальної інформації відповідно до програми й теми з навчального предмета, оперувати оптимальними формами, методами, засобами навчально-виховної діяльності); комунікативні (налагоджувати спілкування з клієнтами й колегами на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, емпатії та партнерства); проєктивні (вміти планувати власну професійну діяльність, визначати мету й основні завдання, діагностувати навчально-виховні ситуації, ефективно

й коректно проектувати свої подальші професійні дії); рефлексивно-творчі (бути здатним до гуманного сприйняття педагогічного оточення, аналізувати власну професійну діяльність, прогнозувати майбутні дії).

ВИСНОВКИ

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі спрямованості особистості, дає підстави стверджувати, що професійна спрямованість є комплексною якістю особистості, структура якої зумовлена функціями професійної діяльності, соціальними вимогами до професійних і особистісних якостей відповідної категорії фахівців. Професійна спрямованість інтегрує складники мотиваційно-ціннісної сфери (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, схильності) і виявляється у вибіркового ставленні особистості до світу професій загалом і до конкретної обраної професії зокрема.

Професійна спрямованість майбутнього соціального працівника може трактуватися як інтегрована характеристика, в якій виражається прагнення соціального працівника до самореалізації, професійного зростання і розвитку в галузі професійної діяльності; як система емоційно-ціннісних ставлень, що визначає структуру стійких домінуючих мотивів особистості соціального працівника (інтересів, нахилів, переконань тощо), що спонукають до утвердження в професійній діяльності та спілкуванні; як прагнення особистості стати, бути і залишатися соціальним працівником, долати перешкоди та труднощі у своїй роботі.

Педагогічними умовами формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників є спеціально створені обставини, за яких відбувається стимулювання прагнення майбутніх соціальних працівників до самореалізації, професійного зростання і розвитку в галузі соціальної роботи. Педагогічними умовами формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників визначаємо: спрямування мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників на здобуття професії соціального працівника; формування ціннісного ставлення до професії соціального працівника; оволодіння майбутніми соціальними працівниками професійними знаннями і вміннями.

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено одній із актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – визначенню педагогічних умов формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників. Зокрема, розкрито сутність поняття професійна спрямованість, проаналізовано функціональні характеристики та

основні групи мотивів, які лежать в основі професійної спрямованості особистості.

Висвітлено категоріальну сутність професійної спрямованості майбутнього соціального працівника, виходячи з його соціальної ролі. Визначено основні функції професійної спрямованості майбутнього соціального працівника. Виокремлено сутнісні характеристики професійної спрямованості майбутнього соціального працівника.

Здійснено аналіз суттєвого змісту понять «умови» і «педагогічні умови». Визначено педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників як спеціально створені обставини, за яких відбувається стимулювання прагнення майбутніх соціальних працівників до професійного зростання і розвитку в галузі соціальної роботи. Зосереджено увагу на розкритті особливостей педагогічних умов формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників, серед яких: спрямування мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників на здобуття професії соціального працівника; формування ціннісного ставлення до професії соціального працівника; оволодіння майбутніми соціальними працівниками професійними знаннями і вміннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмат Л.В. Готовність до професійної педагогічної діяльності як наукова проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 56–60.

2. Борытко Н.М. Воспитание профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Волгоград, 1992. 19 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / автор, керівник проекту і головний редактор В. Т. Бусел. Київ : Видавничий дім «Киево-Могилянська академія», 2004. 429 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.

5. Зыбина Л.Н. Структурные компоненты и динамики профессиональной направленности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2009. 317 с.

6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.

7. Мерлин В.С. Очерк психологи личности. Пермь : Книжное изд-во, 1959. 173 с.

8. Платонов К.К. К проблеме человеческой деятельности. Москва : Наука, 1998. 354 с.

9. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под. ред. Б.А. Федоришина. Москва, 2000. 172 с.

10.Прядун В.О. Поняття професійної спрямованості майбутнього вчителя математики. *Наукові записки Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2013. № 9. С. 27–31.

11. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / под. ред. Л.М. Митиной. М, 1998. 184 с.

12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1946. 623 с.

13. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва : Педагогіка, 1998. 96 с.

14. Шевченко Л.М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. *Науковий вісник*. Київ, 2005. Вип. 88. С. 204–215.

Information about the authors:

Ionova I. M.,

Ph.D. in Pedagogic Sciences,
Assistant Professor at the Department of Social Work and Management
of Sociocultural Activity
Anton Makarenko Sumy State Pedagogic University
89, Romenska Str., Sumy, Ukraine
ORCID ID: orcid.org/0000-0001-9284-9308

Polianychko A. O.,

Ph.D. in Pedagogic Sciences,
Assistant Professor at the Head of the Department of Social Work and
Management of Sociocultural Activity
Anton Makarenko Sumy State Pedagogic University
89, Romenska Str., Sumy, Ukraine
ORCID ID: orcid.org/0000-0003-3729-3452

IMPACT OF HUMANITIES ON THE FORMATION OF A MEDICAL STUDENT AS PERSONALITY

Isayeva O. S.

INTRODUCTION

The National Strategy for the Development of Education in Ukraine has been adopted defining a set of measures for 2012 to 2021 to ensure the priority development of education, the core of which is developmental, cultural-forming dominant, and to nurture a spiritually and morally-developed personality, who is capable of mobile adaptation in a fast-paced world, self-realization in society, using obtained information to creatively solve professional concerns and issues.

The main danger of the 21st century civilization is dehumanization of the human being, students' transformation to hi-tech machines of wishes and mass consumption without humane, cultural and personal characters. Present generation is totally aware of personal, social and moral responsibilities towards future. Nevertheless, there is a moral obligation to formulate behavioral guidelines for medical students within a broad and future-oriented perspective related to professional duties.

Consequently, nowadays the most urgent question is the use of technology in training an innovative personality using key competencies. The researcher¹ notes that modernization and implementation of inventive teaching methods of humanities at Ukrainian higher medical institutions is currently more significant than ever before. Thus, search for new approaches is being activated to teach and to learn humanities at medical universities; pedagogical technologies are being developed aimed at the implementation of the principles in the teaching process. Humanitarian disciplines substantially stimulate the development of moral and ethical students' ideal at medical universities as the contextual element of humanities has a significant potential. Such qualities as compassion, tolerance, decency and understanding should be formed in students of medical specialties while studying social and humanitarian disciplines that will provide parity relations and special emotional interconnection between a doctor, staff and a patient.

¹ Isayeva O.S., Isayeva O. Modeling Cultural Competence in Teaching Humanities to Medical Students. *American Journal of Educational Research (Education)*. 2014. Vol. 2 (12B). P. 51–55.

In Ukraine social significance and complexity of medical professional duties require high level of training, fundamental knowledge of the theory and practice of medicine, mastering skills, tactics, techniques, and appropriate methods of medical practice. Doctor's activities aimed at protecting the interests of patients and society in preserving human life and health.

However, at higher medical educational institutions, the study process of humanities is sometimes limited to simple text retelling from the textbook: mastering of knowledge occurs through the sample and demonstration, culminating in a more or less conscious understanding and memorizing of the considered material. The scarcity of resources and knowledge, the lack of policies and curricula for skills development, domination of traditional teaching methods, the insufficiency of creative tools, and narrow test-based assessment^{2,3} are the main reasons to reform Ukrainian higher medical educational system fundamentally.

Therefore, absolute priority of developing a culturally inspired and free personality of a future medical specialist, capable of self-realization, self-expression and self-development is observed in the context of teaching humanitarian subjects. The purpose of humanities should be goals to teach a person to think, to analyze, to solve, and to assess various and controversial facts of professional activities or events in the community and as a result they should be able to create new methods of treatment, diagnosis and innovative options in research.

Humanitarian education should enhance a medical student's ability of self-analysis, self-awareness, self-reflection as well as surrounding events. Moreover, it should make students think productively and innovatively, that means to create new and worthwhile ideas (both incremental and radical concepts), elaborate, upgrade, analyze, assess and find original solutions to improve and maximize creative efforts. Block of humanitarian sciences should provide necessary skills and competencies for future health professionals, which will gradually be implemented into practical activity.

We should remember that a crucial element in the system of higher education is social and humanitarian training of future medical specialists. An important task of humanitarian education is to form a physician of international level, intellectual personality, the core of which being

² Banaji S., Cranmer S. & Perrotta C. Expert Perspectives on Creativity and Innovation in European Schools and Teacher Training. *Luxembourg : European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies*. 2010.

³ Brady R., & Edelman L.A. State of Create Global Benchmark Study: Global Benchmark Study on Attitudes and Beliefs about Creativity at Work, School and Home. 2012.

Ukrainian national idea, i.e. the formation of national consciousness, the development of national dignity and self-respect.

However, professional education is considered as the fact of culture and ethics in professional culture or as an event in personal culture and bioethics. As Daniel Pink remarked, “The future belongs to a very different kind of person with a very different kind of mind – creators and empathizers, pattern recognizers and meaning makers. These people... will now reap society’s richest rewards and share its greatest joys”⁴. If students leave any educational establishment without knowing how to continuously create and innovate, they will be underprepared for the challenges of society and the workforce.

The aim of the research is to analyze pedagogical approaches to the formation of students’ skills and traits of character at higher medical educational institutions; to support innovations of educational training system focusing on the development of a free personality, improving the quality of education and promoting competences being significant for medical students.

Methods used include analysis, synthesis and modeling; exploring different conceptualizations of pedagogy and their implications into teaching process; demonstration of the relationships between theoretical directions, pedagogical context and research approach.

1. Cultural competence as key component in medical education

The content of contemporary medical training as the foremost level of the educational system in Ukraine is reoriented intensively into the idea of humanitarian culture, which is based on the improvement of humanitarization, consciousness, morality and spirituality. Even pragmatic American scientists of higher education obviously ponder over whole alternative versions and conclude to implement the courses providing general cultural development and training of emotional and imaginative thinking in future medical specialists. Thus, the main goal of a systematic study at medical universities is primarily to help prepare higher class professional, a creative and skilled specialist, who actively uses in own career creativity, deep thinking, all-round knowledge and experience in various areas of human activity.

It is well-known that the Ministry of Education recommends forming cultural competence in the process of teaching humanities at Ukrainian

⁴ *Bittersweet K.* Preparing 21st Century Students for a Global Society An Educator's Guide to the “Four Cs” Great Public Schools for Every Student. 38 p.

medical universities. The scientist Yu. Fokin⁵ marks “Humanity formation of higher education is one of the ways in the development of spirituality, intelligence formation in graduates, overcoming narrow professional technicism thinking of specialists who in addition to solving their specific professional tasks have to perform a highly important mission as preservation and development of people’s culture and their civilization”. Therefore, cultural competence for medical caregivers is frequently interpreted as a significant constituent and a set of coherent skills, knowledge and attitudes related to: **a)** knowledge of epidemiology and differential effects of treatment in various ethnic groups; **b)** skills for dealing with cultural diversity, hereunder communication; **c)** attitudes such as humility, empathy, curiosity, respect, sensitivity and awareness^{6,7}.

Correspondingly, cultural competence is a key constituent to better understanding of diverse students, their families, friends and societies and to increase results and to decrease disparities providing medical service. Cultural competence is considered to be as the ability to successfully teach students with different cultures. It leads to develop certain traits and characters of personal and interpersonal awareness and sensitivity, to appreciate unfamiliar culture and to gain a set of skills, which together entail effective cross-cultural and responsive teaching⁸. Consequently, cultural competence should be interpreted as clusters of: (1) *patient’s cultural background* (e.g., customs, traditions, culture, habits, sexual orientation, race, religion, gender identity, values); (2) *health provider and health care* (e.g., clinical skills and professional abilities, ethics, bioethics and deontology, awareness, patient-centeredness, and professionalism); (3) *appropriate communication skills* (e.g., responding to patients’ unique requirements, stereotype avoidance and health disparities, case history); (4) *cross-culture* (e.g., idiomatic expressions, examples of effective communication, media reports); *resources for management of cultural competence diversity* (e.g., translator guides, instructions and community resources).

In Ukraine, the motives of humanity, arising mainly in the political sphere, are reflected in the philosophical, educational and religious concepts.

⁵ Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2002. 224 с.

⁶ Seeleman C., Suurmond J., Stronks KCC. A conceptual framework for teaching and learning. *Med Educ.* 2009. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03269.x>.

⁷ Betancourt J.R. Cross-cultural medical education: conceptual approaches and frameworks for evaluation. *Acad Med.* 2003. № 78 (6). P. 560–569.

⁸ Moule J. Cultural Competence: A primer for educators. Belmont, CA : Wadsworth, 2011. 384 p.

One should remember that the problem of harmonious development of an individual as a fundamental goal of education and training is constantly changing according to historically and socially evolving system of beliefs. Therefore, humanitarization of modern medical education implies that human life should be governed by new values and ideals, a new civilization must respond to the ideas of humanism, morality, and culture. Nevertheless, modern education at higher medical universities is the most technological area of activity directly related to the formation of well-educated future physician and the development of spiritual and moral values of society. Cultural competency is an integral skill set vital to a fruitful physician-patient relationship. However, we lack tools necessary to assess and teach such skills, especially at the fellowship level⁹. It means that “cultural humility incorporates a lifelong commitment to self-evaluation and self-critique, to redressing the power imbalances in the patient-physician dynamic, and to developing mutually beneficial and nonpaternalistic clinical and advocacy partnerships with communities on behalf of individuals and defined populations”¹⁰. The use of broader range of knowledge and skills will be mediated by attitudes and values (e.g. motivation, trust, respect for diversity and virtue). The attitudes and values can be observed at personal, local, societal and global levels¹¹.

There are also basic skills of cultural competence which should be formed in the process of teaching humanities to future medical physicians:

1) *valuing diversity*: accepting and respecting different cultural backgrounds or customs, dissimilar ways of communication, and disparate traditions and values;

2) *being culturally self-aware*: understanding educators’ own culture (all their experience, background, knowledge, skills, beliefs, values, and interests) which they should apply in the interaction with students;

3) *understanding the dynamics of cultural interactions*: accepting factors as historical or cultural experience and relationships between cultures in a local community;

⁹ Balzora S., Abiri B., Wang X.J., McKeever J., Poles M., Zabar S., ... Weinsel E. Assessing cultural competency skills in gastroenterology fellowship training. *World Journal of Gastroenterology*. 2015. № 21 (6). P. 1887–1892.

¹⁰ Tervalon M., Murray-Garcia J. Cultural humility versus cultural competence: a critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *J Health Care Poor Underserved*. 1998. № 9. P. 117–25.

¹¹ URL: [https://www.oecd.org/education/.../E2030%20Correlation between creativity and independence20Position%20](https://www.oecd.org/education/.../E2030%20Correlation%20between%20creativity%20and%20independence20Position%20).

4) *institutionalizing cultural knowledge and adapting to diversity*: forming educational environment based on the understanding of students' culture and learning environment¹².

In 2014 a Dutch study, C. Seeleman¹³ demonstrated that medical doctors and students lack knowledge of cultural competence and culturally competent behaviour, including experience using interpretation services. However, significant steps toward cultural self-understanding for medical students are to become fully engaged with personal perceptions, behaviors and communication patterns in order to provide culturally competent service. Cultural competence focuses on the capacity of the health workers to improve health status by integrating culture into the clinical context. It is recommended to distinguish the following concepts of cultural competence in teaching humanities at higher medical educational establishments:

1) *to understand the meaning of culture competence for health care providers;*

2) *to achieve cultural competence as future doctors;*

3) *to apply cultural competence to studying process and future doctor's career;*

4) *to increase students' organizational cultural competence;*

5) *to create cultural environment;*

6) *to differentiate doctor's cultural behavior;*

7) *to form cross-cultural communication skills.*

It is assumed that cultural competence defines a leadership style at the educational institution and even in the group, makes key supervision of personnel actions and has a direct impact on the educational, humanitarian and learning process of medical students. According to conducted survey of students studying General medicine at Danylo Halytsky Lviv national medical university (232 second-year students, 2018–2019 academic year), the content of traits of a doctor as “a person of culture” includes:

1. spirituality: *conscientiousness, self-awareness, assertiveness, striving for self-perfection, serving people, humaneness;*

2. communication: *tolerance, sociability, listening skills, veracity, modesty, empathy, thoughtfulness;*

3. morality: *good manners, bioethics and deontology, patriotism, honesty, sense of duty, justice;*

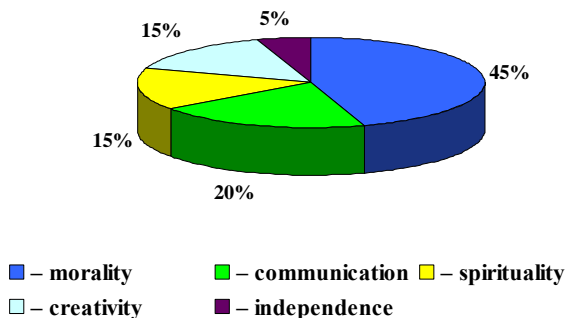
¹² King M.A., Sims A. & Osher D. How is cultural competence integrated into education? Washington. D.C. : Center of Effective Collaboration and Practice. American Institutes for Research. 2007.

¹³ Seeleman C., Hermans J., Lamkaddem M., Suurmond J., Stronks K., Essink-Bot M.L. A students' survey of cultural competence as a basis for identifying gaps in the medical curriculum. *BMC Med Educ.* 2014.

4. creativity: *striving for novelty, curiosity, ability to fantasize, avoiding clichés and patterns;*

5. independence: *ability to make responsible decisions, self-discipline, life-long learning.*

The students also detected the significance of traits of a doctor for their future career as shown on the pie chart:



Thus, the background of cultural competence at higher medical universities may be regarded as those acquired skills which help medical students understand cultural dissimilarities and assist communication between patients, their relatives and co-workers who have different views of understanding health, sickness and body functioning. The elements of effective patient-provider communication¹⁴ comprise:

- *to build relationships,*
- *to open the discussion,*
- *to gather information,*
- *to understand the patient's perspective,*
- *to share information,*
- *to achieve agreement on problems and plan management,*
- *to provide confidence.*

The development of cultural competence is based on proficiency, competency, personal preferences, cultural background and environment. Investigating education concept, the author further confirms that “the model of the future specialist is reflected, including self-esteem, tolerance, orientation to social and professional self-determination and self-realization,

¹⁴ Makoul G. Essential elements of communication in medical encounters: The Kalamazoo Consensus Statement. *Acad. Med.* 2001. № 76 (4). P. 390–393.

ability for making decisions and taking responsibility for them”¹⁵. As we know, the practitioners have a wide range of symptoms and signs at their disposal that provide a multi-faceted and deep analysis of clinical manifestations of a patient’s disease, its symptoms and arguments to identify specific postulates for the construction of diagnostic hypotheses and enhanced clinical diagnosis for the patient.

A lot of studies have demonstrated that learning process in a multicultural background helps medical students “to deepen knowledge, improve skills and competencies, form values and attitudes”¹⁶, improve cultural competence at higher medical establishments and contribute its enhancement in future medical activity and public engagement. Accordingly, methods for enhancing cultural competence in a multicultural Ukrainian society should be regarded as policies presented to address the challenges of assessing teachers, parents and families of diverse culture, their beliefs, customs, traditions, and special requirements. Cultural competence among health professionals is viewed as one strategy to confirm equal access to healthcare across diverse groups and to ensure that patients receive care by their needs¹⁷.

However, it has been previously mentioned, that medical students should demonstrate their gaining of knowledge, ethics, behavior, attitudes, abilities and skills through reflections in seminars, projects or presentations, and even small investigations. As medical students participate in various settings, they develop an appreciation and empathy for the predispositions, stressors, and patients’ problems encountered on doctors’ daily routines. Students as future caregivers of higher medical universities should provide a service to another person or group while developing knowledge, skills, abilities and attitudes consistent with the overall goals of the curriculum.

As it is confirmed formerly, teachers must provide medical students the chance to check personal role in the process of training and formation of cultural competence. Teachers of humanitarian subjects should elaborate and implement proven and adopted methods and schemes into educational process allowing students to become active, responsible life-long learners

¹⁵ Бордовская Н.В., Титова Е.В. Качество деятельности преподавателя вуза (подходы к пониманию и оценке). *Вестник СЗО РАО «Образование и культура Северо-Запада России»*. Санкт Петербург, 2002. Вып. 7. С. 192–206.

¹⁶ Mukan N., Yaremko H., Kozlovskiy Yu., Ortynskiy V., Isayeva O. Teachers’ continuous professional development: Australian experience. *Advanced Education*. 2019. № 12. P. 105–113.

¹⁷ Beach M.C., Price E.G., Gary T.L., Robinson K., Gozu A., Palacio A., Smarth C., Jenckes M., Feuerstein C., Bass E.B., Powe N.R. & Cooper L.A. Cultural competence: A systematic review of health care provider educational interventions. *Medical Care*. 2005. № 43. P. 356–373.

and self-motivated, independent, self-aware, self-managing, self-confident, emotionally stable and intelligent, culturally competent professionals in the field of medicine.

The concept of “pedagogy of cooperation”, “pedagogy of co-creation”, suggested by Ukrainian scientists Ye. Illyin, V. Karakovskiy, V. Shatalov, M. Shchetinin, has a real embodiment in work conditions of higher medical educational institutions. This concept implies mutual need and interest in co-activity, information enrichment, increased personal influence and attractiveness of the teacher, etc. A good teacher becomes an idol for a medical student, an ideal in future career. Such a teacher can transfer the style of her/his critical thinking, manners and techniques of practical actions, realization methods of cultural, ethical and deontological principles.

2. Assertiveness as an important skill for future physicians

Moral education at the medical university is a rather complex process due to the fact that the moral character of most students is predetermined by family traditions which are considered to be a crucial factor in formation of young medical personality. As a trait of character, assertiveness can give the means of adapting students’ behavior in precise situations in order to better express own personality and to obtain more satisfaction of personal and professional environment. According to S. Stein and H. Book¹⁸ “Assertiveness consists of three main components: (1) the ability to express feelings, (2) the ability to openly express beliefs and thoughts (to be able to express own opinion, not to succumb to pressure and to maintain a certain position, even if it is emotionally difficult, and even if you lose while doing something) and (3) the ability to protect their individual rights (not to pester or authorize others to use any person). Confident people are not constrained and timid – they are able to express their feelings (often straight) without aggression and offensive superiority”. Well-experienced doctor should know what is actually happening and to feel assertiveness in situations as it is helpful to be knowledgeable about persons involved.

It is necessary to note that an assertive person adopts a fixed or predetermined style of communication which is not responsive to the peculiarities of the situation or to the demands of the relationship. In fact, a future doctor is alert to the realities of the moment and can monitor himself as well as read other people’s non-verbal hints or demands. Therefore, medical students should study to be particularly careful with their tone and body language; keeping the objectives of the interaction in mind. In other words, an assertive person communicates to achieve the situational

¹⁸ Stein S.J., Book H.E. The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success Jossey-Bass; 3 edition. 2011. 368 p.

objectives, keeping the relational objectives in mind and staying calm in stressed or urgent situations. Besides, it gives students the ability to have a critical analysis of existing circumstances and cases as well as to supplement and create their own ones.

Consequently, formation of assertiveness as a personal trait primarily implies that a person is aware of how behavior is determined by his own inclinations and motivations, and how someone imposes settings. As the researcher¹⁹ declares that “self-confidence is an acceptance of their actions, decisions, skills as correct and relevant (i.e. acceptance of oneself)” which is significant for future medical caregivers. Thus, assertive behavior of future doctors does not always lead to goals, but the aim emphasizes positive assessment of personality’s traits. Personal achievement reinforces the desire to reach other goals, the result as the sense of movement and self-esteem. In this context, N. Telychko²⁰ defines two factors which perform a decisive influence on ensuring talent development, personal abilities, achievement of students’ life success: genetic (inherited inclinations) and social (education, upbringing and environment). However, the researcher notes that genetic factor is necessary, but social one is sufficient to ensure effective development of personal predispositions of each student. Optimal realization of students’ own potential in various activities contributes to adequately diagnose, appropriately design and further develop their personal qualities and parameters.

We consider that humaneness as a part of assertiveness is a moral quality that characterizes the relationship between doctors and patients which is derived from the essence of social work that is one of its characteristics appearing in different forms, the most common of which being altruism as manifestation of unselfish care for others’ benefit and willingness to sacrifice for their personal benefits. At the level of moral consciousness altruism is formed in a consistent principle of strengthening humanistic relationships through active and purposeful elimination of the sources of human suffering. Expressions of humaneness in the relationships between a doctor and a patient foster bonds of trust, enabling doctors and patients to enhance diagnostics, compliance and treatment. Thus, patients’ belief means doctors’ assertiveness:

Beliefs about health: (What caused your illness/problem?)

Explanation: (Why did it happen at this time?)

Learn: (Help me to understand your belief/opinion.)

¹⁹ Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние. *Психологический журнал*. Москва, 2002. Т. 23. № 1. С. 52–60.

²⁰ Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Івано-Франківськ, 2005. 21 с.

Impact: (How is this illness/problem impacting your life?)

Empathy: (This must be very difficult for you)

Feelings: (How are you feeling about it?)²¹

Equally, assertiveness may be formed by means of real understanding of responsibility for own emotions, opinions, and actions by future medical professionals. From the first year of study each medical student should realize the nobility of treating patients to achieve the results of well-known doctors and scientists. Thus, a teacher should know how to interact with students for gathering useful information in teaching skilled assertiveness and allowing assertiveness to happen (listen to what the other person is going to say; explain the situation with arguments and slowly using communication strategies). Assertiveness as a key skill for doctors may be acquired due to personal relationships and professional situations.

As all ideas concerning the optimization and restructuring of medical services in Ukraine take place, however, there is still the premise that medicine must start with the patient and communication places an important role in this process. Thus, the absence of communication and counseling skills training in students' curriculum makes it difficult for doctors to convey bad news about diagnosis or patients' general condition. The lack of training in negotiation skills for discussing treatment plans often results in poor compliance and medical legal problems due to divergences between patients' and doctors' views on clinical reality. The process of teaching cross-cultural communication includes linguistic, historical, aesthetic, humanistic and ethical components. A set of interactive methods is used as contemporary teaching approaches, the main point of which is that the teacher and the student are involved in search for information with a variety of communication techniques.

The researcher E. Hall²² postulated that the style of communication can vary from a high context culture, where background information is implicit to a low context culture and much of the background information must be made explicit in the interaction. People from high context cultures often send more information implicitly, which means that openness is perhaps not the norm. Thus, in such settings an open style of communication may not be appreciated, especially when conformity is expected. During the process of learning, a teacher can communicate important information to students about their ability to learn and the way they learn. Therefore, it is important to

²¹ Dobbie A.E., Medrano M., Tysinger J., Olney C. The BELIEF instrument: a preclinical teaching tool to elicit patients' health beliefs. *Family Medicine*. 2003. 35. P. 316–319.

²² Hall E.T., Hall M.R. Hidden Differences: Doing Business with the Japanese. Anchor Press. Doubleday. Garden City : NY, 1987. P. 16–18.

share assertiveness during the training years of medical students. Such training should, in fact, be imparted in some form to students of every age group. The researchers suggest a model of interpersonal communication that mutual understanding improves perceptual accuracy and communication²³. It should be noted that assertive doctors are very receptive; therefore, it is easier to communicate with them, they are good listeners and ready to rationally evaluate what is presented and look for agreement.

According to own experience, teaching skilled assertiveness successfully may be hampered without gathering practical information: give students examples of assertive communication techniques, listening techniques, give examples of scenarios and ask to compose own story. Following the principles of self-organization and self-education in pedagogical activity is aimed at creating the educational system to study self-regulation processes at the educational institutions, identifying tendencies, internal mechanisms and reserves of created system without copying already existing samples in pedagogical activity.²⁴

Assertive doctors are characterized by independence and self-sufficiency, which is manifested in various spheres of life and career, but the most obvious – in the sphere of interpersonal relationships with doctors and patients. External signs of confident behavior also become most clearly visible in everyday doctors' circumstances. Confident behavior means assertiveness as an integral part of future doctors' activity characterized by such features as: tolerance, purposefulness, creation, patience, reflection etc. In addition to the above-mentioned behavioral aspects that can be ascribed to assertive doctors, it is significant to see how they differ in the perceptual and cognitive processes that govern behavior. A student may be able to display "assertive" behavior at all times because a person's assertiveness is dependent on his/her attitude to "himself/herself", "the other" and perception of the situation. In addition, emotional condition is most likely to influence perception and understanding of interpersonal communications in future medical career. Accordingly, future medical caregivers should achieve practical experience of ethical communicative competence even in critical situations despite of their personal or emotional condition:

- *flexibility, ability to formulate problems, adequate reaction to the rapidly changing urgent situations;*
- *social orientation, focus on constructive relationships with partners, patients*

²³ Robbins S.P. Understanding cultural differences. *Organizational Behavior*. Yarmouth. ME : Intercultural Press, 1998. 179 p.

²⁴ Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). Київ, 2004. 684 с.

- *and their relatives, help each doctor to develop;*
- *combination of spontaneity with the possibility of critical situation regulation, ability to work in team;*
- *focusing on achieving success in treatment, avoiding medical failure, confronting challenges.*

The benefits of assertive doctors are less stressed and self-assured as they keep the situation under control as planned and expected; they find the best solutions in urgent situations; patients are treated with dignity, confidence and respect; medical staff and colleagues feel comfortable and maintain stronger relationships.

Dealing with students' feelings is reflected as an objective characteristic in the nature of interaction between students and teachers explaining why empathy, self-awareness, and self-discipline are essential to success and positive humane interaction in medical profession. The main reason why assertive doctors think differently is that they have higher levels of self-awareness. It is significant to note that openness and receptiveness are manifestations of deeper personality characteristics hidden from the untrained eye. For assertion, or confidence, to be accompanied by a high level of receptiveness some other personality characteristics like self-monitoring and an internal control are required. They take responsibility for their failures and critically evaluate their own performance, since they do not ascribe the outcomes of their actions to external factors. Thus, assertive personality should have the following characteristics:

- 1) express freely own thoughts, feelings, and communicate with patients at all levels: this communication is always open, honest, direct and adequate;
- 2) active attitude to life: to achieve the desired, to try to influence events;
- 3) self-respect activities;
- 4) responsibility for every patient and treatment case.

Therefore, determination of educational environment leading to the realization of individual's capacity is considered to be a significant aspect in the problem of medical education. As Goleman²⁵ claims, students should be "more academically competent: better able to put their ideas into words, to use and respond to reason, to concentrate, to make plans and follow them, and be more eager to learn". The development of talented medical specialists requires the creation of self-governing system that would provide identification and support of students, the development and implementation of their personal abilities, stimulation of creative work of students and teachers; revitalization of teaching and learning students' activities due to

²⁵ Goleman D.P. Why It Can Matter More Than IQ. *Emotional Intelligence*. 10th ed. Random House Publishing Group. 2006. 384 p.

the creation of appropriate educational environment at educational institutions.

Motivation as a key factor among features of teaching and learning medical students significantly increases social skills and cultural awareness, otherwise it may impede assertiveness. For opportunities to allow assertiveness and to teach skilled assertiveness successfully, educators must know much about their students' temperament, sensitivities, values, preferences, and curiosity. In addition to the positive assessment of their skills and abilities to self-confidence formation, behavioral and environmental components with the belief in its efficacy are also significant.

Thus, an important step in teaching assertiveness is to take a genuine interest in their students and gather useful information for knowing them. Useful information can be obtained by observing behavior, finding out what is being communicated and determining the level of communication the student is capable of. The role of the native language also plays a very essential role in the formation of language culture in medical students, leading to creation of assertiveness. A certain foreign language level means a certain skill level in assertiveness. Efficiency of formation assertiveness in students is based on different types of creative activity (problematical principles and creative tasks).

Nevertheless, teaching students the art of being assertive, confidently asserting their desire and needs without imposing those desire and needs on others, is one of the most common concerns at higher medical educational institutions. Teacher's goal in teaching process and formation of students' assertiveness is to appreciate others, to speak their minds respectfully and to respect their opinions. Successful medical students can expect valuable practical resources, professional guidance and friendly correspondence throughout the entire duration of the studying process.

CONCLUSIONS

The necessity of humanitarian culture and education of medical students in Ukraine is determined by current educational situation. The importance of demonstrating professional values, principles, and ethics in doctors' daily practice should not be underestimated. Humanitarization of modern education is regarded as a significant factor in teaching medical students and formation of traits of character at all levels of their future career. Interdisciplinary integration can enhance the use of knowledge, personal traits, qualities and practical experience acquired in the study of humanities at medical universities.

It is possible to assert with certain degree of likelihood that the concept of pedagogical incentive is based on deep humanistic sense. Personality formation of a future physician within the culture-formation aspect, is

carried out in such a way – to direct, instruct and encourage his/her inner spiritual and moral strength, but at the same time – considering the student’s age and mental characteristics, to consistently reduce the influence of medical and educational factors which cannot be classified as incentives (punishment, threats, administrative pressure).

Significant steps toward cultural competence requires the establishment of national standards for electronic health care transactions and national identifiers for providers, health insurance plans, and employers. To become assertive and cultural competent means to discuss health issues and health care problems honorably and clearly, to promote prevention, to ensure equity and cultural competence to each patient, and to deliver high-quality care to residents. The majority of professionals have to value the significance of cultural competence education and training relevant to their future practice. Cultural competence training is possibly viewed as an immediately applied phenomenon rather than a holistic, structural approach “defining *physician training outcomes in multicultural education*”.²⁶

According to conducted study, one can conclude that second year medical students are acquainted with cultural competence and they are aware of doctors’ traits as a person of culture. *Morality* including bioethics and deontology, good manners, patriotism, honesty, sense of duty, justice and *communication* with tolerance, sociability, listening skills, veracity, modesty, empathy, thoughtfulness are the most significant for doctors. Unfortunately, *independence* is regarded as the least significant trait for doctors due to students’ survey.

All the functions of human communication, namely: information and communication, organization of interpersonal relationships, cognition of another person, interference, and aesthetics are performed in unity. And if any components are excluded in the process of communication with other individuals, at the same time “failures” will occur in the whole communication mechanism. Special attention should also be paid to cognitive interest, since its influence on the student’s personality, and his/her cognitive activity is very essential and one of the leading motives for students’ education and self-improvement. An efficient stimulus of the development of cognitive interest is mutual support in the process of communication between a teacher and a student, the emotional tonus of coactivity that stimulates medical student’s cognitive capabilities.

The skill of assertiveness is also important for future doctors as it improves doctors’ personal, cultural and professional efficacy. Optimizing learning

²⁶ Tervalon M., Murray-Garcia J. Cultural humility versus cultural competence: a critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *J Health Care Poor Underserved*. 1998. № 9. P. 117–125.

experience, students should distinguish between assertiveness and reflection. Being assertive means to understand others, to express correctly and speak softly. Senior medical students have more confidence in their abilities and become assertive. They take on greater responsibility for patient care and think, behave and react correctly to patients' and respect their rights.

We should continually aim to improve the quality of education at all levels as to help the citizens adapt to changing needs and circumstances, and achieve the higher educational standards that will be needed to take advantage of the possibilities, and cope with the challenges of the 21st century. Criteria for effective continuing education: convenience, relevance, individualization, self-assessment, independent learning, and systematic approach are the main standards for future health caregivers.

SUMMARY

The article highlights a new approach to teaching humanities to medical students as a reasonable impact on personality formation. Only with the help of a teacher future caregivers can achieve assertive results in communication with patients and medical staff hiding their feelings or in practical defense of their position and confident attitude to work in a team properly, to defend their point of view, to offer new solutions, to find compromises. Assertiveness as a quality of future caregivers is very important in their career and daily life. The aim of this investigation is to develop practical recommendations for successful integration of cultural competence teaching medical students at Danylo Halytsky Lviv national medical university. The background of cultural competence at higher medical universities can be understood as those acquired skills which help medical students recognize cultural differences and facilitate communication between patients, their relatives and colleagues. Culture competence includes cultural knowledge, sensitivity, awareness, clinical skills and abilities which constitute rules, norms and strategies. The investigation involved 232 second-year students studying General Medicine at Danylo Halytsky Lviv national medical university (2017–2018 academic year). Based on our research, second-year students determined the content of traits of a doctor as “a person of culture” and their significance for future career: spirituality, communication, morality, creativity and independence.

REFERENCES

1. Бордовская Н.В., Титова Е.В. Качество деятельности преподавателя вуза (подходы к пониманию и оценке). *Вестник СЗО РАО «Образование и культура Северо-Запада России»*. Санкт-Петербург, 2002. Вып. 7. С. 192–206.

2. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). Київ, 2004. 684 с.

3. Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние. *Психологический журнал*. Москва, 2002. Т. 23. № 1. С. 52–60.

4. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Івано-Франківськ, 2005. 21 с.

5. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2002. 224 с.

6. Banaji S., Cranmer S. & Perrotta C. Expert Perspectives on Creativity and Innovation in European Schools and Teacher Training. Luxembourg: European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. 2010. URL: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59833_TN.pdf.

7. Balzora S., Abiri B., Wang X.J., McKeever J., Poles M., Zabar S., ... Weinshel E. Assessing cultural competency skills in gastroenterology fellowship training. *World Journal of Gastroenterology*. 2015. № 21 (6). P. 1887–1892. DOI: 10.3748/wjg.v21.i6.1887.

8. Beach M.C., Price E.G., Gary T.L., Robinson K., Gozu A., Palacio A., Smarth C., Jenckes M., Feuerstein C., Bass E.B., Powe N.R. & Cooper L.A. Cultural competence: A systematic review of health care provider educational interventions. *Medical Care*. 2005. № 43. P. 356–373. DOI 10.1097/01.mlr.0000156861.58905.96.

9. Betancourt J.R. Cross-cultural medical education: conceptual approaches and frameworks for evaluation. *Acad Med*. 2003. № 78 (6). P. 560–569. DOI: 10.1097/00001888-200306000-00004.

10. Bittersweet K. Preparing 21st Century Students for a Global Society An Educator's Guide to the “Four Cs” Great Public Schools for Every Student. 38 p. URL: [www.nea.org > assets > docs >](http://www.nea.org/assets/docs).

11. Brady R. & Edelman L.A. State of Create Global Benchmark Study: Global Benchmark Study on Attitudes and Beliefs about Creativity at Work, School and Home. 2012. URL: [https://www.adobe.com/aboutadobe/pressroom/pdf fs/](https://www.adobe.com/aboutadobe/pressroom/pdf/fs/).

12. Dobbie A.E., Medrano M., Tysinger J., Olney C. The BELIEF instrument: a preclinical teaching tool to elicit patients' health beliefs. *Family Medicine*. 2003. № 35. P. 316–319.

13. Goleman D.P. Why It Can Matter More Than IQ. *Emotional Intelligence*. 10th ed. Random House Publishing Group. 2006. 384 p.

14. Hall E.T., Hall M.R. Hidden Differences: Doing Business with the Japanese. Anchor Press. Doubleday. Garden City : NY, 1987. P. 16–18.

15. Isayeva O. Modeling Cultural Competence in Teaching Humanities to Medical Students. *American Journal of Educational Research (Education)*. 2014. Vol. 2 (12B). P. 51–55. URL: <http://www.sciepub.com/education/content/2/12B>.

16. King M.A., Sims A. & Osher D. How is cultural competence integrated into education? Washington. D.C. : Center of Effective Collaboration and Practice. American Institutes for Research, 2007. URL: http://cecp.air.org/cultural/Q_integrated.htm.

17. Makoul G. Essential elements of communication in medical encounters: The Kalamazoo Consensus Statement. *Acad. Med.* 2001. № 76 (4). P. 390–393.

18. Moule J. Cultural Competence: A primer for educators. Belmont, CA : Wadsworth, 2011. 384 p. ISBN-10: 0495915297.

19. Mukan N., Yaremko H., Kozlovskiy Yu., Ortynskiy V., Isayeva O. Teachers' continuous professional development: Australian experience. *Advanced Education*. 2019. № 12. P. 105–113. DOI: 10.20535/2410-8286.166606.

20. Robbins S.P. Understanding cultural differences. *Organizational Behavior*. Yarmouth. ME : Intercultural Press, 1998. 179 p.

21. Seeleman C., Hermans J., Lamkaddem M., Suurmond J., Stronks K., Essink-Bot M.L. A students' survey of cultural competence as a basis for identifying gaps in the medical curriculum. *BMC Med Educ*. 2014. URL: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-216>.

22. Stein S.J., Book H.E. The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success Jossey-Bass; 3 edition. 2011. 368 p. ISBN-13: 978-0470681619.

23. Tervalon M., Murray-Garcia J. Cultural humility versus cultural competence: a critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *J Health Care Poor Underserved*. 1998. № 9. P. 117–125.

24. Correlation between creativity and independence 20 Position%2. URL: [https://www.oecd.org/education/.../E2030%](https://www.oecd.org/education/.../E2030%2).

Information about the author:

Isayeva O. S.,

Full Professor, ScD (Education),

Department of Foreign Languages

Lviv Polytechnic National University,

12, Stepan Bandera str., Lviv, 79000, Ukraine

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-1832-739X

ТИПИ ПОРУШЕНЬ ЗАСВОЄННЯ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАТЬ У ДІТЕЙ ІЗ ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Каменщук Т. Д.

ВСТУП

В умовах євроінтеграційних змін, які відбуваються в українській освітній системі, та під впливом нових ціннісних орієнтирів актуальною є проблема пошуку шляхів для підвищення ефективності навчання та виховання в напрямі формування життєвої компетентності дітей із порушеннями розумового розвитку. Пошук оптимальних організаційних форм, змісту та методології педагогічної роботи із цією категорією дітей спрямований здебільшого на їх соціальну адаптацію та зменшення рівня залежності від сторонньої допомоги. Роль посередника на всіх рівнях соціальної взаємодії виконують просторові знаки та символи, за допомогою яких формується цілісність сприймання предметно-просторового оточення та розширення меж взаємодії з довкіллям. Людина, від народження, опиняється у світі знаків і знакових систем, який створений завдяки як природним умовам, так і соціальному середовищу. Комбінаторна природа побудови знакових систем та їх використання у психічному розвитку людини дуже різноманітні. Теоретичні й експериментальні дослідження переконливо доводять, що за умов широкого застосування знаків став можливим розвиток людської культури загалом і кожної особистості зокрема.

Аналіз стану засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей із помірною розумовою відсталістю дозволяє виявити особливості, за характерними ознаками визначено різні рівні та виділено типи порушень їх засвоєння, а саме: гармонійний, дисгармонійний оптичний предметний та дисгармонійний знаково-символьний просторовий. Тому для підвищення ефективності навчання та виховання дітей із помірною розумовою відсталістю мають бути враховані особливості засвоєння просторової знаково-символічної системи знань з урахуванням структурних типів порушень.

1. Просторова знаково-символічна система знань як феномен психічного розвитку дитини

Теоретико-методологічну основу для характеристики просторової знаково-символічної системи знань (далі – ПЗССЗ) у нашому дослідженні становлять наукові розвідки про роль знаково-символічних

структур у розвитку мислення людини (О. Лосев¹, Л. Виготський², Р. Немов³) та гештальтно-фреймовий підхід до організації процесу засвоєння знань (Р. Гурина⁴, К. Дункер⁵, М. Мінський⁶, В. Тарасун⁷, М. Шехтер⁸).

На підставі аналізу результатів досліджень пізнавальної діяльності у психології, теорії пізнання, нейропсихології, нейрофізіології, психолінгвістиці, когнітивній психології (Ф. Блум⁹, Дж. Брунер¹⁰, Л. Веккер¹¹, Л. Виготський¹², О. Лурія¹³, Н. Максимова, О. Тихомиров¹⁴, С. Хомська¹⁵, Л. Цветкова¹⁶ й ін.) розглядаємо пізнавальну діяльність щодо засвоєння ПЗССЗ як процесу відображення дійсності, сприймання предметного світу через перцептивний образ до отримання узагальненої картини навколишньої дійсності.

Так, у вивченні комплексу знаків і знакових систем виділяють три основні аспекти: семантичний – відношення знаків до предметів, які ними позначаються; синтаксичний – такий, що пов'язаний співвідношенням знаків одного з одним; прагматичний – такий, що відображає відношення знаків до конкретної діяльності та спілкування.

¹ Лосев А. Проблема символа и реалистическое искусство. Москва : Искусство, 1976. 367 с.

² Выготский Л. Психология развития человека. Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.

³ Немов Р. Психология. 4-е изд. Москва : Владос, 2003. Кн. 1. 688 с.

⁴ Гурина Р., Соколова Е. Фреймовое представление знаний : монография. Москва, 2005. 176 с.

⁵ Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач в процессах решения практических проблем. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* : статьи. Москва, 1981. С. 289–297.

⁶ Минский М. Фреймы для представления знаний. Москва, 1979, 123 с.

⁷ Тарасун В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія. Київ, 1998. 255 с.

⁸ Шехтер М., Потапова А. О роли и видах образов в познавательных процессах. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 3. С. 57–67.

⁹ Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. Пер.с англ. Москва : Мир, 1988. 248 с.

¹⁰ Bruner J. The Culture of Education. Cambr., Mass. : Harvard University Press, 2006.

¹¹ Веккер Л. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. 1959–1981. Москва : Смысл ; Пет, 2000. 685 с.

¹² Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.

¹³ Лурья А. Основы нейропсихологии. Москва : Педагогика, 1973. 98 с.

¹⁴ Тихомиров О. Психология мышления : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 288 с.

¹⁵ Хомская Е. Нейропсихология. 4-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 496 с.

¹⁶ Цветкова Л. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение : учебное пособие. Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. 184 с.

Також Г. Клаусом уведено сигматичний підхід, який презентує «знак як об'єкт». У. Еко, Л. Виготський, О. Веряєв представляють використання знака для комунікативного процесу «людина – людина». У семіотичі термін «знак» розглядається в контексті більш широких понять «знакова система» і «знакова ситуація». Знакова система трактується як матеріальний посередник у взаємодії інших систем. Проста знакова система є матеріальним посередником, що слугує обміну інформацією між двома системами (Ю. Степанов).

Отже, термін «знак» у науковій літературі вживають різноаспектно, проте завжди знак виступає як замішувач іншого предмета, явища, властивості. Функції знака полягають у функціональному позначенні, номінативній функції, схематичному позначенні (образ, предмет навколишня дійсність); символічному зображенні образів, абстрактних понять; позначенні відношення між об'єктами; виконує функцію автостимуляції, спонукання, організації та регуляції процесів діяльності; формуванні знакових систем і моделі довкілля.

Багатоаспектний аналіз наукових джерел дозволив визначити дефініцію знака як форми, що має матеріальне вираження (образ, схематичне зображення тощо), є засобом репрезентації реальності, несе смислове навантаження, на абстрактному рівні набуває символічного значення.

У науковій літературі поряд із терміном «знак» уживають «символ», що має низку як спільних, так і відмінних істотних характеристик.

Дослідженню особливостей творення та функціонування символів присвячені наукові надбання вчених ХХ ст. різних галузей, серед них: С. Аверінцев, Ю. Борєв, Ж. Дерріда, І. Льїн, К. Керенї, Н. Кулагіна, О. Лосєв, М. Мамардашвілі, А. Нямцу, Є. Панов, Ч. Пірс, М. Подраза-Квятковська, Ф. де Соссюр, В. Толкмачов, М. Шнайдер, Е. Фромм та інші.

Отже, існують різні визначення знака та символу, але більшість науковців стверджують, що знак позначає зміст, а символ його розкриває. Символ – це те, чим зображують знак, він є засобом, інструментом виявлення змісту знака. Знак – це загальне, символ – конкретне. Символ – це конкретне оформлення знака. Символ – умовне позначення якогось предмета, поняття або явища; художній образ, який умовно відбиває яку-небудь думку, ідею, почуття; умовне позначення величини, поняття, запроваджене певною наукою¹⁷.

Психолого-семіотична класифікація немовних (невербальних) ЗСЗ, що використовуються в навчанні, є більш розгалуженою. Серед них виділяють три такі види: просторові ЗСЗ, за допомогою яких

¹⁷ Виготский Л. Психология развития человека. Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.

розкриваються істотні зв'язки, структура явищ у науковому та навчальному пізнанні або відтворюються реальні явища; субстратно-субстанційні (сутнісні) ЗСЗ, які використовуються для позначення конкретних властивостей об'єктів або через масштабну деформацію об'єкта відтворюють його фізичні чи функціональні властивості; людські дії, що відтворюють певне реальне явище, подію з вираженням ставлення до неї.

Отже, у навчальній діяльності учнів ЗСЗ виконують не тільки замішувальну, але й пізнавальну функцію¹⁸. Ця функція ЗСЗ націлена на відображення, відтворення реальності в діяльності учнів, результатом якого є нові знання. За допомогою ЗСЗ відбуваються абстрагування, створюється ідеалізована предметність, забезпечується операційність мислення й інших психічних процесів, цілісність сприйняття й опрацювання змісту. Загалом зазначається, що за допомогою ЗСЗ утворюється інформаційна основа навчальної діяльності учнів.

У межах дослідницького підходу когнітивної психології (Дж. Брунера¹⁹) навчання ведеться з опорою на безпосередній досвід дітей, його розширення у процесі пошукової, дослідницької діяльності, активного освоєння світу. Поняття образу у психології є одним із центральних, оскільки саме образи, відображаючи об'єктивну реальність, становлять зміст психіки об'єкта. Образ – це суб'єктивний феномен, що виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, мисленнєвої діяльності, становить цілісне й інтегроване відображення дійсності, у якому одночасно представлені основні перцептивні категорії (простір, рух, колір, форма, фактура тощо), це чуттєва форма психічного явища, що містить в ідеальному плані просторову організацію та часову динаміку, це суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення й тимчасову послідовність подій.

Психолог С. Рубінштейн²⁰ розглядає поняття «образ» як те, що формується під час перетворення інформації, яка поступає із зовнішнього середовища шляхом сприймання та являє собою суб'єктивну форму об'єкта, він є утворенням внутрішнього світу людини. Умовами формування адекватного образу є: активний рух, підтримування окремого мінімуму інформації, що надходить до мозку

¹⁸ Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач в процессах решения практических проблем. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* : статьи. Москва, 1981. С. 289–297.

¹⁹ Bruner J. *The Culture of Education*. Cambr., Mass. : Harvard University Press, 2006.

²⁰ Панок В., Чепелева Н., Титаренко Т. *Основи практичної психології*. Київ : Либідь, 2001. 534 с.

із зовнішнього та внутрішнього середовища та збереження звичної структурованості інформації. Завдяки зв'язкам, які утворюються між різними аналізаторами, в образі відображаються такі властивості предметів чи явищ, для яких немає спеціальних аналізаторів (величина предмета, вага, форма, регулярність).

Формування образу є складним процесом, що розгортається в часі, упродовж якого відображення все більш відповідає об'єкту, предмету чи події, що відображається. І на кожній його фазі виявляються нові властивості предмета й уточнюються вже виявлені. У процесі відображення відбувається безперервна реконструкція образу в напрямі підвищення рівня його адекватності об'єкту, предмету чи події. Будучи відображенням предметів (і явищ) об'єктивної (що існує поза й незалежно від свідомості людини) дійсності, образ водночас є суб'єктивним феноменом. Це означає, що він належить його суб'єктові – тілесному індивіду, включеному в багатоаспектний взаємозв'язок явищ матеріального світу, який підпорядковується об'єктивним законам буття. Образ формується на базі досвіду, здобутого людиною. Він тією чи іншою мірою асимілює цей досвід, що особливо виразно спостерігається у випадках, коли йдеться про образи, пов'язані з діяльністю, життєво важливою для людини.

Отже, психічний образ є відображенням об'єктивної реальності і водночас важливою ланкою системи регуляції дій людини; образ є предметним і суб'єктивним за формою (не може бути відчуженим, відокремленим від суб'єкта); він завжди має прообраз (вихідні дані); його формування – активний процес, під час якого вичерпно використовується інформація з об'єктивної реальності, у якій перебуває людина, зміст образу безперервно збагачується, уточнюється та коригується; образ є системним утворенням, яке характеризується багатомірністю й багаторівневістю, основним рівнем образного відображення є сенсорно-перцептивний; образ має цілісний характер, який забезпечує синтез чуттєвого образу і хаотичного набору почуттів; «<...> образ <...> не становить окремих явищ і предметів, а від початку розвивається й функціонує як єдине ціле»; образ ієрархічний, він розвивається впродовж життя і поступово ускладнюється; образ виконує прогностичну функцію, яка є однією з головних, він є базою для формування системи наших очікувань, прогнозів щодо наслідків наших вчинків тощо; образ має знаково-символічний характер.

Отже, образ – це не копія дійсності, а її відображення, продукт розумових процесів і результат взаємодії багатьох внутрішніх функцій, емоцій, почуттів, орієнтацій, поведінки, очікувань тощо.

Як зазначають науковці, наступним етапом еволюції образу у свідомості людини є гештальт. Із проблемою вивчення психіки з погляду цілісних структур – гештальтів – працювали німецькі

психологи М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келеру, які класифікували ідею цілісності образу та незвідність його властивостей до суми властивостей елементів. На їхню думку, предмети нашого оточення сприймаються почуттями не у вигляді окремих об'єктів, а як організовані форми. Сприйняття не зводиться до суми відчуттів, а властивості фігури не описуються через властивості частин.

Гештальт (з нім. *Gestalt* – «форма», «образ», «структура») – просторово-наочна форма сприйнятих предметів, істотні властивості яких не можна зрозуміти шляхом складання їхніх частин. Це функціональна структура, яка впорядковує розмаїття окремих явищ; якість форми, взаємовідношення властивостей.

Формування гештальта відбувається після засвоєння образу. У цьому процесі вагомі цілісність сприймання образів та їх упорядкованість, що досягається завдяки таким принципам: близькість (стимули, розташовані поруч, мають тенденцію сприйматися разом), схожість (стимули, схожі за розміром, контуром, кольором або формою, мають тенденцію сприйматися разом), цілісність (сприйняття має тенденцію до спрощення й цілісності), замкнутість (відображає тенденцію завершувати фігуру так, щоб вона набула повної форми), суміжність (близькість стимулів у часі та просторі), загальна зона (гештальти формують наше повсякденне сприймання нарівні з набутим і минулим досвідом).

Основою гештальта є контур, що характеризується ступенем різкості і замкнутістю або незамкнутістю обрисів. Сформовані гештальти завжди є цілісною, завершеною структурою, із чіткою обмеженими контурами.

Завершальним етапом розвитку образної системи знань, як зауважують науковці (М. Мінський²¹, Ч. Філлмор, З. Шенк), є фрейм. Фрейм (англ. *frame* – «рамка», «основа», «скелет») – це мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що має властивість, завдяки якій вилучення із цього опису будь-якої складової частини призводить до того, що це явище, факт або об'єкт припиняють правильно класифікувати; рамочна структура ключової ідеї навчального матеріалу, яку можна «накласти» на більшість тем і розділів, виражена у графічній формі. Р. Гурина²² вважає, що фрейм – це жорстка конструкція, каркас, який містить як елементи порожні комірки, вікна, рядки, що повинні бути заповнені і можуть багаторазово перезавантажуватись (на відміну від опорних конспектів і структурних схем) новою інформацією.

²¹ Минский М. Фреймы для представления знаний. Москва, 1979, 123 с.

²² Гурина Р., Соколова Е. Фреймовое представление знаний : монография. Москва, 2005. 176 с.

Безперечною перевагою фреймів є те, що вони мають високу емісивність, легко використовуються під час проблемного навчання, передбачають самостійну роботу дітей, що в сучасних умовах розвитку освіти актуально.

Інформація за складання фреймів подається не в «чистому вигляді», а схематично, компактно, згорнуто, у логічній послідовності – структуровано в модель. Тому складністю фреймового підходу є необхідність високого рівня розуміння, узагальнення тексту та вміння передавати його зміст стисло, логічно, інформативно.

Водночас постійне залучення дітей до створення фреймів дає змогу вдосконалити загальнонавчальні вміння учнів, як-от: аналіз, конкретизування, синтез, узагальнення, виділення головного, що забезпечує вдосконалення стратегічної компетенції учня; пояснити сутність ключових понять теми; здійснити компресію вихідного тексту; структурувати, упорядковувати і систематизувати знання, збільшити обсяг пам'яті, швидкість запам'ятовування.

Поняття «фрейм» (*frame* – «рамка»), уведені М. Мінським²³ у лінгвістиці, або «сценарій» у програмі штучного інтелекту, ґрунтуються на тому, що розум інтерпретує дані, які були сприйняті в термінах, раніше набутих і перепризначених для опису структур. Фрейми є способом представлення стереотипної інформації, наприклад: перебування в кімнаті, відвідування магазину, театру тощо. Загалом теорія фреймів, як зазначив М. Мінський, була розроблена для того, щоб пояснити швидкість сприйняття та мислення людини, а також зрозуміти фактичну відсутність ментальних явищ, які б піддавалися спостереженню. Формування системи взаємопов'язаних фреймів використовується як на концептуальному, так і на перцептивному рівнях. Їх формування здійснюється упродовж усього життя та визначається набуттям людиною певного досвіду. Фрейми позначають «набір об'єднаних часовими та причинними зв'язками понять найнижчого рівня, описують упорядковану послідовність стереотипних подій».

Звернення до фреймів у процесі функціонування концептуальної системи індивіда пов'язане з вирішенням завдань ідентифікації об'єктів і ситуацій, прогнозуванням їхньої поведінки та змін, передбаченням розвитку подій, їхнього змісту і внутрішнього зв'язку. Застосування фреймового структурування у процесі навчання значною мірою підвищує рівень комунікативних навичок дітей, дає змогу оптимізувати засвоєння нового матеріалу

Під час навчання функцію таких фреймових структур виконують асоціативні малюнки, символи, схеми, опорні слова та графічні зображення, які сприяють спрощенню, візуалізації тієї інформації, яку

²³ Минский М. Фреймы для представления знаний. Москва, 1979, 123 с.

необхідно засвоїти. Ураховуючи те, що під час сприйняття й розуміння матеріал потрапляє в пам'ять у згорнутому вигляді, увести інформацію теж варто структуровано, використовуючи таблиці, схеми, графічні зображення тощо²⁴.

Отже, гештальтно-фреймовий підхід є засобом для виділення у змісті навчання ПЗССЗ системи ключових понять, сформованість яких визначає результативність його засвоєння.

Просторова знаково-символічна система знань – психічна структура внутрішнього відображення дійсності, в основу якої покладені предметно-просторові знаки та символи, які еволюціонують у процесі розвитку людини шляхом формування між ними системних зв'язків та залежностей, що сприяє засвоєнню суспільного досвіду. Суспільство живе у знаково-символічному просторі, одним з елементів якого є образ. Еволюція кожного образу відбувається у три етапи: на початковому етапі відбувається формування перцептивного образу довкілля (образ об'ємних предметів, площинних практичних зображень, їх упізнання, розрізнення); на наступному етапі формуються гештальти (площинні контурні символічні зображення); на завершальному – формування фреймів, до яких відносять стереотипні моделі виконання дій, що допомагає забезпечити практичне застосування засвоєних образів та гештальтів.

2. Класифікація структурних типів порушення засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей із помірною розумовою відсталістю молодшого шкільного віку

Важкість опанування просторових знаків і символів, які є основою сформованості просторової знаково-символічної системи знань, ускладнює процес навчання, виховання та розвитку дітей із ПРВ.

Відповідно до психофізичних можливостей дітей із ПРВ, ураховуючи їхню слабку пізнавальну активність і незначний обсяг засвоєння інформації, було визначено зміст діагностичних завдань із метою визначення стану засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей із помірною розумовою відсталістю. У змісті передбачалося цілісне називання, впізнання чи розрізнення просторових знаків та символів (далі – ПЗС), пошук їх за аналогією. Загалом завдання для вивчення ПЗССЗ у дітей із ПРВ були ієрархічно вибудовані й об'єднані в чотири блоки. У кожний із них увійшли просторові знаково-символічні засоби, які рекомендовано використовувати у процесі вивчення таких тем: «Світ людей у школі», «Світ речей у школі», «Ознайомлення зі світом природи», «Мое тіло» (програма «Я і Україна», підготовчий клас);

²⁴ Тарасун В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія. Київ, 1998. 255 с.

підготовчі вправи з образотворчого мистецтва (підготовчий клас); «Спеціальна підготовка до письма», «Розвиток слухання – розуміння мовлення вчителя. Розвиток усного мовлення» тощо. До методики увійшли також ПЗС, вагомі для соціалізації дітей із розумовою відсталістю, які в українських програмах ще недостатньо представлені: піктограми, символи та схеми (наприклад: перехід, зупинка громадського транспорту, туалет, хлібний магазин, школа, міліція, пожежна частина, лікарня)²⁵.

Перший блок завдань спрямовувався на дослідження стану розпізнавання та називання оптико-предметних знаків і символів: фотографії людей із найближчого оточення та фотографії предметних зображень, які є в щоденному побуті (кольорові, контурні малюнки та малюнки з опорних крапок). Завдання у другому блоці застосовувалися для дослідження стану розпізнавання та називання предметно-просторових знаків і символів – сюжетних картинок (ілюстрації до казок «Ріпка», «Колобок»). Вони містили два завдання, змістовий матеріал яких передбачений навчальними програмами підготовчого та 2-го класів дисципліни «Українська мова». До третього блоку вміщені завдання, які сприяли вивченню стану впізнавання та називання знаково-просторових знаків і символів, а саме: геометричних фігур (коло, квадрат), цифр (1, 2, 3, 4, 5), графічного зображення букв, фраз, словосполучень і речень. Змістовий матеріал завдань підібрано з навчальних програм предметів «Українська мова» і «Математика» 1-го та 2-го класів. Завдання четвертого блоку були спрямовані на визначення стану знання та називання символічно-просторових знаків і символів (пиктограмних зображень з елементами літер і цифр, символів, схем). Він містив три завдання, змістовий матеріал яких не передбачений навчальними програмами, однак нами були підібрані знаково-символьні засоби, вагомі для соціалізації дітей із ПРВ, що часто трапляються в довіллі. Загалом до методики ввійшло чотири блоки (сімнадцять завдань), зокрема, кожний блок завдань був спрямований на вивчення ПЗС одного виду.

Аналіз результатів дослідження стану сформованості ПЗССЗ сприяв виявленню їхніх особливостей засвоєння цими дітьми. Під час дослідження було виявлено дітей, які не засвоїли ПЗССЗ. Ці діти переважно не розуміли мовленнєве звернення, не користувалися інструкцією педагога. Також у них спостерігався низький рівень мотивації до спілкування, порушення цілеспрямованих дій із ПЗС,

²⁵ Каменщук Т. Рівнева шкала оцінювання засвоєння просторовою знаково-символьною системою знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : збірник наукових праць. 2014. Вип. 7. С. 78–83.

проявлялася загальна байдужість до результату своїх дій або вони виконували неадекватні дії.

Нами також виділені різні структурні типи порушення засвоєння ПЗССЗ. Перший тип – гармонійний, з рівномірним засвоєнням різних видів ПЗССЗ. Другий тип – дисгармонійний оптично-предметний із базовим засвоєнням оптико-предметних і предметно-просторових знаків та символів, за слабкого засвоєння знаково-просторових і символно-просторових знаків та символів. Третій тип – дисгармонійний знаково-символьний просторовий із базовим засвоєнням знаково-просторових і символно-просторових знаків та символів як основних, з незначним засвоєнням або відсутністю засвоєння оптико-предметних і предметно-просторових знаково-символьних знань²⁶.

Аналіз результатів експериментального дослідження показав, що в дітей із ПРВ спостерігався різний рівень засвоєння ПЗССЗ. З огляду на це в межах кожної групи були виділені підгрупи.

Зокрема, у групі дітей із гармонійним типом (33% від загальної кількості обстежених дітей із ПТРВ) виділено дві підгрупи (1А, 1Б) з різними рівнями засвоєння усієї ПЗССЗ. Дітей, які були приєднані до другої групи з дисгармонійним оптично-предметним типом (46% від загальної кількості обстежених), за результатами аналізу якісної та кількісної оцінки, виділено у 3 підгрупи (2А, 2Б, 2В). У третій групі (3А) з дисгармонійним знаково-символьним просторовим типом підгруп виділено не було, адже їх налічувалося лише 4% від загальної популяції обстежених. Також у процесі дослідження було виділено дітей, у яких несформовано ПЗССЗ. Усього їх налічувалося 17% від загальної кількості обстежених.

До підгрупи 1А увійшло 14% дітей ПРВ. На достатньому рівні засвоїли оптико-предметні та знаково-просторові знаки та символи, на середньому рівні – предметно-просторові та символно-просторові.

Характеризуючи засвоєння ПЗССЗ у дітей підгрупи 1А, слід вказати на рівномірний середній рівень їх засвоєння. Вони розуміли зміст інструкції з однієї частини, не могли утримувати в пам'яті вербальну інструкцію із двох частин. Правильно впізнавали та називали різні знаки та символи. Виконували завдання з незначною допомогою (вказівний жест педагога), не завжди точно відтворювали спосіб дій, діяли за зразком. Активно долучалися до спільної діяльності з педагогом. У них були наявні адекватні маніпуляції з оптико-

²⁶ Каменчук Т. Методика діагностики рівнів засвоєння просторової знаково-символьної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. Вип. 8. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. С. 101–113.

просторовими знаками та символами. Активне фразове мовлення характеризувалося аграматизмами, у словнику переважали підмети та присудки, використовували речення із 2–3-х слів. Діти проявляли зацікавленість результатами своєї діяльності. Працездатність була достатня.

До підгрупи 1Б увійшли 19% дітей із дуже низьким рівнем засвоєння ПЗССЗ. Аналіз результатів дослідження свідчив про дуже низький рівень стану засвоєння ПЗССЗ у дітей підгрупи 1Б. Засвоєння оптико-предметних знаків та символів виявилось на дуже низькому рівні, на елементарному рівні – предметно-просторові, знаково-просторові та символічно-просторові знаки та символи.

Характеризуючи засвоєння ПЗССЗ у дітей цієї підгрупи, необхідно вказати на стабільний дуже низький їхній рівень за всіма параметрами. Діти не повністю розуміли зміст завдання, недостатньо орієнтувалися у способах діяльності, використовували зорове орієнтування в їх виконанні. Для них важливіше було те, що поряд були дорослі. Вони впізнавали та показували ПЗС лише за допомогою педагога. Варто зазначити, що до кінця обстеження спостерігалася загальна втомленість дітей цієї підгрупи, вони часто не концентрували увагу на завданні, швидко губили об'єкт сприймання. Допомогу вони сприймали шляхом зменшення кількості (до двох) запропонованих оптико-просторових знаків і символів. Водночас не утримували в пам'яті вербальну інструкцію, яка містила дві частини. Спостерігалися неадекватні маніпуляції з оптико-просторовими ЗСЗ. Звернене до них мовлення розуміли вибірково, в активному мовленні наявні лише окремі звуки. Ці діти не проявляли зацікавленості до результатів своєї діяльності. Їх цікавили лише яскраві кольорові зображення. Реакція на схвалення їхньої діяльності була адекватна.

Отже, за аналізом результатів дослідження виявлено різні особливості та рівні засвоєння ПЗССЗ дітьми із ПТРВ у межах гармонійного типу.

До дисгармонійного оптико-предметного типу порушення були віднесені діти з різним рівнем засвоєння ПЗССЗ, унаслідок цього розподілені за 3-ма підгрупами – 2А, 2Б, 2В. Вони становили 46% від загальної популяції обстежених дітей із ПРВ.

До підгрупи 2А увійшли 14% дітей. У результаті підсумкового аналізу виконання всіх запропонованих завдань дітьми із ПТВ підгрупи 2А було визначено низку особливостей. Так, на початку обстеження була помітна цікавість до завдань, але до кінця обстеження простежувалися загальна втомлюваність та зменшення зацікавленості до їх правильного виконання. Діти цієї підгрупи правильно впізнавали та називали знаки та символи, проявляли цікавість до яскравих кольорових зображень ПЗС. У процесі виконання завдань діяли способом зорового співвіднесення, але за великої

кількості елементів губилися, одразу переходили до хаотичних дій. Під час роботи часто відволікалися від завдань, в активному мовленні вживали речення із 2–3-х слів.

Аналіз результатів дослідження свідчив про середній рівень стану засвоєння ПЗССЗ у дітей підгрупи 2А. Засвоєння оптико-предметних знаків та символів виявилось на середньому рівні, на цьому ж рівні – предметно-просторові, на дуже низькому рівні – знаково-просторові та символічно-просторові.

Характеризуючи особливості засвоєння ПЗССЗ у дітей підгрупи 2А, треба зазначити, що під час виконання завдань першого блоку вони правильно впізнавали та називали оптико-предметні знаки та символи, успішно використовуючи допомогу дорослого у вигляді короткої вербальної інструкції. Водночас діти не утримували в пам'яті вербальну інструкцію з кількох частин. За відсутності тривалої зосередженої уваги на конкретному малюнку в них спостерігалась достатня працездатність, але предметні малюнки з опорних крапок і предметні зображення різного розміру не називали, а підбирали аналогічні. У другому блоці завдань відчували складнощі з називанням місця розташування аркуша паперу на столі. Ці діти зуміли лише показати. Впізнавали і називали букви та цифри після допомоги у вигляді короткої інструкції. Найбільш складними для них виявилися завдання із сюжетними малюнками. У них спостерігалися обмеженість сприймання та складнощі через збільшення кількості об'єктів на одній картинці. Виконання завдань четвертого блоку, змістовий матеріал яких передбачав зображення символічно-просторового типу, характеризувалося впізнанням загального в об'єкті. Вихованці цієї групи активно включалися у спільну гру з дорослим. Наявні адекватні маніпуляції з оптико-просторовими ЗСЗ. Вони розуміли мовленнєве звернення, у них наявне активне фразове мовлення з аграматизмами, у словнику переважали підмети та присудки. Проявляли інтерес до результатів своєї діяльності. Працездатність достатня.

Підгрупа 2Б склала 21% дітей від загальної кількості обстежених. Характеризуючи виконання завдань цієї підгрупи, треба зазначити, що впродовж всього обстеження інтерес до завдання у них був на однаково низькому рівні. Вони впізнавали та називали знаки та символи за користування ними. Також час від часу повторювали назви зображень за дорослим, практично всі завдання виконували з допомогою дорослого.

Характеризуючи засвоєння ПЗССЗ у дітей цієї підгрупи, треба зауважити, що вони під час виконання завдань першого блоку правильно впізнавали та називали оптико-предметні знаково-символічні засоби, успішно використовуючи допомогу дорослого у вигляді короткої вербальної інструкції та зосереджуючи свою увагу на конкретному

малюнку. Водночас у них спостерігалась достатня працездатність. Предметні малюнки з опорних крапок та предметні зображення різного розміру – не називали, а підбирали аналогічні. У другому блоці завдань мали найбільше проблем із розташуванням аркуша паперу, який клали на столі лише за зразком дорослого. Геометричні фігури впізнавали та показували за допомогою вербальної інструкції педагога, не впізнавали букви й цифри навіть із допомогою. Складнощі викликали завдання із сюжетними малюнками. У дітей спостерігалися обмеженість сприймання сюжетних малюнків та складність через збільшення кількості об'єктів на одній картинці. Графічне зображення фраз, речень і схем не розуміли. Виконання завдань четвертого блоку, змістовий матеріал яких передбачав символічно-просторові знаково-символічні засоби, характеризувалося впізнанням загального в об'єкті. Активне мовлення перебувало на етапі формування. Працездатність знижена, інтерес до виконання завдань низький.

Аналіз результатів нашого дослідження свідчить, що рівень стану засвоєння ПЗССЗ у дітей із ПРВ підгрупи 2Б був низький. Засвоєння оптико-предметних знаково-символічних систем виявилось на середньому рівні, на дуже низькому рівні – предметно-просторові, на елементарному рівні – знаково-просторові, на дуже низькому рівні – символічно-просторові знаки та символи.

До останньої підгрупи (2В) дисгармонійного оптико-предметного типу входило 11% дітей. Під час виконання завдань діти промовляли полегшені слова та постійно відволікалися (на сторонні звуки (з іншої кімнати), на рухи рук педагога та на іграшки за іншим столом). Увагу зосереджували на короткі проміжки часу та потребували зміни виду діяльності після виконання кожного із завдань. Помилки не оцінювали та жодними способами орієнтування не користувалися.

Характеризуючи засвоєння ПЗСС у дітей підгрупи 2В, треба зазначити, що під час виконання завдань першого блоку вони впізнавали добре знайомі оптико-предметні знаково-символічні засоби (фотографії знайомих дітей, предмети, які є в найближчому оточенні, та предметні малюнки із зображенням продуктів із щоденного вжитку). Успішно використовували допомогу педагога у вигляді третьої інструкції з називанням зображення, зосереджували увагу на конкретному малюнку. У процесі роботи спостерігалась низька працездатність, з усіма іншими знаково-символічними засобами діти маніпулювали. Завдання з використанням предметно-просторових ЗСЗ викликали в дітей найбільше проблем: аркуш паперу рухали по столу хаотично, не реагуючи на допомогу дорослого. Складнощі викликали завдання із сюжетними малюнками – у дітей спостерігалися обмеженість їх сприймання та складність через збільшення кількості об'єктів на одній картинці. Вони не сприймали сюжету картинки, лише виділяли окремі об'єкти, розглядаючи

її, перестрибували з одного кінця картини на інший, що свідчило про фрагментарність їхнього сприймання. Діти не зуміли керуватися поставленими завданнями, легко відволікалися від них і губили водночас об'єкт сприймання. Працювати за несприятливих умов не вміли. Кожний додатковий подразник відвертав їхню увагу від об'єкта сприймання. Графічне зображення фраз, речень і схем не розуміли. Виконання завдань четвертого блоку характеризувалося повним нерозумінням інструкцій та самих зображень. Спостерігалось пасивне мовлення, активне мовлення не сформоване. Працездатність знижена, спонтанна активність була мінімальною, інтерес до виконання завдань стабільно низький.

Аналіз результатів дослідження засвідчив дуже низький рівень стану засвоєння оптико-просторових знаково-символічних систем у дітей підгрупи 2В. Засвоєння оптико-предметних знань виявилось на дуже низькому рівні, на елементарному рівні – предметно-просторові. Діти не засвоїли знаково-просторові та символічно-просторові ЗСЗ.

Отже, аналіз результатів дослідження виявив різні особливості та рівні засвоєння за окремими типами ПЗССЗ дітьми із ПТРВ у межах дисгармонійного оптико-предметного типу.

До дисгармонійного знаково-символьного просторового типу ми віднесли дітей із ПРВ, які увійшли в одну групу – 3А, їх налічувалося 4% від загальної популяції обстежених. Під час обстеження ці діти поводитися агресивно, змінювали картинки обома руками, кидали їх у різні боки кімнати. Інтерес до виконання завдань був на однаковому низькому рівні, час від часу ехолоалічно повторювали назви зображень за дорослим, усі завдання виконували з допомогою дорослого.

Найбільше складнощів у дітей викликали завдання з називанням і впізнаванням предметно-просторових ЗСЗ, їх співвіднесенням на тлі кращого рівня впізнавання знаково-просторових та символічно-просторових ЗСЗ. У дітей цієї групи спостерігалось епізодичні спалахи гніву, увага була нестійкою. Вони не здатні були керуватися поставленими завданнями, легко відволікалися від них, втрачали об'єкт сприймання. Спостерігалось пасивне мовлення, активне мовлення виявилось несформованим. Працездатність знижена, спонтанна активність мінімальна, відсутній інтерес до виконання завдань.

Аналіз результатів дослідження засвідчив дуже низький рівень стану засвоєння оптико-просторових знаків і символів у дітей групи 3А. Засвоєння оптико-предметного, предметно-просторового та знаково-просторового типів ЗСЗ виявилось на елементарному рівні; водночас символічно-просторові знаки та символи засвоїлися дітьми із ПРВ на дуже низькому рівні.

Отже, за аналізом результатів дослідження виявлено низький рівень засвоєння ПЗССЗ дітьми із ПРВ із дисгармонійним знаково-символьним просторовим типом. За результатами констатувального

етапу дослідження було виділено різні особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми із ПРВ, підсумковий аналіз яких дозволив виділити три структурні типи порушень засвоєння ПЗССЗ.

Найбільшу групу (46%) склали діти з дисгармонійним оптико-предметним типом порушення ПЗССЗ, у них спостерігався кращій рівень засвоєння оптико-предметних і предметно-просторових ЗСЗ та відносно низький рівень засвоєння знаково-просторових і символно-просторових. 33% обстежених становили діти з гармонійним типом, у яких спостерігалось рівномірне засвоєння всіх видів ПЗС. Найменшою була група обстежених дітей (4%) з дисгармонійним просторовим типом порушення. У них помічене краще засвоєння знаково-просторових та символно-просторових ЗСЗ порівняно з оптико-предметними та предметно-просторовими ЗСЗ.

За результатами аналізу виконання завдань методики дітьми з порушеннями в розумовому розвитку в межах кожної групи виявлено різні рівні засвоєння ПЗССЗ, що дало можливість виділити їх підгрупи.

Отже, загалом за результатами дослідження, середній рівень засвоєння ПЗССЗ спостерігався в 17% дітей із гармонійним типом порушення, з низьким рівнем виявлено 42% дітей із дисгармонійним оптико-предметним типом порушення, елементарний рівень спостерігався в дітей усіх 3-х типів порушень (41% дітей).

У результаті підсумкового аналізу виявлено 14% дітей із ПРВ, серед загальної кількості досліджуваних нами, із середнім рівнем засвоєння ПЗССЗ, 35% дітей – із низьким рівнем, 34% дітей – з елементарним рівнем, 17% дітей не засвоїли ПЗССЗ.

У групі дітей із ПРВ гармонійного типу нами виділено дві підгрупи. До підгрупи 1А віднесено 14% дітей, у яких спостерігається рівномірний середній рівень засвоєння ПЗССЗ. До підгрупи 1Б включено 19% дітей із дуже низьким рівнем засвоєння ПЗССЗ. До дисгармонійного оптико-предметного типу включені три підгрупи. До підгрупи 2А включені діти (14%), які мали низький рівень засвоєння ПЗССЗ. Підгрупа 2Б – діти (21%), які мали низький рівень засвоєння ПЗССЗ. У підгрупу 2В увійшли 11% дітей, які мають елементарний рівень засвоєння ПЗССЗ. 4% становили діти дисгармонійного знаково-символьного просторового типу (група 3А), у яких виявився елементарний рівень засвоєння ПЗССЗ.

Отже, за результатами дослідження було виявлено дітей, які не засвоїли ПЗССЗ, немає дітей із достатнім рівнем їх засвоєння, також встановлено, що майже однакову кількість склали діти з низьким (35%) і елементарним (34%) рівнями засвоєння ПЗССЗ, найменшу групу становили діти з розумовою відсталістю (14%), у яких виявився середній рівень засвоєння ПЗССЗ.

Нам вдалося охарактеризувати особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми із ПРВ, які мають різні структурні типи порушення, а саме: гармонійний тип із рівномірним засвоєнням різних видів оптико-просторових ЗСЗ (33% дітей серед обстежених), дисгармонійний оптико-предметний тип із ведучим засвоєнням оптико-предметних і предметно-просторових знаково-символічних засобів, за слабого засвоєння знаково-просторових і символно-просторових ЗСЗ (46% дітей), дисгармонійний знаково-символічний просторовий тип із ведучим засвоєнням знаково-просторових і символно-просторових ЗСЗ, за незначного засвоєння або відсутності засвоєння оптико-предметних і предметно-просторових ЗСЗ (4% дітей).

Отже, у розробленій методиці вперше репрезентовано показники стану засвоєння ПЗССЗ дітьми із ПРВ, також визначено, що діти із ПРВ становлять складну та неоднозначну групу приблизно однакового віку, мають, як показали результати дослідження, різні потенційні можливості засвоєння ПЗССЗ.

На основі отриманих результатів вивчення специфіки опанування ПЗССЗ дітьми із ПРВ за оптико-предметними, предметно-просторовими, знаково-просторовими та символно-просторовими видами знаків і символів можна спланувати корекцію загальних психічних процесів та підвищити результативність роботи із просторовими знаками та символами, яка повинна будуватися з урахуванням виявлених характерних особливостей і складнощів у розвитку ПЗССЗ та їхніх психологічних механізмів.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження було виділено чотири групи ПЗССЗ, а саме оптико-предметні (фотографії людей із найближчого оточення та предметних зображень, які є в щоденному побуті (кольорові, контурні малюнки та малюнки з опорних крапок); предметно-просторові (сюжетні картинки), знаково-просторові (геометричні фігури (коло, квадрат), цифри (1, 2, 3, 4, 5), графічне зображення букв, фраз, словосполучень і речень); символно-просторові (пиктограмні зображення з елементами букв і цифр, символами, схемами). Також розроблено діагностичні завдання та систему оцінювання якості їх виконання, у якій враховано розуміння дітьми із ПРВ змісту інструкції, впізнавання, співвіднесення або знаходження за аналогією оптико-просторового зображення, стан сформованості мовлення. Це дало змогу визначити якісні особливості та рівень засвоєння ПЗССЗ дітьми цієї категорії.

Методика дослідження дала змогу визначити своєрідність засвоєння ПЗССЗ. Особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми із ПРВ виявилися різними. Зокрема, виявлено 17% дітей, які не засвоїли ПЗССЗ, у 33%

обстежених дітей визначено гармонійний тип, спостерігалось рівномірне засвоєння всіх видів ПЗССЗ, у 46% дітей виділено дисгармонійний оптичний предметний тип порушення засвоєння ПЗССЗ, у них спостерігалось переважно краще засвоєння оптико-предметних і предметно-просторових знаків та символів, відносно низьке засвоєння знаково-просторових і символно-просторових ЗСЗ, у 4% дітей виявлено дисгармонійний знаково-просторовий тип порушення ПЗССЗ, який характеризувався кращим засвоєнням знаково-просторових і символно-просторових ЗСЗ. Також виявлено різні рівні засвоєння ПЗССЗ і встановлено, що в найбільшій кількості дітей (30%) наявний низький рівень засвоєння ПЗССЗ, у частини дітей із ПРВ виявлено середній (26%) та нижче середнього (27%) рівні засвоєння ПЗССЗ. Із достатнім рівнем засвоєння ПЗССЗ дітей не виявлено.

Отже, для підвищення ефективності навчання та виховання дітей із помірною розумовою відсталістю мають бути враховані вищезазначені особливості засвоєння просторової знаково-символічної системи знань з урахуванням наведених структурних типів порушень.

АНОТАЦІЯ

У статті звернено увагу на проблеми пошуку шляхів підвищення ефективності навчання та виховання в напрямі формування життєвої компетентності дітей із порушеннями розумового розвитку з урахуванням стану сформованості просторової знаково-символічної системи знань у дітей молодшого шкільного віку з помірною розумовою відсталістю.

У матеріалах представлено теоретико-методологічний аналіз дефініції «просторова знаково-символічна система знань». Просторові знаки та символи використовують як опору для полегшення засвоєння будь-якого роду навчальної інформації під час навчання дітей, а для дітей із помірною розумовою відсталістю вони виступають одним з основних засобів не лише навчання, але й соціалізації. Визначено, що дітьми зі значними порушеннями розумової діяльності просторові знаки та символи засвоюються краще, порівнюючи з іншого роду інформацією, зокрема вербальною, водночас спостерігаються уповільнений темп та специфіка їх засвоєння.

Подано класифікацію структурних типів порушення засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей із помірною розумовою відсталістю молодшого шкільного віку. За результатами аналізу стану засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей із помірною розумовою відсталістю визначено особливості, за характерними ознаками яких представлено різні рівні, виділено типи порушень їх засвоєння, а саме: гармонійний,

дисгармонійний оптичний предметний та дисгармонійний знаково-символьний просторовий.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. Пер. с англ. Москва : Мир, 1988. 248 с.
2. Веккер Л. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. 1959–1981. Москва : Смысл ; Пет, 2000. 685 с.
3. Винарская Е. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологи: Периодика раннего развития. Москва : Просвещение, 1987. 134 с.
4. Выготский Л. Психология развития человека. Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Гурина Р., Соколова Е. Фреймовое представление знаний : монография. Москва, 2005. 176 с.
6. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач в процессах решения практических проблем. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* : статьи. Москва, 1981. С. 289–297.
7. Запорожец А. Избранные психологические труды. Москва : Директ-Медиа, 2008. 1287 с.
8. Каменчук Т. Рівнева шкала оцінювання засвоєння просторовою знаково-символічною системою знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : збірник наукових праць. 2014. Вип. 7. С. 78–83.
9. Каменчук Т. Методика діагностики рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць*. Вип. 8. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. С. 101–113.
10. Лурия А. Основы нейропсихологии. Москва : Педагогика, 1973. 98 с.
11. Лосев А. Проблема символа и реалистическое искусство. Москва : Искусство, 1976. 367 с.
12. Немов Р. Психология. 4-е изд. Москва : Владос, 2003. Кн. 1. 688 с.
13. Минский М. Фреймы для представления знаний. Москва, 1979, 123 с.
14. Панок В., Чепелева Н., Титаренко Т. Основы практичної психології. Київ : Либідь, 2001. 534 с.
15. Тарасун В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія. Київ, 1998. 255 с.

16. Тихомиров О. Психология мышления : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 288 с.

17. Хомская Е. Нейропсихология. 4-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 496 с.

18. Цветкова Л. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение : учебное пособие. Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. 184 с.

19. Шехтер М., Потапова А. О роли и видах образов в познавательных процессах. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 3. С. 57–67.

20. Bruner J. The Culture of Education. Cambr., Mass. : Harvard University Press, 2006.

Information about the author:

Kamenshchuk T. D.,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Ukrainian Scientific and Methodical Center
for Practical Psychology and Social Work,

Director of the Educational and Methodological Center of the Psychological
Service of the Education System of Vinnytsia Region
98, Chapayev Highway str., Kyiv, 02000, Ukraine

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF GENDER SOCIALIZATION OF THE PRESCHOOLERS IN UKRAINE

Kikinezhdi O. M., Vasylykevych Ya. Z.

INTRODUCTION

The actuality of the research is determined by the social need in the identification of psychological and pedagogical factors of gender socialization of preschoolers, the need to study the internal mechanisms of identification of the individual with certain models of gender behavior, democratization of social life, the establishment of egalitarian values in the New Ukrainian school.

Gender and age identification as acceptance of the role of representative of one's gender becomes rather important in the preschool age, since this very age is considered to be important period of "tying the most important knots" of a growing personality. The formation of clear and irreversible representation of "The Boy Self"/"The Girl Self" is observed in such personality. Two types of socialization mechanisms are involved in its formation – gender typization, which is determined by the context of cultural environment and individualization, which has multiple variability and depends on the specific conditions of the life of each child (S. Bem, T. Hovorun, M. Kimmel, I. Kon, V. Kravets, J.-Sh. Hyde, C. Martin, W. Mischel).

The analysis of the domestic and foreign psychological literature on this issue shows the diversity and ambiguity of interpretations of mechanisms of influence on the gender consciousness and self-consciousness formation of a child, in particular, identification with parents and peers (Z. Freud), system of rewards and punishment (A. Bandura), addressing prescriptions to a child and reinforcing gender-specific behavior (E. Maccoby, C. Jacklin), activity of a child him/herself in developing gender roles, and gender self-categorization (L. Kohlberg, J. Pleck, D. Ullian), regarding the fact that the development of gender identity is identical to the stages of cognitive development of a child by J. Piaget. Evaluation by adults, and later peers, of the child's behavior regarding gender compliance or non-compliance significantly influences self-esteem of a person as a gender representative (J. Kolominsky, I. Kon). Gender identity as a result of the processing of information is related to the awareness and understanding of the growing personality of male and female. In all approaches to gender identity, cultural and social factors are important, but parents play a special role in this process.

Understanding by a child him/herself as "me-boy" or "me-girl" contributes to the launch of psychological mechanisms that affect the qualities and attitudes

of others and help to “build up” into the structure of the personality, and also accompany the implementation of other mechanisms: identification, imitation, encouragement, punishment, suggestion, sensual cognition, empathy, reflection, conformality.

Despite the obvious “openness” of the applied aspect of the problem of gender socialization, it has a considerable inner layer, because it covers many unexplained psychological mechanisms of personal development. The specificity of distinguishing age patterns of acquiring gender behavior of a child, internalization of gender orientations in the process of learning the values of society is an important area of psychological research, but today it remains insufficiently studied, which has determined the *purpose of the article* to identify the specificity of gender socialization of a child; to empirically study gender representations of preschoolers in the process of socialization in micro-, meso- and macro-environments.

1. The analysis of recent research and publications

Theoretical background of the problem analysis of the gender role socialization and identification formed conceptual approaches of genetic, age and pedagogical psychology regarding patterns of personality development, its motivational and need sphere, which are found in the scientific works of H. Ball, I. Bekh, M. Boryshevskiy, V. Haydenko, T. Hovorun, L. Dolynska, E. Erikson, I. Kon, H. Kostiuk, V. Kotyrlu, Y. Kolominsky, U. Kuzmenko, S. Ladyvir, S. Maksimenko, R. Pavelkiv, T. Pirozhenko, Y. Prykhodko, T. Tytarenko, P. Chamata and other scientists.

The category of gender was considered in our research in the context of psychological concepts of S. Bem through the prism of theories of gender schemes and lenses, namely polarization, androcentrism and biological essentialism, in which the similarity with the findings of L. Vyhotskyi on the mentality of “sign mediation” is traced, when a cultural sign becomes a means of organizing the subjective behavior of an individual during the period of maturing. Socialization ensures the join of a child to the gender culture of society and is the most important factor that determines the design of his/her gender identity, subjective activity in the process of self-creation of the gender “Self” in accordance with the age, the area of the nearest development and the leading activity, new formations in mental development¹. Shawn Burn describes four stages of gender identity: gender identification (attribution by a child him/herself to a particular gender);

¹ Bem S. Sex-role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. № 31. P. 634–643; Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.

gender constant (understanding that gender is constant and cannot be changed); differential inheritance (desire to be the best boy or best girl); gender self-regulation (a child him/herself begins to control their behavior, using the sanctions she takes to him/herself)². Supporters of the theory of assimilating gender schemes (S. Bem, V. Haydenko, C. Halverson, C. Martin) see in the primary identity the confirmation of their main postulate that children assimilate and reproduce gender-typical behavior models even before they become able to realize them³.

The peculiarities of gender socialization can be interpreted in two ways: both identity acquisition and behavior. The choice of an identification object is based on the sign features of a gender, verbal definition – boy/girl, mother/father, aunt/uncle, the latter of which means to the child not the level of relativeness, but gender affiliation.

Scientists, highlighting the role of adults in gender identification of a child, underline the most important mechanism of imitation of all adults' behavior forms, their stereotypical habits, symbols of “courage” and “femininity”, which a child starts including into the plot of games. Among the important determiners of the psychological gender development, the researcher distinguished the following: comfortable family relations, family type (full, incomplete), the role of grandparents in grandchildren upbringing, the presence of elder and younger siblings, same and different gender children.

While grounding the research method we used E. Erikson's conception in which the social identity develops in ontogenesis gradually integrating all the identifications. We view the identification and identity as naturally connected psychological phenomena which are on different levels of personality formation and which can be described as the “process-result”, “variability-stability”, “continuity-resistance”. It's quite natural that such correspondences are not fixed dichotomies however their differentiation is important for discovery of gender identification.

Identification with a role is considered as the ability of a child to imagine him/herself as being a parent or other important person of his/her gender and to reproduce his/her actions. Motivational mechanism of role identification with parents of the same gender lies in the need of performing gender-typical role in communication with peers, that is in the desire of a child to match the patterns of behavior appropriate to the gender to be accepted by peers and

² Берн Ш. Гендерная психология / пер. з англ. Санкт-Петербург, 2001. С. 45–52.

³ Гендерна педагогіка : хрестоматія / переклад з англ. В. Гайденко, І. Предборської ; за ред. В. Гайденко. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. 313 с.; Martin C., Halverson C. The effects of sextyping schemas on young children's memory. *Child Development*, 1983. P. 563–574.

feel yourself competent and confident in their environment. In such conditions parents become important and available model of identification.

Besides stereotypical expectations, parents stimulate activity acceptable for the gender of a child, when they provide their children with clothes and toys specific to their gender. Girl are usually presented with dolls, doll houses and toy furniture. Boys receive cubes, constructor kits, auto models etc. as presents. American psychologists J.-Sh. Hyde and K. Martin stated that boys-preschoolers more often play in gender stereotypical games, when they understand that playing with “girlish” dolls is bad, on their parent’s opinion. Adults with the help of their attitude direct boys’ and girls’ games and activities. For example, a boy playing with dolls is usually ridiculed by others. Adults encourage behavior stereotypes, typical for some gender – thus, a boy is ashamed for crying and tears, and a girl is told off for pranking, desire to become a researcher or an inventor, etc. Adults continue to form gender roles with the help of directing both genders onto various kinds of duties: girls tidy the rooms, boys are working in the garden⁴.

2. Methodology

When choosing psychodiagnostic tools for the research, the fact that the content of gender ideas of a child is an important indicator of gender-role identity acquisition was considered. Gender identity appears in the perspective of motivational-value dispositions of an individual as appropriate to the age of symptom-complex-masculine-feminine properties in the space-time dimension.

The following hypothesis was put forward: that in the preschool years, the acquisition of gender consciousness and self-awareness of children is characterized by a primarily unconscious imitation and reproduction of gender models of the closest social environment (gender-role behavior of the parental family and children’s educational institutions).

The main empirical tasks include: exploring the content of children’s perceptions of a human as a female/male, family responsibilities and professions, finding out the features of self-esteem and mutual-esteem in the gender-appropriate real and ideal Self, determining the specificity of the influence of parental and pedagogical expectations and the Media direction to the gender behavior of a preschooler.

For the realization of these tasks a complex of modified diagnostic methods was used, such as “Conversation with a child” by N. Plisenko,

⁴ Hyde J.-Sh. Half the Human Experience: The Psychology of Women. Lexington–Massachusetts–Toronto : D.C. Heath and Company, 1991. 475 p.; Martin C., Halverson C. The effects of sextyping schemas on young children’s memory. Child Development, 1983. P. 563–574.

“Features distribution” by M. Ginzburg, the scale of self-evaluation by Dembo-Rubinshtein, “Gender-role identification” by N. Belopolska, methods of a child identification with parents by O. Zakharov, as well as the analysis of children’s drawings, participant observation⁵. The observation of children in the conditions of free communication was used in order to study the peculiarities of intergender communication of children in the conditions of real disposition of “gender typical games and toys”. We relied on the ideas formulated in the works of V. Kotyrla, U. Kuzmenko, S. Ladyvir, R. Pavelkiv, Y. Prykhodko, O. Konyanko, T. Pirozhenko, S. Tyshchenko and other scholars to study the psychology of preschoolers, value attitudes of a child, potential opportunities of a preschooler in understanding the moral norms that regulate the intergender relationship, as well as on the principles of experimentally-genetic method by S. Maksymenko, which allowed to conduct their reproduction and modeling in “special (unstereotyped) conditions”⁶. The research concerned the content of the norms on gender-typical qualities of a person (man and woman), family duties and professions according to the parameter “sustainability – flexibility”. If the first series of methods directed children to choose the qualities, specific only for a man or only for a woman, the second series allowed them to select “androgynous” qualities that characterize two genders at the same time, as well as the qualities that are not inherent to both male and female representatives. The peculiarities of the self-assessment of boys and girls in the masculine-feminine construct, which were complemented by the expected assessment from parents as “significant others” were defined: “My mother (Dad) thinks that I... am a child”.

The total sample consisted of 86 children of 5–7 years old (44 boys and 42 girls) from preschool educational establishments № 36, 25, 27 of Ternopil.

3. Primary gender representations of children of different ages in the preschool age

In terms of the content of gender representations of preschool children, three groups of children were distinguished, named: “gender typical”, “ambivalent” and “androgynous”. The first group consisted of feminine girls and masculine boys (about 64%), with a dichotomy of knowledge about

⁵ Кікінежді О.М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011. С. 75–112; Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн (в модифікації А.М. Парафіян). URL: http://psychologis.com.ua/metodika_diaagnostika_samoocenki_dembo-rubinshteyn_modifikaciya_prihozhan.htm.

⁶ Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. С. 54.

“feminine” and “masculine” (interests, behavior, character traits, skills, games, toys, occupations, tools, activities, professions etc.), denial of “gender atypical” games (“cars for boys” and “dolls for girls”, “boys would break a doll”; “these are not their games because they are not girls”; “not good because all will laugh of them” etc.) and the dominance of categorical, stereotyped judgments, such as: “I don’t want to be a girl – they are crybabies, they are insulted by all”, “boys are all scoundrels and untidy”. The ideas of boys and girls about the image of “ideal children” were complete opposite, as well as identification with persons of the same gender and separation from peers of another gender in interactions (in games, communication, relationships). The number of children with ambivalent ideas regarding gender roles was significantly lower (21%). This group was characterized by moderate judgments about gender, masculine and feminine features, uncertainty in future family and social spheres of men and women activity. Children demonstrated varying degrees of willingness to emotionally empathize with the other gender in co-operative activities, showing misunderstanding and confusion about choosing gender behaviors in fixed situations, and in replacing toys and games.

The group with “clear egalitarian views” (15%) was characterized by a high degree of androgynous behavior, a low-degree stereotyping of judgments regarding gender roles, features, occupations, responsibilities, etc. These children showed psychological readiness to interact with peers of both their own and other genders, emotional empathy in gender mixed interaction, were willingly engaged in both “gender-typical” and “atypical” classes: “Men have got cars, and I also want to have one...”, “Mom and sister make small dumplings, and I, as a boy, make big ones...”; “Girls also play football”. In the artificially created situations of the shortage of “boyish” toys, the boys involve themselves into “girlish” activities, although they had no great desire to play dolls. Such boys and girls are more strongly identified with atypical family and social roles ($t = 0.30$ at $p < 0.01$), which is primarily due to the influence of parental families built on the interchangeability of marital responsibilities, skills. The participant observation and evaluations of the experts showed the same behavior and psychological characteristics of boys and girls of this group, their lesser conflict willingness. Although boys prefer gaming competitions, rivalries, initiative, and girls prefer games of care and service, their intergender relations have been more emotionally warm, sincere, full of variety of joint activities.

In general, gender perception of polarization of the preschoolers of both genders are dominated by, with a focus on “gender-typical” and moral qualities in the ideal image of a “man” and a “woman”: 53% of girls and 42% of boys showed caring, help and support – 47% and 44 % respectively, determination and courage – 46% of girls and 54% of boys. The content of

the *cognitive component* (psychological portrait of a “real” man/woman, boy/girl) as model standards was similar in both genders. However, the slightly higher stereotyping of the male gender image is more characteristic of boys, while the “female” and “male” worlds were equally interesting for girls ($r = 0.40$ at $p < 0.01$). Both boys and girls are more strongly identified with family and social atypical roles that are not typical for their own gender ($t = 0.30$ at $p < 0.01$), which is due to the influence of the parental family, which is built on the interchangeability of marital responsibilities, and skills (table 1).

According to the boys’ perceptions, the first five qualities of the masculine image are typically masculine: strength, courage, rudeness and anger, determination, intellect. Next are gender-neutral features (politeness, courtesy, being hardworking, laziness, caring, restraint). The image of a woman in boys’ views also turned out to be traditional (feminine characteristics were found in their rating: tenderness, tearfulness, weakness, cowardice and kindness). Gender-neutral features of a woman were such as neatness, beauty, obedience, caring, restraint.

Table 1

Gender images in the perceptions of preschool boys

№	Image of a man	in %	№	Image of a woman	in %
1	Strong	100	1	Affectionate	94.4
2	Brave	100	2	Whiny	94.4
3	Rude, angry	94.4	3	Weak	77.7
4	Determined	72.2	4	Cowardly	77.7
5	Smart	66.6	5	Kind	72.2
6	Polite	61.1	6	Neat	61.1
7	Hardworking	55.5	7	Beautiful	61.1
8.	Lazy	50	8	Obedient	61.1
9	Caring	50	9	Caring	55.5
10	Reserved	44.4	10	Reserved	44.4
11	Obedient	44.4	11	Hardworking	44.4
12	Handsome	44.4	12	Polite	38.8
13	Neat	38.8	13	Lazy	38.8
14	Persistent	38.8	14	Persisten	33.3
15	Unwise	33.3	15	Smart	33.3
16	Kind	27.7	16	Unwise	22.2
17	Weak	16.6	17	Determined	22.2
18	Whiny	11	18	Rude, angry	11
19	Cowardly	11	19	Brave	5.5
20	Affectionate	5.5	20	Strong	0

Table 2 clearly shows that in the perceptions of girls, the first five characteristics in a male image (strength, courage, laziness, rudeness and anger, intellect) are masculine, and in the female image – feminine (neatness, tearfulness, beauty, obedience, caring). A third of girls deny masculine features in female images.

Table 2

Gender images in the perceptions of preschool girls

№	Image of a man	in %	№	Image of a woman	in %
1	Strong	100	1	Neat	100
2	Brave	76.5	2	Whiny	88.2
3	Lazy	70.6	3	Beautiful	88.2
4	Rude, angry	64.7	4	Obedient	82.4
5	Smart	64.7	5	Caring	82.4
6	Determined	53.9	6	Affectionate	82.4
7	Unwise	47.1	7	Weak	70.6
8	Kind	41.8	8	Cowardly	70.6
9	Weak	35.3	9	Kind	70.6
10	Cowardly	35.3	10	Polite	70.6
11	Reserved	29.4	11	Hardworking	58.8
12	Polite	29.4	12	Smart	47.1
13	Caring	29.4	13	Persistent	35.3
14	Obedient	29.4	14	Unwise	35.3
15	Persistent	29.4	15	Reserved	35.3
16	Reserved	29.4	16	Rude, angry	29.4
17	Handsome	23.5	17	Brave	29.4
18	Affectionate	23.5	18	Lazy	29.4
19	Whiny	11.8	19	Determined	23.5
20	Neat	11.8	20	Strong	5.9

It has been found out that, at preschool age, the features of gender identification depend on the object of identification and are determined by the subject of identity in the process of his/her imitation due to two mechanisms of *simple reproduction (imitation)* and to different extent *conscious modeling (acceptance)* of sign attributes of gender and, first of all, external (physical) and character (psychological and behavioral) signs of “masculine” and “feminine”, verbal presentation and self-presentation, categorization and self-categorization. *The emotional-evaluative component* of gender identity development is characterized by the similarity of content of value-positive self- and mutual attitude in boys and girls with minor differences in the evaluation of predominantly physical features: boys consider themselves to be physically stronger and girls – more active. It was found that the increase in gender-typical orientations in boys and girls is due

to a lower involvement of the former and higher ones of the latter in doing chores (36.4%: 51.1%, respectively).

The behavioral component of gender consciousness is characterized by the fact that boys prefer competitive games, rivalry, domination, girls, on the other hand, games of caring and service. Thus, according to our study, 54.5% of boys and 44.7% of girls prefer games with persons of the same gender; 39.4% and 45% respectively enjoy joint, gender-mixed games. While 10.6% of girls prefer playing with boys, only 6.1% of boys choose girls for joint games, which may be the evidence of greater sociability and egalitarian behavior of girls.

4. Social sources of influence on preschoolers' gender views

Among social sources of influence on the gender ideas of preschoolers are the parental family, educational institutions, the contents of books, magazines, entertainment, toys, games, etc. Features of intergender interaction depend on the choice of toys, games, activities, especially "gender-typical". In particular, children of both genders categorically denied playing boys with dolls: "boys should only play cars", "they break the doll"; "these are not their games because they are not girls"; "it is not good, because all will laugh of them", "boys are not girls"; "it's a shame because boys have their own toys". Preschoolers answered similarly regarding girls playing cars. Among the arguments were the following: "because girls are not boys", "cars are boys' toys because girls have dolls", "cars are only for boys". In few answers was mentioned that girls could play cars, but only with the one that can be "constructed".

In general, polarization of preconceptions about psychological properties of the genders in preschoolers dominated: "gender-typical" features in the image of a "man" and a "woman" prevail. Boys and girls consider kindness to be typical of both man and woman (47% and 44% respectively), caring (53%:42%) and bravery (46%:54%). These children also showed a high level of stereotyped views on male and female professions, with differentiating professions by gender by the majority of boys (72.7%) compared to girls (70.2%) (fig. 1).

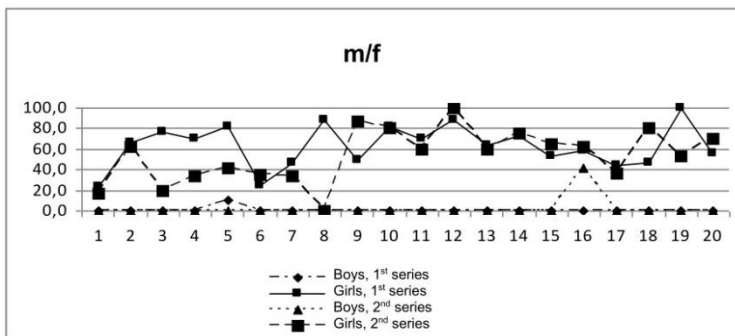


Figure 1. Gender profile of male-female features in boys and girls' perceptions (in %)

Note: features – strength (1), weakness (2), rudeness (3), affection (4), tearfulness (5), restraint (6), courage (7), cowardness (8), diligence (9), laziness (10), intellect (11), stupidity (12), kindness (13), anger (14), neatness (15), politeness (16), caring (17), beauty (18), compliance (19), determination (20).

Preschoolers also demonstrated a high level of stereotyped views on male and female professions (the profession of an educator (64%), a hairdresser (54%), a caretaker (50%), a babysitter (64%), a librarian (50%) are considered as typically female). In the rating of typically male ones, 80% of preschool children indicated the following professions: an electrician, a carpenter, a fireman, a football player, a builder, a priest, a pilot, a military, a policeman, a businessman, a president, an astronaut, a banker, a chauffeur, etc. Typical for both men and women turned out to be professions of a doctor (82%), an artist (70%), a cook (62%), for half of the respondents (54%) the profession of a bartender and a chief manager. Among those who differentiate professions by gender – most are the boys (72.7%) in comparison with girls (70.2%) (fig. 2).

Identification with an adult from the closest social environment is found to be a leading psychological mechanism (87% of boys and 88% of girls want to look up to their gender appropriate adults, primarily parents), significantly fewer (about 13% of boys and 12% of girls) are identified with the parent of the other gender ($p < 0.05$), which can be explained by the emotionally significant closeness of boys to a mother, the participation of a father in the upbringing of a girl.

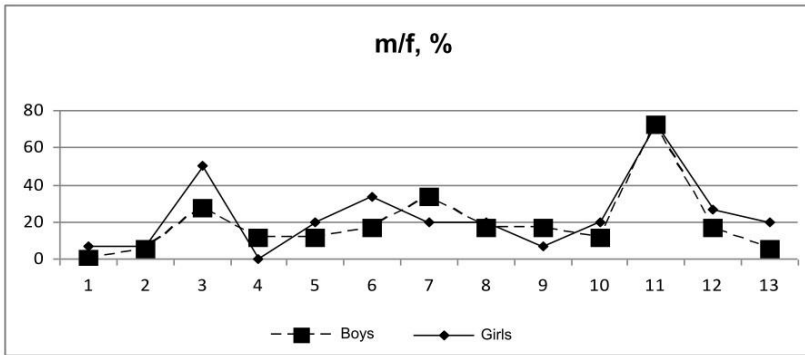


Figure 2. Male-female responsibilities according to boys' and girls' perceptions (in %)

Note: 1 – car repairing, 2 – furniture repairing, 3 – taking out the garbage, 4 – electrical appliances repairing, 5 – furniture moving (in a flat), 6 – digging garden, 7 – do the washing-up, 8 – tidying the room, 9 – washing (laundry), 10 – ironing, 11 – do the shopping, 12 – cooking, 13 – clothes mending.

It has been found that identification with the gender roles of parents (their family and professional responsibilities) becomes a motivational mechanism as a condition of gender-similarity with parents of one or another gender, which significantly broadens the range of preconceptions about the social status of the genders. Higher self-identity level with mother compared to father was found in girls (36.1%). The boys' answers were evenly distributed between the two options: “with mom” and “with dad”. 17% of girls and 3% of boys indicated equal participation of both parents in the interaction with them.

The older preschooler pays attention mainly to the peculiarities of the behavior that is “appropriate” to his/her gender and does not show interest in gender-non-typical behavior. At this age, children begin to evaluate their personality for gender conformity (they are disciplined in this way by their parents and “significant others”), opposing their own preferences, attitudes, behaviors, features, relationships to the other gender. Thus, gender conformity becomes a prescription of standard behaviors for boys and girls. It is the internalization, as the most important socio-psychological mechanism of identification in the process of development of the gender image of a preschooler, that serves as a “starting point” for the design of “internal”, motivational vision of “female” and “male”. As the child grows older, preconditions about gender roles become filled with moral content that weakens the polarization of boys' and girls' behavior.

We confirmed the conclusions of T. Hovorun, R. Pavelkiv, Y. Prykhodko, I. Shulha and other scientists about the dominance of gender stereotyped ideas of preschoolers about masculinity and femininity, the beginnings of the dichotomy of choice of their friends, classes, toys and games, types of activity, interests, preferences, professions, etc. The mechanism of such reproduction of the comprehended in the process of imitation socio-cultural norms of femininity-masculinity is a prerequisite for future juxtaposition and confrontation of genders in traditional gender orientations. In general, in 53.2% of girls and 36.2% of boys value-positive attitude towards themselves as carriers of their genders predominate. Most boys (80.6%) rate the behavior of girls as more positive than their own.

In the ideal Self the male (dad's) adult world was found to be more tolerant, meaningful, attractive and referential for both genders, and boys attribute it to the ideal one ($p < 0.05$), whereas for girls, both parents are the role model ($p < 0.05$). Higher stereotyping of the male gender image is more typical of boys, while the feminine and masculine worlds are equally attractive to girls ($r = 0.40$ at $p < 0.01$). The coincidence of self and mutual evaluative attitudes towards moral qualities indicates the dominance of orientation towards gender-neutral behavior, which is an important prerequisite for the actualization of androgynous principles. Integration as a "chaining" of "masculine" and "feminine" in the gender consciousness acts as an identifying core of gender behavior, which can be interpreted as an egalitarian value benchmark.

Since the main way of assimilating gender role is to identify oneself with a relative of the same gender, *imitation and following* become the leading psychological mechanisms. Significantly fewer children (13% of boys and 12% of girls) identify themselves with the parent of the other sex ($p < 0.05$), which can be explained by the boys' emotionally significant closeness to the mother and the father's involvement in the girl's upbringing. The identification of children with parental gender roles, above all their family and professional responsibilities, is the result of categorization and self-categorization and reproduction. A higher level of self-identification with mother than with father was found in 36.1% of girls. Androgynous identification is characterized by a uniform distribution between two ideals: "to be like a mom" and "to be like a dad".

The results of the study confirmed the conclusions of the works of Sh. Bern, V. Haydenko, T. Hovorun, I. Kon, R. Pavelkiv, Y. Prykhodko, V. Kuzmenko and others as to the formation of primary gender identity in most children by the end of the preschool age, as well as the relationship between the relatives of the identical gender and the emotional attitude to him/her in the process of interaction with him/her. Perceptions of gender roles are becoming filled with increasing moral content that weakens the

polarization of boys and girls' behavior. In general, pre-school boys were found to be more stereotyped than girls.

In the process of identifying a child with "gender-typical" attributes – toys, activities, fairy-tale characters' behavior, etc., as a result of real imaginary actions, these or other desirable features of "gender-appropriate" behavior are acquired, thus enriching the image of the "Self", filling up with new changes. The identity of girls and boys in traditional gender socialization is filled with polarized content, while in the alternative, egalitarian one, there is variability and diversity.

In preschool age there is a further deepening of the differentiation of the cognitive ideas of six-year-olds about the psychological differences of the genders; the beginnings of reflections on the prospects of one's future professional, educational, and family life emerge, as evidenced in the choice and content of the role-playing games. It is revealed that the vast majority of girls (89.4%) and boys (84.9%) enjoy playing games together, preparing for the holidays, competitions, etc. Most girls (55.3%) and boys (63.6%) said that it was much better and more fun to play with other gender children in shared toys and fun activities. However, 42.6% of girls and 36.4% of boys prefer playing their gender games. In an imaginary situation, such as "If Buratino were a girl, what toys would he choose" – girls preferred dolls (wooden, large), pyramids, cubes, mosaics, cars. Boys preferred cars, constructor kits, cubes, mosaics, dolls, wooden soldiers. Consequently, children of both genders in the (imaginary), atypical for their gender situation, allow more variety of toys choice for a fairy-tale character (i.e., differentiate between typically girlish and boyish toys) than in real interaction with one another.

It has been found that both genders (89.4% of girls and 84.9% of boys) enjoy playing games together, preparing for the holidays, competitions, etc. In the process of identifying a child with gender-typical objects, toys, fairy-tale characters, etc., as a result of the imaginary action, he or she acquires certain desirable features of objects of gender behavior, the image of the "Self" is enriched with the new gender (moral) content.

It is possible to state the fact of assimilating gender stereotyping by children rather early, which is explained by the psychological patterns of greater orientation of children to their gender. A quantitative and qualitative analysis of the content of children's perceptions of masculinity-femininity and family roles has shown that they reflect the socially-approved standards of femininity-masculinity prevalent in the immediate social environment. At the same time, it must be acknowledged that these ideas are poor, schematic, fragmentary. The roles of preschoolers in story games is a reflection of the traditional expectations of adults: the interests of boys are mainly focused on equipment, competitive, sports, outdoor games, pursuit of victory,

leadership. The interests of girls are more focused on interpersonal relationships, caring and emotional sphere of activity. The above points to the important role of the phenomenon of “genderization” in the daily life of a child, as a factor in the “beginning of gender bias”, which further leads to gender differentiation of roles and responsibilities.

CONCLUSIONS

The sociocultural situation of the development of the gender consciousness of a preschool child raises the dilemma of traditional and egalitarian orientations and behaviors in assimilation of gender roles, since it depends on the content of gender orientations. Three groups of gender identity varieties have been identified in preschoolers: gender-typical, ambivalent and androgynous. Uniformity in the content of gender images of the real and the ideal Self in the representatives of both genders involves the integration of feminine-masculine and gender-neutral (moral) qualities, which can indicate the preservation of the internal position of a child (preschooler) and the formation of a new social position – the status of a schoolboy/schoolgirl.

In the context of a “gender” society, based on the biological gender of the individual, appropriate gender-role categorization and self-categorization of children and adults are carried out, which determines the specificity, content and context of primary gender socialization; prerequisites for gender self-determination of the growing personality are created, which results in the assimilation of cultural gender-appropriate norms, stereotypes and imitation of the expected standards, which become internal regulators of the social activity of the individual.

Imitating a gender appropriate adult is a major way of internalizing children in the preschool group with gender roles. Orientation of children to stereotyped patterns of male and female behavior enables the child to distinguish the behavior of one’s own gender from that of another. The findings suggest that the acquisition of gender identity as a construct of femininity-masculinity-androgyny has a different content in boys and girls: more dichotomous in the former, more flexible in the latter, which can be explained by the broader norm of female behavior compared to the masculine behavior. Therefore, egalitarian views and manifestations of androgynous behavior begin to form more earlier in the self-consciousness of girls than in boys. As for the behavior of boys, the closest surroundings remain more stereotyped, more violent, dominant.

The revealed absence of significant differences in the masculinity-femininity indices in boys and girls self-esteem indicates, in our view, to the unification of gender roles, with a slight tendency for the prevalence of

femininity in girls and the index of masculinity in boys that, in general, causes the beginning of gender differentiation in this age.

SUMMARY

The article deals with the psychological and pedagogical factors of gender socialization of preschoolers in Ukraine.

The specificity of the process of gender socialization and identification at preschool age lies in the assimilation of the represented adult prescriptions, the accumulation of the child's personal experiences and values related to gender, which acquire personal meaning and become a standard of gendered behavior: feminine, masculine or androgynous. The imposition of traditional gender roles interferes with the development of androgynous properties of children, the development of their commonwealth, the positive Self-image. Three groups of gender identity varieties have been identified in preschoolers: gender-typical, ambivalent and androgynous.

Specific phenomenon of the preschool age is the acquisition of gender-role identity as a fragmentary and mosaic gender image of the desired Self (personal construct of the "real" girl/"real" boy), which activates the representation of the feminine-masculine and moral qualities by a child both on nominative, and awareness levels, as the subject of gender behavior – dichotomous, ambivalent or androgenic.

Parenting behavior is the first gender role model that boys and girls are identified with. The findings suggest that the social environment does not fully meet the needs of children that are important for the development of gender self-esteem at preschool age, which, in turn, negatively affects the formation of the child's internal position, since gender socialization develops predominantly at the micro-level in one direction (to either dominant or egalitarian models).

The overwhelming majority of the parental family is not a model of gender equality and interchangeability; rather, it is an example of double female employment and remote parenting. Children choose from a variety of possible human characteristics only those identified in the culture as acceptable to her/his gender. The self-concept becomes gender-typical and the two genders are perceived differently not so much in terms of physical, morphological properties but as in personal qualities. It is the internalization, as the most important socio-psychological mechanism in the development of the gender image of the preschooler, that serves as a "starting point" for the design of the "inner" vision of "female" and "male". As the child grows older, the perception of gender roles is filled with moral content that weakens the polarization of boys and girls' behavior.

REFERENCES

1. Берн Ш. Гендерная психология / пер. з англ. Санкт-Петербург, 2001. 456 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.
3. Гендерна педагогіка : хрестоматія / переклад з англ. В. Гайденко, І. Предборської ; за ред. В. Гайденко. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. 313 с.
4. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерний дискурс в психологічній науці та педагогічній практиці. *Психологічний часопис* : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології ім. Г. Костюка НАПН України, 2016. Вип. 3. № 1 (3). С. 41–55. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2018.10.20>.
5. Кікінежді О.М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011. 400 с.
6. Кікінежді О.М., Говорун Т.В., Шульга І.М. Гендерне виховання дошкільнят : навчально-методичний посібник. 2-ге вид., допов., перероб. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан. 2015. 192 с.
7. Кон И.С. Ребенок и общество : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 336 с.
8. Кіммель М. Гендероване суспільство. Київ : Сфера, 2003. 490 с.
9. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
10. Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2011. 469 с.
11. Приходько Ю.О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології : навчальний посібник для вищих навч. закладів. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. 205 с.
12. Bem S. Sex-role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. № 31. P. 634–643.
13. Erikson E. *Childhood and Society*. New York : W.W. Norton&Company, 1963. 445 p.
14. Hyde J.-Sh. *Half the Human Experience: The Psychology of Women*. Lexington–Massachusetts–Toronto : D.C. Heath and Company, 1991. 475 p.
15. Kikinezhdі O.M., Vasylykevych Ia.Z. The problem of personal self-realization of Ukrainian youth in European integration: gender aspect. *Advanced trends of the modern development of psychology and pedagogy in European countries* : Collective monograph. Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2019. P. 184–201.
16. Maccoby E.E., Jacklin C.N. *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA : Stanford University Press, 1974. P. 391.

17. Martin C., Halverson C. The effects of sextyping schemas on young children's memory. *Child Development*, 1983. P. 563–574.

18. Martin K. Becoming A. Gendered Bodies: Practices of Preschools. *American Sociological Review*. 1998. Vol. 63. № 4. P. 494–511

Information about the authors:

Kikinezhdi O. M.,

Doctor of Psychology, professor,

Head of the Psychology Department,

Director of the Scientific Research Centre of the Problems of Gender Education and Upbringing Pupils and Students of National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,

2, M. Kryvonosa str., Ternopil, Ukraine

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-9240-279X

Vasylkevych Ya. Z.,

Ph.D. in Psychology Sciences,

Associate Professor of the Psychology Department

State Higher Educational Institution “Pereyaslav-Khmelnitsky Hrihoriy Skovoroda State Pedagogical University”

30, Sukhomlynsky str., Pereiaslav-Khmelnitskyi, Ukraine

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-5946-3005

COMPARATIVE ANALYSIS OF SEXUAL SOCIALIZATION OF PUPILS IN THE EU COUNTRIES AND UKRAINE

Kravets V. P., Kravets S. V.

INTRODUCTION

The European Union has entered the era of unified social standards, and sexual socialization at the beginning of the 21-st century is in all the countries. Moreover, it has to be in all the countries that have signed "European Social Charter". All this sharply contrasts with the actual running in place of educational projects of domestic officials and deputies. In Ukraine sexual socialization until today has had a declarative character, when from the official stands are heard the words about the need for such education, in reality the problem is delegated to the amateurs and enthusiasts (without economic and financial subsidies, without organizational and financial aid, etc.). Political reforms, economic cataclysms, destruction of old social structures and the birth of the new ones transform human psyche, causing a variety of ideological and psychological mutations. This cannot but affect the family and sexual life of society, in which, with all the diversity of styles and scenarios of relations between the sexes on different age, property and educational "levels" there are some common trends, especially tangible in youth environment with its own subculture.

Comparative historical analysis of sexual behavior, attitudes and values of different countries in the last half century shows a sharp decrease in the behavioral and motivational differences between men and women in the age of sexual debut, the number of sexual partners, display of sexual initiatives, attitudes towards eroticism, etc. However, the tendency to align gender differences in the sphere of sexual values and behavior in Ukraine is much weaker than in the West.

In connection with the foregoing, it is the study of the foreign experience of the sexual socialization of schoolchildren, since the processes, which we have faced recently, have a global nature. But in western countries they were manifested much earlier and therefore they are better explored and it allows to speak not only about the reasons of the relevant phenomena, but also about possible long-term consequences. It is worth noting that for those who hate all American, it does not make sense to take as a role model everything that is overseas. Many conclusions of Ukrainian teachers are based on the results of European studies, as traditional domestic culture and mentality by

a number of parameters are historically closer to European ones than to American examples.

1. The history of sexual socialization in Western Europe

Assessing the history of sexual socialization in Western Europe, it is possible to point out in it several large periods. For the first period (the end of the 19-th century to the mid 1920-s) is characterized by disputes about the goals and content of sexual education, the first experiments of its implementation. Organizers of women's movements in Europe A. Bebel, K. Tsetkin, M. Godan, v. Rayh and others demanded uniform sexual and reproductive rights for men and women. The doctrine of Freud changed attitudes in society to sexuality. It is now increasingly discussed on the special press pages.

Two opposing methodological approaches were highlighted in this regard. Within one of them were offered to consider sexuality as self-worth, beyond its connection with marriage and childbearing, whereas within the second one, sexuality and its manifestations were considered exclusively in connection with the purpose of establishing a family and procreation¹. In European countries, there were numerous discussions on the feasibility of special training of schoolchildren for adult independent life.

The second period (the end of 1920's-1940's years) is characterized by the fact that sexual socialization becomes a matter of public organizations which used the need of young people in information on reproductive and sexual health issues for their political purposes. M. Hirschfeld created a "Worldwide League of Sexual Reforms" that united in its ranks the researchers of sexual problems and supporters of sexual reforms around the world. The work of the League, in addition to systematic sexual education, was aimed at preventing prostitution and sexually transmitted diseases, protecting the political, economic and sexual rights of women.

In the 1930's great influence on the ethical and moral values of the population of the Western European countries had the idea of German National Socialism. Psychoanalysis of Freud got into disfavor of the National Socialist pedagogy. Traditional sexual repressions were restored. Sexuality was again limited by procreation function. Any research and consulting work on sexual education was reduced, the literature on sexual subjects was destroyed.

Recognizing the problem of child and teenage sexuality topical and paying attention to the need to solve it, pedagogy has not had any effective means. As a promotional means of sexual education M. Deens pointed to the

¹ Кравець В.П. Сексуальна педагогіка. Навчальний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім. Гнатюка, 2016. 320 с.

need to fill the free time of schoolchildren with socially useful activities, which, in his opinion, will allow to reject sexual impulses that appear, and direct them in the sphere of spirit, sport, arts and social service².

The third period of history of sexual socialization (1950's – 1980's) takes its count after the Second World War. Division of the world into two antagonistic camps, the beginning of the arms race, the hard period of the post-war rebuilding, the crisis of marital and family relationships, a significant increase in prostitution and the spread of sexually transmitted diseases in the postwar period – these and other factors which have affected the attitude towards sexual socialization of schoolchildren.

The **sexual revolution** of the 60–70's of the 20-th century made a significant influence on the formation of positive attitudes to sexual socialization. It has determined the change of sexual morality norms, weakening of social control of premarital behavior of youth, expansion of boundaries of language decency, etc. The old morality that has reduced the sexual relations to the marriage framework was regarded by many liberal Europeans not only as outdated but also improper. Among the positive trends of the sexual revolution can be noted the following: information blockade breakthrough; intensification of scientific researches in the field of sex and sexuality; the width of public discourses; availability of contraceptives and intimate means and the ability of the population to use them; mass sexual education; emancipation of the individual. Under the influence of the sexual revolution, sexual pedagogy declared itself fully in most European countries.

But already in the 1980's due to the AIDS epidemic in the vast majority of world countries gradually changes the attitude to sexual education, and the main informant on this issue was a general education and professional school. At the same time, the countries, which were in antagonistic camps approached to solving the problem of preparing the school youth to family life differently.

In the socialist camp countries, the main emphasis was on the preparation of the future family man and responsible fatherhood. (USSR, GDR, PNR). Unlike the countries of socialist camps in the West, the emphasis was on sexual socialization, which got actualization in many countries in Western Europe. Convinced of the fruitlessness of prohibitions and ineffectiveness of family sexual socialization, most western countries at the end of 20-th century started creating public systems for sexual socialization of children and adolescents. In some countries (GERMANY, Belgium, France) a ban was lifted on sexual education in the walls of secondary schools, and in others (Sweden, Netherlands, Denmark) it was introduced as a compulsory

² Дебесс М. Подросток. 20-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 127 с.

subject. Many teachers and physicians in European countries have acquainted teenagers with problems of sexual relations and procreation. Today, the emphasis is not on prohibitions but on convincing and education. It appeared that sexual and sex education did not accelerate the sexual debut of pupils.

The fourth period of the history of training students to family life begins in the late 20-th century. It is characterized by significant changes on the geographical and political map of the world. United Germany was created, the Soviet Union, Czechoslovakia and Yugoslavia collapsed, as a result of which more than 20 new independent states appeared on the European map, the European Union and NATO transformed. Society enters its next phase of postindustrial development – informational. A computer, a mobile phone, the internet, the social networks, etc appear. Feminist movement, demographic problems, liberalization of sexual morality, decrease in fear of the unwanted pregnancy and venereal diseases contributed to the intensification of sexual activity of women, emancipation of female sexuality.

Today in Europe there is a clear shift of the values of the people which undoubtedly affect the sexual socialization of schoolchildren: the legalization of same-sex love; rehabilitation and normalization of unproductive sexuality (masturbation, oral sex, other sexual techniques that do not lead to fertilization)³; sex depersonalization of a child, appearance of the third – uncertain sex⁴; the possibility of legalization of incest as “gender norm” (Sweden, Denmark and Switzerland); the increase of number of participants in the child free movement (free of children); propaganda of “postpartum abortion”, etc.

On this background, individualization and privatization of sexuality occurs, the transition from external social control to individual self-regulation is carried out. Democratic society refuses strict regulation and unification of sexual life, preferring pluralism and tolerance. Sex ceases to be only a tool of procreation, it now has other tasks – from getting pleasure to the growth of self-esteem.

All of the above led to serious social consequences associated with intersex relationships. Thus, for example, at the end of the 20-th – early 21-st century in the UK high birth rate among girls of 15–19 years (30 out of 1000), the highest in Western Europe. The official teenage pregnancy statistics (data from the National Health Service of 2001) states: “*There are*

³ Таежная А. Эволюция гендера. Как менялись роли мужчины и женщины в обществе URL: <https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/201607-gender-role-playing>

⁴ Погалопа Т. Життя без дітей: чайлдфрі по-українськи URL: <https://life.ppravda.com.ua/travel/2009/11/12/33004/>.

7 981 pregnancies recorded in girls under 16 in 2001 year (ratio of 8 to 1000 girls aged 13–15 years)⁵.

According to the ISSP (International Social Research Program) in Germany, more than 7 000 juvenile girls gave birth to a child in 2005 – 45% more than in previous years. In addition, the amount of pregnancy termination in adolescents increased: from 2004 to 2005 at one fifth, from 5 763 to 6 909. Also to 20% increased the number of abortions in girls younger than 14 years of age – from 574 to 696. According to the French researcher A. Sohn (Sohn A., 1996), French youth is characterized by a horrible picture of sexual ignorance and associated fears, tragic errors and abuse⁶.

According to the Danish survey of school youth, respondents in the secondary education system lacks basic knowledge of STD, contraception, body and sexuality as a vital part of the personality, in particular, 20% of pupils believe that they lack information about the functions of body and sexuality, 15%-about contraception, 25%-about pregnancy and abortion. In addition, 30% of pupils answered that they know little about sexual rights, 29%-about different forms of sex, 27% of pupils are convinced of the insufficiency of their knowledge about negative sexual activity (sexual abuse and violence, perversion, pedophilia, etc.)⁷.

Not all in practice of sexual socialization of foreign countries must be welcomed and adopted. Especially alarms the desire of some of them to propagate homosexual subjects. In the UK, since 2014 a new curriculum was planned to introduce homosexual topics into all school curriculum subjects. In German social pedagogy, the concept of the third non-traditional gender was introduced, which is called “uncertain”, referring to the possibility to choose the gender at will before the person becomes 18.

Summarizing the modern programs of sexual socialization, which are implemented in many countries at the state level, it is worth noting that they are usually developed in the mainstream of two areas – conservative and liberal. In **liberal** programs, sexuality is understood as an important life value. The medical and hygienic aspects of sexual behavior, the issue of abstinence from early sexual intercourse, and the preservation of reproductive health are discussed. Female and male reproductive organs,

⁵ Левчик Н.С. Підготовка учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у США та Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Наталія Стефанівна Левчик, 2010.180 с.

⁶ Sohn A.M. Du premier baiser f la cove: La sexualite des Francaisau quotidien (1850–1950). P : Aubier, 1996.866 p.

⁷ Haerberle E. Children's sexual thinking. A comparative study of children aged 5 to 15 years in Australia, North America, Britain and Sweden. London : Routledge & Kegan Paul, 2013. 42 p.

causes of sexually transmitted diseases, conditions of prevention of pregnancy and sexually transmitted disease are studied, the skills of using contraception and liberal attitudes toward other people's sexual behavior are developed. At the same time, the task of forming a moral relationship between teenagers of different sexes becomes secondary. The only obligatory and cultivated norm is the feeling of responsibility for the nature and consequences of sexual relations.

Conservative programs are devoted to the formation of moral relations between the sexes, maintaining from early sexual contact as only the right way of solving the problem. Acquaintance of children with physical signs and manifestations of gender is considered undesirable. Knowledge of reproductive processes and functions is given very gradually and cautiously: it is recommended to explain taking for the example plants, but not animals, in order to avoid premature perceptions of the biological nature of human reproduction.

However, in some EU countries (for example, in Poland) the programs that Polish scientists called the strategy and tactics of the "golden mean" are used. The best characteristics of the two mentioned have been synthesized in these programs. Sexual socialization should not and cannot begin with providing absolute sexual freedom – it should create clear models of desired attitude and behavior and take care of their full and profound internalization by young people⁸.

None of these models is worse and no better than another. Adoption of these existing in society models is regulated by individual attitude to sexuality and sexual socialization; there is always a distance between the attitudes of a particular model and the real sexual socialization process.

To summarize the positive aspects of the European sexual socialization system, it is possible to point out the following: the adults respect young people and believe that they can act responsibly; the sexual policy is based on scientific data, not the interests of political and religious groups; real measures are used to overcome difficulties and diseases, including wide access to education, contraception, etc.; in most European countries, "sexual education" became a school course; sexual education is not necessarily a separate subject, it can be included into all school subjects and is conducted at all stages of training; the families openly and honestly discuss with the teenagers the problems of sexuality and support teachers and physicians in shaping sexual culture; European countries are trying to take into account cultural diversity in relation to immigrants whose values may differ from the culture of the majority and so on.

⁸ Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. Москва : Педагогика. 1991. 256 с.

Analyzing the guidelines of the European governments and the work of the famous modern teachers we can conclude that sexual socialization is aimed at: promotion of psychosexual development of schoolchildren; promotion of tolerant attitudes towards sexuality; promotion of respect for sexual diversity and gender differences; teaching pupils of responsible sexual behavior; warning early sexual relations; providing conscious perception of risks of early contacts; confronting stereotypes and myths about sex distributed by peers, youth press and Media; informing the youth about access to medical and consulting services; prevention of the use of inappropriate material as visual aids; not using the street terminology in conversations with children; introducing children and teenagers with the basics of personal hygiene; discussing the issue of proper use of female hygiene products; providing mechanisms for protecting schoolchildren from sexual exploitation; caring out preliminary instruction of sexting for students; forming an adequate attitude of the youth to sexual health; contribution to shaping the ability to deny something, etc.

Foreign experience of sexual socialization convinces that the block of work related to sexual education should contain inextricably linked didactic (informational and educational instrumental) and educational (personal-oriented) components, which ensure the formation of students' adequate ethical norms, value orientations, knowledge and skills, adopted on a personal level, realized in behavior, especially because sex education is inextricably associated with morality. At the same time, the process should be preemptive and prophylactic, not sexually-stimulating, and focus on the norm, rather than rejection as a means of intimidation, and contain an analysis of various aspects of their own sexuality (functional, sensory-emotional, semantic, behavioral) and optimization (correction) of their sexual behavior and lifestyle (in the form of their own health care programs and their next practical implementation).

However, it should be noted that the importance of sexual education for the youth is not unanimously recognized in all European countries, and in the world countries. Significant role is played here by political and religious factors. Sexual education is compulsory in Austria, Belgium, Greece, Denmark, Estonia, Iceland, Ireland, Latvia, Luxembourg, the Netherlands, Germany, Norway, Portugal, Romania, Slovakia, Finland, France, Czech Republic, Sweden. In most of these countries, the program receives quite significant state support. Optional sexual education is offered in Bulgaria, Great Britain, Spain, Italy, Cyprus, Lithuania and Poland.

By studying the state of sexual education in European countries, we have come to the conclusion that the age from which it begins also significantly varies. Yes, in Portugal it is taught from the age of 5, in Belgium, France, Sweden – 6, in the Czech Republic, Great Britain, Finland – 7, and in Spain,

Lithuania and Cyprus – from 14. Some parents have negative attitude towards sexual education of preschool children, not wanting to understand that it is not bad when the child will at an early age know where children come from, and parents will not have to puzzle themselves and look for necessary words to explain to the child such a difficult topic. It is better to let this to be done by competent people-educators professionally.

It deserves emulation the early beginning of sexual education in many countries of Europe. Elementary school is best suited to teach children the basic knowledge that will later be expanded. Experts say it is too late to start sex education, when the children are already in puberty. In younger forms, children are less shy of sexual problems, and because of that it is easier to speak about these topics. And they formulate questions easier and freer, without hesitation and shyness to classmates.

Sexual education should begin with forming a fundamentally positive attitude toward sexuality and sexual health, rather than relying on deterrence, risk-intimidating. According to French educators, sexual education that focuses only on problems and risks does not synchronize with the interests, needs, and experiences of children and adolescents and therefore will not have the desired impact on their lives and behavior. That is, to replace the negative, should come a more positive approach, which is not only more effective, but also more realistic.

A key problem in developing the content of sexual socialization is the ratio of studying the issues of sexuality and the idea of the abstention from early sexual intercourse. Among the different approaches to sexual education (abstinence, procontraceptive, comprehensive, radical) the most effective, in our opinion, is a comprehensive (combination of the abstinence with a procontraceptive approach) sexual education, and the least rational is abstinence and radical sexual education.

The French experience of the organization in the colleges and high academies of three sessions of sexual education deserves the attention. They are focusing on not only the biological knowledge, but also on the psychological, emotional, social, cultural and ethical dimensions of sexuality, bind and complement the various lessons taught in the classroom, integrating all knowledge into each head. Sessions are held in the form of debates that broaden the information on prevention (AIDS, STD, contraception) to more existential issues: conversations about themselves, their bodies, relationships with others, feelings of love, relationships between boys and girls, sexism, homophobia.

An important role in sexual education is played by media and the Internet. Their attitude to this problem can be varied depending on the country. In some countries, predominantly in Scandinavia, the media is a source of support and information on sex. In Denmark, national radio and

broadcaster companies provide free airtime for sexual education programs. In other countries, such as the UK, sex issues are served with a large shade of sensationalism, having a negative impact on the youth sexual education. On Norwegian television were released mini-series about puberty "Pubertet". In short, five-minute educational spots announcer in the simple language tells and shows everything related to sexual maturation. Series are called: "penis", "breasts", "vagina and menstruation" and so on. It is hardly possible to present such on Ukrainian TV.

2. The history of the sexual socialization formation in Ukraine

The ideas of sexual socialization in the domestic pedagogical discourse arise in the late 19-th to the early 20-th century. This was facilitated by feminist movements of the second half of the 19-th century, and the emergence of the first women's magazines, and the emergence of schools and classes of joint education for children of different sexes, and increased attention of domestic scientists to sexual problems, etc. There were several key problems of sexual socialization, namely: to determine by whom, when and how the sexual socialization of the younger generation should be carried out

The first range of questions was related to the justification of major sexual socialization agents: family or school, parents or teachers; the second – to the definition of age, from which sexual education of children should begin. The third range of questions was connected with the developing of forms and content of sexual socialization of children (principles, approaches, methods and techniques).

In general, it can be noted that in the 19-th and early 20-th centuries in Ukraine there were the same processes in the sexual issue, as in Europe, and they were discussed in the same intellectual direction. Domestic pedagogues actively studied foreign experience of resolving sexual issues. There were issued the works of G. Bedley, I. Bloh, O. Weyinger, A. Moill, A. Forel, S. Freud, S. Shtil and others, who influenced the domestic public opinion of the time. The importance of sex education was emphasized as precautionary measure created to enclose the youths from morally vulgar acts, to develop in boys and girls the feeling of shame and neatness, to strengthen their will.

In most publications on sexual issues late 19-th –early 20-th century. (N. Zharintseva, M. Lishnevskya, V. Polovtseva, G. Rolleder, etc.) sexual socialization was considered rather purely medical, hygienic and not pedagogical problem. The leading role was given to the sexual education. Thus, educator K. Zhytomyrskyy said: *"If we want our children to be pure and free from false (dirty) representations relating to love, marriage,*

procreation, motherhood, feeding, puberty, it is necessary to teach children the truth, not to leave them alone with themselves"⁹

However, there were the works (for example, by O. Vodovozova), in which it was stated that by only informing the problems of sexual socialization cannot be solved, because knowledge of the basics of sex hygiene do not provide social sexual behavior. It must be supplemented by the proper organization of sexual education, aimed at strengthening the will, development of good habits and a sense of duty.

Significant changes in the views on the issue of consideration of sexual differentiation in the educational process took place in 1920's. As in the previous period, this problem continues to remain in the focus of the pedagogues in connection to the problem of joint education. The problem of accounting for sexual differentiation is solved in the socio-political context and is reflected in the state resolutions of that period relating to the goals, principles and the organization of the Soviet school. Now the teachers began to pay more attention to the study of differences between the sexes, and in the interpretation of the content of sexual education, there was a gradual shift from the accent of biological, sexual component to the social, moral and ethical.

It should be noted that in 1920's the early 1930's the problems of sexual pedagogics were developed mainly by pedagogues. In the writings of Ye. Arkin, M. Serebrovska, V. Bekhterev, B. Raykova, M. Basova, A. Zalkind, K. Veselovska, P. Blonsky and many others the age dynamics of child sexuality and variation were studied, the deviations in sexual behavior of children were explored, an idea of sexual education, as a set of organized pedagogical influences on a developing person with the aim to develop conscious sexual behavior was formulated, the need for close communication of sexual education with other spheres of training and educational work was pointed out, the methods of sexual education in the course of teaching of various school subjects were developed.

The generalization of the ideas and provisions of domestic sexual pedagogy of the pre-war period was the in the work of P. Blonsky "Sketches of Children's Sexuality" (1935), in which the verdict of Soviet pedagogy was rendered, which ignored the question of sexual socialization of the school youth. The author especially emphasized that sexual pedagogy should not so much inform but to educate, and since human sexual life has rich social meaning, then the sex life should be above all socially moral.

After the publication in 1936 of the resolution of the CC CPSU (b) "About pedagogical distortions in the system of People's Commissar" the researches, in particular on issues of sexual socialization, the puberty of

⁹ Житомирский К. Эмансипация педагогіки. Москва, Янус К., 2002.

children in the USSR were prohibited, the polls on issues of sexual policy weren't carried out, the sexual education was stopped. The problems of sexual education were removed from school, and the pedologists who at least actualized the sexual problems were subjected to prosecution.

The ideological defeat and the party condemnation of pedology not only closed the issue of sexual socialization of children and teenagers to discuss them on the pages of pedagogical periodicals, not only removed the gender from the Soviet school, but also gave a start to the new Soviet pedagogy as a science of the “communist education of the rising generation”. Gradually, the country had a situation, which A. Petrovsky called “sanctimonious desexualization”, “non-sexual education”.

After the defeat of pedology and during the postwar years, the Soviet school in Ukraine ignored the problem of sexual socialization of students. Most teachers had seen their task of “banning”, “to eradicate” love at school, or simply to not notice it. Even the possibilities of basic subjects were not used enough. Revealing in this regard is that in biology classes, when they reached the topic of “reproduction”, teachers usually offered schoolchildren to study this material on their own.

With the introduction to the national school of the course “Ethics and Psychology of Family Life” (1983), there appeared hope for preparing young people for the right intersexual relations. But the ill-conceived content of the subject, the low level of its teaching, unprofessionalism in the work of teachers, their complexes and phylactery, rejection of the subject by parents and teachers – all these have resulted in the problems of sexual socialization, development in children and adolescents a healthy attitude towards gender, sexuality, and relationships of genders, family planning, and the prevention of pregnancy which were left out of this course. In general, Ukrainian pedagogical science of the Soviet period didn't cope with the tasks of sexual socialization. Pedagogics of sexuality failed.

Although the general trend and the main tendencies in the development of domestic sexual culture in the second half of the 20-th century were the same as in the West, there are significant differences between them. They are primarily in chronological framework of development and a measure of public awareness of changes occurring. Firstly, these changes occurred with significant lag in time (about 10–15 years). Secondly, there is a significant difference in the level of reflection of the changes that occur in the national and Western European sexual revolution, a different correlation of behavioral and ideological, discursive components. In democratic countries in Europe the shifts in sexual behavior preceded shifts in social attitudes, which were expressed and discussed publicly, so that “*the public ideology of sexuality has changed earlier than the sexual practice*”. The situation is similar in Ukraine at the domestic level. However, censorship bans

(especially before) and the lack of professional discourse (today) hinder the awareness of these shifts, which because of this seem to be unexpected and catastrophic, and sometimes actually become so. Thirdly, in Ukraine much stronger than in the West, a double standard of sexual attitude is maintained. Moreover, the generation gap in the issues of sexual culture is not only greater than in the West, but also than it was there during the sexual revolution of 1960–1970's.

There is another problem of inconsistency, which arises from the cultural differences in domestic adolescents in relations with Western partners. This problem is a different understanding of the voluntariness of sexual relations, the responsibility for sexual relations, and the constancy of these relationships. The basis of sexual relations in the West are usually two factors: the voluntariness of relationships and the activity of both partners. No one should serve the role of a “victim” and no one should dominate a relationship. Both partners play an active role and both partners should not doubt the voluntariness of the partner.

One more point is the controversial correlation of the principles of sexual liberalism and gender equality. In the Scandinavian countries the peak of sexual tolerance was achieved in 1970's, now some of its manifestations, such as prostitution and pornography, are criticized in terms of gender equality. In Ukraine, liberalization began later, got forms of commercial sex and is often combined with downright sexism and traditionalism, as soon as it came to the right of women in sexual self-determination. Changes in sexual behavior of young people accompanied by significant social disabilities took the Ukrainian society and state by surprise.

The **sexual revolution** in Ukraine became rather informational than factually. In contrast to the western countries, it took place in the conditions of medical and sexual ignorance of not only teenagers but also adults, undeveloped family planning services, the absence of teenage gynecological service. It has created a rosy myth about sex, modeled the unreal ideal of total sexual satisfaction, preaching the idea of some magical sexual paradise. And, as always in such cases, it arose mass of unfulfilled expectations. We can confidently say that it is sexual ignorance – the main difference between domestic teenagers and their western peers. Young people quickly adopted a foreign tendency to early sexual relations, but did not think about the consequences. The ignorants, who in one phrase in the native language makes five mistakes and can not call the population of the country where they live, do not know Ukrainian writers and the year of beginning of the Second World War, but are drawn to sexual actions.

In Ukraine, attitudes towards sexual socialization were and remain controversial. Sex education as an aspect of moral education was recognized and encouraged by the scientists, but the question of sexual education was

filled with contradictions. So, V. Sukhomlynsky wrote: *"We, the eldest generation, must learn to speak with children and the youth about the great and beautiful love, marriage, procreation..., ignorance in this area turns into the tears and grief of children"*¹⁰. And he advises to answer questions about the mystery of birth with the help of tales about the stork, considering such answer moral, that develops innocence and protects from "rudeness and primitivism" of the true answer.

Almost noone is engaged in organized sexual socialization of Ukrainian teenagers, because it seems to inevitably entail mental and sexual deviations. Sexual illiteracy provokes irresponsible and dangerous sexual behavior. As some of the famous said, sexual behavior of teenagers corresponds to the 21-st century, but their sexual consciousness and knowledge remain at the level of the mid-twentieth. In this case, speculation often takes place without appropriate links to the opinion of psychiatrists and psychologists, who, as a matter of time, has long known that getting into the sexual sphere inhibits the cognitive activity of the child.

Some reduce sexual education to the hygienic knowledge. Others believe that the youth should receive the sexual education through self-education – search for information and experimentation. Objecting to the adults' chats with the children, A. Makarenko laid responsibility on the children themselves: *"Do not be afraid of what the child knows about the mystery of procreation from their comrades and friends..."*¹¹.

As a consequence of the foregoing, the main trends in the development of mass sexual culture in Ukraine today are: vulgarization, narrowing down complex love-erotic feelings and experiences to the primitive and standard sexual techniques; commercialization, the overprofits of the sex industry, which has nothing to do with ethics, either with aesthetics or with pedagogy; westernization (targeting at the western pornographic market); hedonization, when sexual pleasure is recognized as a positive social and cultural value and is included not only in household but also in high culture; The temporality of a sexual partnership that is a derivative from high social mobility, which creates a situation of unsafeness and social uncertainty, etc.

Traditionally, sex education in European countries focuses on potential sexual risks, such as unplanned pregnancies and STD's, that is, it increases the emphasis on the prevention of problems relating to the intimate sphere and personal sexuality. Experts are convinced that this approach is negative, as it focuses only on the problem, and it does not always correspond to the curiosity, interests, needs and experience of the young people and therefore does not have proper influence on their behavior.

¹⁰ Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. Київ : Рад.школа, 1978. 63 с.

¹¹ Макаренко А.С. Твори в семи томах. Т. 4. Київ : Рад.школа, 1964

Today in Ukraine it is recognized that sexual socialization, which includes issues of education and upbringing is socio-pedagogical problem, that is, pedagogy as a science of pedagogical processes is designed not only to identify the good conditions to sexual socialization, but also takes into account the biological and social aspects of the child's life of both sexes.

Problematic areas of modern sexual pedagogy are:

1. Conceptual apparatus. The definition of gender, sexuality, sex, and features of sexual education, and the formation of sexual culture, etc., because there is a constant substitution of these notions in the scientific literature.

2. Age parameter. This issue is substantially related to the solution of the first problem. Of course, when it comes to sexual education, to appeal to preschoolers and younger pupils is more than problematic. But if we talk either about sex education, or about the system of psychological and pedagogical accompaniment, which affect the psychology of the personality in general, the problematic becomes some delay in appeal only to teenagers.

3. A leading social institution. Who: Family, school, doctors, psychologists should play a leading role in sexual socialization.

4. Semantic parameter. What should be the program of sexual education and forming of sexual culture? What and when should a child know in a particular age?

5. The methodical parameter. Whether it should be a separate subject, or introducing conceptual elements of sexual socialization to the school curriculum as a whole; should it be optional or a system of extracurricular lectures and consultations of specialists of different spheres, etc.

CONCLUSIONS

Completing a comparative analysis of the foreign experience of sexual socialization in Contemporary History, it is necessary to report – why should we study it in Ukraine? Because the processes we have encountered recently have a global nature, but in western countries they are much earlier and therefore better studied, that allows us to speak not only about the reasons of the relevant phenomena, but also about possible long-term consequences.

The purpose of this study was to cover the wide range of educational programs of preparation the students to family life in Europe. Despite the unique cultural differences that can be found in different countries, some communities have similar cultural heritage and practices through common languages, traditions and symbols. While some educators are trying to plan and implement successful sexual socialization programs, which are culturally neutral and oriented more on similarities than diversity, the goal of this study is also to recognise various cultural differences among different populations.

At the same time, a lot of Ukrainians believe that complex and controversial tendencies of social development are caused by “fall of morality” or influence of “pernicious West”. Some responsible persons actively convince everyone that the European experience of sexual socialization of children is not suitable for Ukrainian conditions and it brings only harm. But this is not so! Many countries made long held large-scale research of the results of the implementation of various methods of sexual socialization, including schools. A huge experience was accumulated in its study, and in a number of cases, separate programs did not give a positive result. Not to use these conclusions would be, at least, irrational, but to say more accurately, it is criminally. The combination of insufficient awareness, scientific ignorance and political engagement creates preconditions for the formation of wrong social policy and education strategy, which entails serious consequences.

However, comparing data from individual countries should be cautious, it is unacceptable to duplicate someone else’s experience, mechanical transfer to the national soil.

Comparative analysis of sexual socialization for schoolchildren in the European Union and Ukraine eloquently showed the need to develop a new direction of pedagogical research – sexual pedagogy, the subject of which should be the formation of sexual experience and human sexual culture and determination on this basis the process of its socialization as a specially organized pedagogical process, patterns and principles of organizing sexual socialization of the rising generation.

SUMMARY

In the article there is a comparative analysis of the problem of sexual socialization of the youth in the leading European countries and Ukraine in the Modern history of Europe. Foremost the main stages of sexual socialization in the European educational space in the 20-th at the beginning of the 21-st century are pointed out. The role of sexual revolutions in transforming attitudes towards sexual youth socialization is marked. The differences in approaches to it in the countries that belonged to antagonistic camps are shown. The reasons for the shift of sexual values of modern youth in the late 20-th – early 21-st centuries are analyzed, and the social consequences of this are disclosed. Comparative analysis was subjected to various (liberal, conservative) programs of sexual socialization in different countries of Europe and Ukraine, their positive and negative sides were marked. On the background of European processes the history of formation of sexual socialization in Ukraine is shown, the peculiarities of sexual influences on the Ukrainian youth are revealed. The main tendencies of the mass sexual culture development in Ukraine at the beginning of the

21-st century are highlighted and the tasks of pedagogy and school on its formation were formed. The ways of the implementation of foreign experience in the domestic practice of premarital training and sexual education are analyzed.

REFERENCES

1. Даценко І. Підготовка школярів до сімейного життя в Республіці Польща. *Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн*. Монографія. Тернопіль: ТзОВ “Видавництво Астон”, 2009. С. 152–171.
2. Дебесс М. Подросток. 20-е изд. Санкт Петербург : Питер, 2004. 127 с.
3. Житомирский К. Эмансипация педагогики, Москва : Янус К., 2002.
4. *Каган В.Е.* Воспитателю о сексологии. Москва : Педагогика. 1991. 256 с.
5. Кравець В.П. Історія гендерної педагогіки. Навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2005. 440 с.
6. Кравець В.П. Сексуальна педагогіка. Навчальний посібник. Тернопіль:ТНПУ ім. Гнатюка, 2016. 320 с.
7. Левчик Н.С. Підготовка учнівської молоді до виконання батьківських обов’язків у США та Великій Британії : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Наталя Стефанівна Левчик. Тернопіль, 2010. 180 с.
8. Макаренко А.С. Твори в семи томах. Т.4. Київ : Рад. школа, 1964.
9. Потапова Т. Життя без дітей: чайлдфрі по-українськи. URL: <https://life.pravda.com.ua/travel/2009/11/12/33004/>.
10. Про педологічні перекручення в системі Наркомосів: Постанова ЦК ВКП(б) від 4.07.1936 року. Закони СРСР 1917-1992 рр. Київ, 1993
11. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. Київ : Рад.школа, 1978. 63 с.
12. Таежная А. Эволюция гендера. Как менялись роли мужчины и женщины в обществе URL: <https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/201607-gender-role-playing>.
13. Camilleri S. Guidelines on sexuality and relationships education in maltese schools. Ministry for education and employment, Directorate for Quality and Standards in Education, 2013 (december). 16 s.
14. Haerberle E. Children’s sexual thinking. A comparative study of children aged 5 to 15 years in Australia, North America, Britain and Sweden. London : Routledge & Kegan Paul, 2013. 42 s.
15. Molina D., Torrivilla I., Sánchez. Significado de la educación sexual en un contexto de diversidad de España / Denyz Luz Molina, Irsia Rosa

Torrivilla, Yolimar Gregoria Sánchez. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2011. № 23 (9). pp. 415–444.

16. Rogow D., Haberland N. It's all one curriculum volume 2: activities for a unified approach to sexuality, gender, hiv, and human rights. Education, 2009. 196 p.

17. Sohn A.M. Du premier baiser f la cove: La sexualite des Francaisau quotidien (1850-1950). P. : Aubier, 1996. 866 p.

18. Stern E. Die Erziehung und die sexuelle Frage. Berlin, 1927. 340 p.

Information about the authors:

Kravets V. P.,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of Pedagogical Department

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2, Maxyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

Kravets S. V.,

Ph.D in Philosophy Sciences,

Associate Professor of the Theory and Practice of Translation Department

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2, Maxyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ СТИМУЛІВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВИХ ПАРАДИГМАХ

Мазай Л. Ю., Павлушенко О. А.

ВСТУП

Швидкий розвиток науково-технічного прогресу та глобалізаційних процесів зумовлює зміни умов трудової діяльності людини та створює високий рівень конкуренції на ринку праці, що робить, у свою чергу, украй актуальною проблему професійної самореалізації. Сьогодні можемо спостерігати кардинальну трансформацію наукових, технічних і культурних сфер життєдіяльності, які під впливом функціонування масової культури транслюють як нові цінності та норми в саморозвитку та самоактуалізації, так і пропонують нові форми самовираження для сучасної молоді. У цьому контексті постає важливою проблема визначення психологічних особливостей внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації, а саме тих глибинних мотиваційних чинників, які могли б стати сприятливою основою для формування професійної ідентифікації та самосвідомості, інтеріоризації необхідних фахових цінностей, норм і правил, ефективної реалізації особистісного потенціалу для успішного фахового становлення та розвитку.

Останніми роками у фокус активного наукового аналізу таких дослідників, як А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Клімов і В. Маришук, потрапляють різноманітні особистісні чинники професійної готовності, які можуть слугувати детермінантами успішного професійного розвитку. У межах останньої проблематики варто згадати дисертаційні дослідження індивідуального ресурсу як основи становлення професіоналізму С. Дружилова. Також різноманітні аспекти професійного розвитку як системного та комплексного процесу досліджували В. Андрущенко, О. Анісімов, О. Болотова, В. Кремень, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Орбан-Лембрик, Н. Пов'якель, Ф. Парсонс, Г. Мюнстенберг, Т. Боген, У. Мозей, Е. Бордін, Е. Роу, Дж. Холланд, Х. Томс, Г. Рис, Д. Лідеман, Д. Сьюпер, Дж. Левінджер. Проблематика особистісної та професійної самореалізації стала предметом наукових праць К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, Л. Анциферової, В. Ключкового,

Е. Галажинського, І. Єгоричева, П. Коростильова, Д. Леонтєва, Д. Фельдштейн, С. Кудінова, І. Костакова й ін. Однак у жодному з досі реалізованих досліджень не підлягали теоретичному й емпіричному аналізу психологічні особливості внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації, що підтверджує актуальність порушеної нами проблематики.

Метою розвідки є репрезентація результатів теоретичного осмислення змісту поняття внутрішньоособистісних стимулів як одного з основоположних чинників мотиваційного забезпечення професійної самореалізації. Такий аналіз пропонованої психологічної властивості допоможе детальніше окреслити перспективи наукового дослідження в цій проблематиці.

1. Визначення поняття внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації в парадигмі психоаналітичного та гуманістичного наукових дискурсів

Поняття внутрішньоособистісних стимулів за своїм лексичним і змістовим параметрами є широким та багатоаспектним, що потребує уточнення та конкретизації. Важливим у визначенні суті, змісту та складових частин цієї комплексної властивості є розуміння первинної ланки, яка є основою для стимуляції не лише діяльності, самореалізації, зокрема професійної, а й існування людини загалом. Гіпотетично в ролі такої ми могли б розглядати потреби індивіда, згідно з якими формуються мотиви, інтереси, цінності та цілі особистості. Однак, на нашу думку, для повного осмислення суті поняття варто звернутись до глибокого аналізу та порівняння теорій ядра особистості як закордонних, так і вітчизняних науковців.

У психологічній енциклопедії стимул визначається як спонукальна причина поведінки, яка зумовлює певну реакцію індивіда й відноситься до неї як причина до наслідку; це спонукання, результат якого опосередковується психікою людини: її світоглядом, інтересами, настроями тощо¹. Однак для формування цих параметрів психіки необхідні певні рушійні сили, що визначають специфіку та вектори розвитку людини як біологічної істоти, соціалізованої особистості, формують її спрямованості на ті чи ті об'єкти соціокультурного життя, визначають окреслення цінностей, до системи яких може належати або не належати самореалізація, зокрема професійна.

Серед наукових теорій та концепцій, у фокусі уваги яких перебуває осмислення механізмів контролю та специфікації поведінки індивіда, одну із провідних ролей відіграють так звані конфліктні моделі, а саме

¹ Степанов О. Психологічна енциклопедія. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

в рамках психодинамічного напрямку. Одним із визначальних стимулів поведінки З. Фрейд називає прагнення до задоволення та пошук щастя, яке людина може знаходити в духовній та культурній сфері, приналежності до соціуму, виконанні улюбленої та суспільно корисної справи. Ось що пише науковець про значення трудової діяльності у процесі забезпечення задоволення: «Жодна інша техніка керівництва життям не пов'язує так міцно з реальністю, як захоплення роботою. Вона надійно включає індивіда принаймні в одну сферу реальності – у соціум. Можливість переміщення значної частини лібідонозних компонентів – нарцистичних, агресивних і власне еротичних – у трудову сферу та пов'язані з нею людські стосунки надають цій діяльності цінності, яка не менша за необхідність підтримки та виправдання свого існування в суспільстві. Коли професійна діяльність вільно обрана, вона приносить особливе задоволення: за допомогою сублімації стають корисними схильності, домінантні або конституціонально посилені прагнення»². На основі аналізу таких рефлексій можемо зробити висновок, що фахова діяльність є процесом сублімації, ціллю якої стає професійна самореалізація як спосіб підтвердження індивідом свого існування в соціумі, а також відчуття однієї із частин реальності буття. Тут прагнення заявити про себе і набути приналежність до суспільства слугує внутрішньоособистісним стимулом професійної самореалізації, що у своїх первісних інстинктивних прагненнях спрямовує людину до духовного та соціокультурного задоволення.

На противагу теоріям конфлікту, осмислення проблематики ядра особистості, що забезпечує тенденцію актуалізації, детально представлено в наукових працях психологів-гуманістів. Як і у випадку з оглядом теоретичних досліджень із питань самоактуалізації й самореалізації, пошуки основ внутрішньоособистісних стимулів варто розпочати з поглядів К. Роджерса. З визначення, що дає науковець поняттю тенденції самоактуалізації як прагненню вести себе і розвиватись (отримувати унікальний досвід) згідно з тим, як людина свідомо себе сприймає, стає очевидною роль «самості» (або «Я-концепції») у забезпеченні цього процесу, що є образом себе. У розумінні К. Роджерса, «Я-концепція» – це безпосередньо людський прояв, щоби зрозуміти, як вона виникає, треба розглянути два додаткові відгалуження тенденції актуалізації. Це потреба в позитивній увазі й потреба в позитивній увазі до себе³. Обидві ці потреби вважаються вторинними або набутими, зазвичай вони розвиваються в

² Фрейд З. Недовольство культурой. Санкт-Петербург : Фолио, 2013. 222 с.

³ Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Psychotherapy : Theory, Research, Practice, Training*. 2007. № 44 (3). 256 p.

ранньому дитинстві, є особливими проявами загальної тенденції актуалізації. Потреба в позитивній увазі належить до задоволення, яке відчуває суб'єкт, отримуючи схвалення з боку інших людей, і до фрустрації, яка виникає в разі несхвалення. Потреба в позитивній увазі до себе – більш інтеріоризований варіант першої потреби. Інакше кажучи, під потребою в позитивній увазі до себе розуміється отримання індивідом задоволення в разі самосхвалення й незадоволення за несхвалення самого себе. Маючи потребу в позитивній увазі, людина стає чутливою до оцінки її з боку значущих осіб, такі сторонні ставлення можуть впливати на образ себе. У процесі отримання схвалення й несхвалення від авторитетних інших розвивається свідоме відчуття того, що являє собою індивід, так звана самість, або «Я-концепція». Також розвивається потреба в позитивній увазі до себе, яка забезпечує те, що тенденція самоактуалізації набуває форми переваги поведінки й розвитку, відповідних «Я-концепції». Навряд чи суб'єкт буде наполегливо діяти всупереч своїй «Я-концепції», оскільки це фруструватиме його потребу в позитивній увазі до себе⁴.

Зі здійсненого аналізу теорії К. Роджерса можемо припустити, що внутрішньоособистісним стимулом професійної самореалізації є образ себе, як загалом, так і в конкретній фаховій діяльності, а також потреба соціального схвалення. Це твердження підтверджує стереотипність поглядів соціуму: людина, яка активно зайнята трудовою діяльністю, отримує більше позитивних оцінок, ніж та, яка є безробітною. Разом із позитивною увагою суспільства, що репрезентується в соціальному статусі, авторитеті, повазі, індивід отримує приналежність до певної фахової спільноти, а цим доповнює свій образ професійною самоідентифікацією.

Більш деталізоване виокремлення параметрів ядра особистості, які стимулюють та забезпечують процеси самореалізації та самоактуалізації, пропонує Г. Олпорт у своїй теорії опортуністичного (біологічного) та пропріативного (психологічного, свідомого) життя. Останнє науковець визначає як вищу форму розвитку людини, яка характеризується осмисленістю й актуалізацією самості. Саме ж поняття самості Г. Олпорт визначає феноменологічно, стверджуючи, що у зміст цієї властивості входять усі об'єкти дійсності, які є важливими, цінними для суб'єкта та на які спрямовані його свідомість і творча діяльність. Функціями пропріуму психолог називає відчуття індивідом свого тіла, самоідентичність, самоповагу, розширення самості, раціональне керівництво самим собою, образ себе та пропріативне прагнення – спрямування на усвідомлене, осмислене,

⁴ Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. Перев. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 539 с.

раціональне життя, що підконтрольне не лише біологічним потребам, а має соціокультурну та духовну наповненість. Розглянемо кожну функцію детальніше.

Так, першою елементарною пропріативною функцією є відчуття свого тіла, яке зазвичай перебуває поза межами фокуса нашої уваги, однак тілесне самосприйняття в багатьох аспектах впливає на формування образу себе та самоствавлення. Відчуття свого тіла підтримуються за допомогою кінестетичних, пропріоцептивних і тактильних сигналів та, за Г. Олпортом, бере участь в ухваленні життєво необхідних рішень.

Самоідентичність являє собою сукупність ідей, які індивід використовує для опису й визначення самого себе⁵. Таких ідентифікацій у структурі самості особистості може бути кілька, сюди входить і професійна самоідентифікація.

Самоповага є третьою пропріативною функцією, яка тісно пов'язана з попередньо описаною та визначає основу для відчуття людиною власної цінності. Цією основою будуть уявлення про себе, багато в чому схожі на уявлення, що становлять самоідентичність, з додаванням того, що самоповага безпосередньо задає життєві орієнтири. Якщо в суб'єкта є певна самоідентичність, він буде намагатися діяти згідно з нею. Але дії, що суперечать ідентичності, не обов'язково будуть джерелом дискомфорту, однак уявлення про себе, пов'язані із власною цінністю, на думку Г. Олпорта, зменшують ступінь свободи поведінки особистості.

Виокремивши серед пропріативних функцій розширення самості, Г. Олпорт визнає важливість речей, людей і подій, які насправді відрізняються від нас, але посідають важливе місце в нашому житті. Ми ніби розширюємо себе або принаймні наше визначення себе так, щоби включити інші елементи навколишнього середовища. Так, для когось дорогий автомобіль, дружина, донька або колекція марок можуть бути важливими частинами його самості. Це не просто означає, що ці речі важливі в якомусь звичайному сенсі. Вони є частиною самості особистості, якщо вона вважає ці речі невіддільними від себе, якщо вони підкоряються тим самим законам, що й сама людина, і їхня доля та її доля – це те саме⁶.

На думку Г. Олпорта, пропріативні функції, або характеристики ядра особистості, не діють незалежно одна від одної. Радше вони взаємодіють і перебувають у взаємозалежності, породжуючи життя, яке має тенденцію ядра особистості, тобто пропріативне існування. Як можна зрозуміти з

⁵ Там само.

⁶ Там само.

характеристик ядра, таке пропріативне існування інтегрує в собі здатність старанно працювати та досягати бажаних цілей, які водночас визначаються сукупністю цінностей і принципів, а також менш абстрактним, хоча й узагальненим, відчуттям того, ким і яким є індивід, водночас усе це підконтрольне раціональному мисленню⁷.

З теорії властивостей ядра особистості Г. Олпорта, що забезпечують процес самоактуалізації, можемо зробити висновок, що основною внутрішньою стимуляцією людини до дії, зокрема творчої та професійної діяльності, є тенденція до реалізації психологічної та духовної складових частин життя через механізм функціонування відчуття власного тіла, самоідентифікації, самоповаги, розширення самості. До параметрів відчуття власного тіла, окрім визначених автором концепції, можемо додати володіння суб'єктом знаннями щодо своїх потенційних фізичних можливостей і енергетичних ресурсів організму, на основі чого він робить висновок про свою придатність до виконання тієї чи тієї діяльності й вибору певної поведінки. Самоідентифікація, як було попередньо зазначено, інтегрує в собі всі значущі уявлення індивіда про себе та слугує образом, з яким гіпотетично здійснюється порівняння інших образів, зокрема й професійних. Цей параметр самості також може містити провідні цінності та принципи особистості, згідно з якими визначається важливість фахового розвитку та професійної самореалізації. Важливу роль у забезпеченні успішності професійного шляху особистості відіграє самоповага, яка ґрунтується на самооцінці. Модальність відчуття власної цінності визначає амбіції фахівця, його рівень домагань та претензії на якість кар'єрного й професійного росту, а також може стимулювати його прагнення досягати більшого, ніж він має в той чи інший проміжок часу. Функція розширення самості гіпотетично стимулює суб'єкта до постійного перегляду власної картини світу та включення до неї нових об'єктів навколишнього середовища. У ситуації рефлексії своїх потенційних фахових здібностей та можливостей імовірно відбувається таке розширення «Я-концепції», за якого здійснюється привласнення професійних властивостей, атрибутів і умов праці, які згодом стають важливими для суб'єкта діяльності, без яких він не уявляє свого життя. Однак останнє, на нашу думку, радше можна вважати ресурсом, що забезпечує формування професійної ідентифікації та досягнення професійної самореалізації як результату фахової діяльності, ніж внутрішньоособистісним стимулом цього процесу. Натомість

⁷ Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. Перев. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 539 с.

самоідентифікація, самоповага, «Я-концепція» і всі інтегровані в ній цінності, принципи, потреби та мотиви суб'єкта можна розглядати як механізми стимуляції.

Близькими до теорій самореалізації та ядра особистості є концепції Еріха Фромма та Роло Мея, які мають низку спільних ідей. Так, у теоріях Е. Фромма, які перебувають на перетині двох напрямів (психодинамічного та гуманістичного), ключовим механізмом ядра особистості визначається прагнення індивіда реалізувати свою людську природу, а основною властивістю цієї людської природи науковець називає здатність суб'єкта пізнавати самого себе й об'єкти, які відрізняються від нього. Якщо індивід володіє таким знанням, він неодмінно починає відокремлювати себе від інших індивідів і предметів навколишнього середовища. Позитивним результатом цього відокремлення є свобода, а негативним – відчуження (ізоляція). Саме свобода та незалежність, які є властивостями людської природи, на думку науковця, можуть привести особистість до вершини творчих досягнень. Мотиваційними механізмами свободи та встановлення незалежних й індивідуальних взаємозв'язків зі світом природи та соціумом є потреби у встановленні зв'язків, подоланні, пошуку коріння, особистісної ідентичності та системі поглядів. Потреба у встановленні зв'язків бере свій початок із того моменту, коли людина розриває своє тісне єднання із природою і перед нею постає необхідність, використовуючи самосвідомість, інтелект та уяву, налагоджувати комунікацію та взаємини з іншими членами суспільства. Потреба в подоланні являє собою мотиваційну основу для проактивного існування. Це прагнення бути продуктивною та діяльнісною особистістю, а не пасивною істотою. Потреба в корінні, за Е. Фроммом, відображає прагнення людини шукати братерські та родинні стосунки з іншими чоловіками та жінками. Потреба в ідентичності знаходить свою реалізацію у використанні суб'єктом своїх здібностей, можливостей і талантів. Якщо цього не відбувається, індивід задовольняє потребу шляхом ототожнення себе з іншими людьми. Останньою потребою у структурі мотиваційної сфери особистості є її прагнення мати власну систему переконань, яку репрезентують стійкі способи сприйняття й осмислення навколишнього середовища.

У світлі теоретичної рефлексії стосовно суті та змісту поняття внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації варто звернути увагу на такі, визначені Е. Фроммом потреби, як встановлення зв'язків, подолання, ідентичності та системи поглядів. Крізь призму першої процес професійної самореалізації може слугувати способом налагодження соціальної комунікації, взаємин і приналежності до

конкретної фахової спільноти, що робить індивіда включеним у систему суспільно значущих зв'язків і дає можливість вираження свободи за допомогою самостійного вибору професії та виконання трудової діяльності. Потреба в подоланні, що трактується як прагнення особистості бути проактивною, цілком повноцінно може задовольнятися під час професійного розвитку та самореалізації, адже фахова сфера життєдіяльності робить з індивіда продуктивного члена соціуму, який не лише вносить вклад у розвиток себе як особистості та своєї локальної громади, а й бере участь у забезпеченні економічної складової частини існування соціуму на загальнодержавному рівні. Потреба в ідентичності як розширення власної самості та реалізації самоповаги відіграє також важливу роль під час вибору фаху й удосконалення себе як професіонала. Зокрема, професійна ідентичність стає частиною загального образу себе й доповнює структуру смисложиттєвих орієнтирів індивіда, за якими його «Я» репрезентує не просто істоту соціальну, а суб'єкта діяльності. Потреба у власній системі поглядів також частково задовольняється за допомогою професійної самореалізації, адже під час фахового становлення й розвитку особистість має можливість організувати набір своїх уявлень, переконань та інтересів у стійку форму світоглядних орієнтирів, норм і правил керівництва своєю діяльністю та життям. Незмінним повинен залишатись той факт, що сама фахова діяльність безпосередньо впливає на життєву філософію суб'єкта, окреслює рамки його самоставлень та ставлення до інших параметрів навколишнього середовища.

Науково-психологічна рефлексія про свободу, а саме незалежність вибору, як один із внутрішньоособистісних стимулів самоактуалізації та самореалізації також представлена в екзистенціальній теорії Роло Мея. Одним із ключових понять його розвідок, через яке автор розкриває мотиваційні механізми діяльності людини, є інтенціональність. Науковець стверджує, що будь-який вибір індивіда передбачає наявність деякої структури, на основі якої він буде здійснюватися. Такою структурою є інтенціональність, що інтегрує в собі минулий досвід суб'єкта та його уявлення про майбутнє, «структура, необхідна нам, суб'єктам по суті, щоб бачити і розуміти навколишнє середовище, по суті своїй об'єктне. В акті інтенціональності частково долається розрив між суб'єктом і об'єктом». Р. Мей співвідносить це поняття з наміром та зазначає: «У намірі закладена дія, а в будь-якій дії наявний намір»⁸. Зазначимо, що поняття інтенціональності в розумінні спрямованості особистості на

⁸ Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. 864 с.

ті чи ті об'єкти в той чи той проміжок часу фігурує у феноменології Е. Гуссерля⁹. Саме ця спрямованість, на думку науковців, детермінує всю поведінку людини, її інтереси, цінності, уявлення про світ. Схожим за смисловим наповненням та змістом є поняття самодетермінації в теоріях Е. Десі та Р. Раяна, особистісного потенціалу Д. Леонт'єва, що є здатністю індивіда самостійно, незалежно від інших людей, умов навколишнього середовища й обставин життя обирати вектори саморозвитку. На основі цього припускаємо, що інтенціональність (або самодетермінація) суб'єкта може слугувати ймовірною первинною ланкою внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації. Якщо у структурі спрямованості індивіда будуть цінності фахового розвитку та професійної діяльності, то процес самоактуалізації неодмінно характеризуватиме здійснення вибору на користь професійного розвитку, кар'єрного зростання та самореалізації у трудовій діяльності.

Усі проаналізовані закордонні концепції ядра особистості як сукупності ймовірних властивостей стимуляції самоактуалізації та самореалізації за своєю суттю та змістом є індивідуалістичними, а тому не дають вичерпного та деталізованого уявлення про природу та структуру мотивації професійної самореалізації. Для уточнення цього варто здійснити теоретичний огляд теорій науковців пострадянського простору, у методологічній основі яких лежать типологічний і системний підходи.

2. Внутрішньоособистісні стимули професійної самореалізації в контексті вітчизняних теорій професійного розвитку

Д. Леонт'єв, А. Петровський, М. Гінзбург, Л. Коган і О. Асмолов уважають, що у процесі професійної самореалізації мотиваційну функцію виконує уявлення особистості про себе, а саме суб'єктивна перспектива її професійної самореалізації¹⁰.

На визначальній ролі різних образів «Я-концепції» особистості та їх співвідношення у процесі професійного розвитку та становлення наголошувала Л. Мітіна. Дослідниця стверджує, що професійний розвиток, який триває протягом усього життя індивіда, визначається наявністю суперечностей між «Я-теперішнім», «Я-дзеркальним» та «Я-творчим». Вектором професійної самореалізації є «Я-творче»¹¹.

⁹ Гуссерль Э. Картезианские медитации. Пер. с. нем. В. Молчанова. Москва : Академический проект, 2010. 229 с.

¹⁰ Митина Л. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28–38.

¹¹ Там само.

В. Журавчик зазначає, що такі властивості мотиваційної сфери особистості, як цінності, настанови й інтереси, безпосередньо впливають на продуктивність процесу професійної самореалізації¹².

Л. Божович, В. Петровський, І. Кон і М. Гінзбург наголошували на провідній ролі у структурі процесу професійної самореалізації потреби у професійному самовизначенні, яку вони трактували як потребу у формуванні смислової системи, у якій поєднані уявлення про себе та про соціум; ця властивість спрямовує особистість у майбутнє та включена в особистісне самовизначення¹³. Власне приналежність до фаху, володіння певними атрибутами професії робить суб'єкт включеним у соціально важливі взаємини, а також дає йому чітке уявлення про те, хто він і який сенс його діяльності. Тому потреба у професійному самовизначенні як один з екзистенціально-психологічних феноменів в онтогенезі індивіда може слугувати первинною стимуляційною ланкою процесу професійної самореалізації.

Не менш важливим поняттям у розширенні визначення внутрішньоособистісних стимулів, що є дотичним до понять професійної самореалізації та самоідентифікації, є фахова самоідентифікація, яка є результатом трудової діяльності суб'єкта. І. Остапенко визначає цю властивість як один із типів активності особистості, як системне новоутворення, яке закономірно виникає та формується у процесі соціалізації індивіда. Суть професійної ідентифікації науковець пов'язує із ціннісно-смисловою природою взаємодії людини та соціуму¹⁴.

О. Бодальов, А. Деркач, Л. Орбан стверджують, що фахова самоідентифікація є формою психологічної регуляції діяльності та професійного становлення, а з нею тісно пов'язана структура професійних уявлень особистості, які можуть виступати механізмами формування образів професій. Такі образи інтегрують у собі також уявлення про суб'єкт фахової діяльності, зокрема ціннісно-мотиваційний компонент, професійно важливі властивості та вимоги до представника конкретної професії. Ступінь відповідності цих уявлень реаліям професійно-трудової діяльності детермінує особливості процесу переживання особистістю своєї фахової реалізованості або нереалізованості. Важлива у визначенні внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації категорія

¹² Журавчик В. Формирование готовности студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования к профессиональной самореализации. *Педагогическое образование и наука*. 2008, № 4. С. 68–73.

¹³ Божович Л. О мотивации учения. *Возрастная и педагогическая психология* : хрестоматия. Москва, 1999. С. 88–91.

¹⁴ Земба А. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Луцьк, 2010. 20 с.

професійної самооцінки. Так, М. Ларінова зауважує, що ця властивість є частиною загальної самооцінки особистості та виступає важливим психологічним чинником розвитку та становлення фахівця. Науковець виокремлює в її структурі такі компоненти: самооцінку стратегій фахової діяльності, самооцінку процесу діяльності, самооцінку результату діяльності. О. Козієвська виділяє такі елементи, як: оцінка себе як професіонала, оцінка себе як професіонала у площині міжпрофесійної взаємодії, оцінка себе як професіонала стосовно досягнення вершин фахової діяльності. Змістовим наповненням професійної самооцінки, на думку науковця, є ставлення суб'єкта до професійно значущих параметрів, ділові й особистісні властивості, які визначають якість фахового спілкування, аналітичні вміння й ціннісні орієнтації професійної діяльності¹⁵.

А. Маркова виокремлює чотири види професійної самооцінки:

- ретроспективну (Я як професіонал учора);
- актуальну (Я як професіонал сьогодні);
- потенційну (Я як професіонал завтра);
- ідеальну (Я як професіонал у майбутньому)¹⁶.

Усі види професійної самооцінки співвідносимо з імовірними компонентами фахової «Я-концепції» та самоідентифікації. Різниця в якісному та змістовному стані оцінок цих параметрів може слугувати внутрішньоособистісним стимулом до самовдосконалення та професійної самореалізації як результату спрямованості суб'єкта в майбутнє фахової діяльності та досягнення «Я-ідеального» у професії.

Для ефективного здійснення фахового самовизначення, професійної самооцінки та професійної самореалізації як результату професійного розвитку необхідний високий рівень функціонування професійної рефлексії, що також може містити в собі смислові та змістовні аспекти стимуляції. Феномен професійної рефлексії виникає на основі загальної рефлексії особистості та виступає комплексом уявлень про себе як фахівця та професіонала, самооцінку та самоаналіз продуктів особистої трудової діяльності¹⁷.

В. Демський виокремлює такі значення рефлексії у фаховій діяльності, як:

- тенденція розвитку всіх сучасних соціальних систем, пов'язана із загальним позитивом, гуманістичною основою;
- внутрішній контроль професійної діяльності: самоаналіз, свідомий вибір фаху та способів діяльності в ньому;

¹⁵ Там само.

¹⁶ Там само.

¹⁷ Там само.

– будь-яка рефлексія у своїй основі містить сумніви в собі, у своїх переконаннях та можливостях, що може призводити до двох наслідків: 1) песимістичного, що зумовлює пасивність та відсутність віри в успіх; 2) оптимістичного, що стимулює до активності, подолання труднощів, реалізації саморозвитку та самовдосконалення;

– рефлексія не лише є констатувальним елементом у процесі самоаналізу та самооцінки, а й виконує роль спонукування до саморозвитку, збагачення та примноження фахових знань, умінь та навичок¹⁸.

Припускаємо, що професійна рефлексія є тим чинником, який стимулює початок самоаналізу щодо професійного самовизначення у старшому підлітковому та юнацькому віці, а також продовжує впливати на становлення фахової ідентифікації та виникнення потреби у професійній самореалізації упродовж здобуття фахової освіти, засвоєння норм, правил і ролей у безпосередній професійній діяльності, тісно взаємодіє із професійною самооцінкою та допомагає суб'єкту кристалізувати фахову «Я-концепцію», удосконалювати свої компетенції у процесі професійного розвитку.

Результатом рефлексії може слугувати виникнення образу професії у свідомості індивіда під час його професійного навчання. До образу у феноменологічному дискурсі можемо віднести вироблені особистістю еталони, ідеали, стандарти та рефлексії, які слугують засобами саморегуляції. Формування комплексного образу допомагає усвідомленню й осмисленню ціннісно-сміслової суті трудової діяльності. Феноменальність виявляється в образі професії, що репрезентований у свідомості фахівця, у його ставленні до ціннісно-сміслових та мотиваційно-вольових аспектів професійної діяльності. Екзистенційний зміст пошуків себе у професії, його співвіднесеність із суб'єктивним досвідом переживань індивіда здійснюється через виконання професійної ролі (М. Хайдегер і Е. Гусерль). Свідома професійна діяльність можлива за умови засвоєння образу професії як цілі, у прагненні до її реалізації, у позитивному ставленні до виконання фахової ролі, у переживаннях досвіду втілення своїх умінь, знань і навичок у професійній практиці та процесі професійної самореалізації¹⁹. Якщо образ майбутньої фахової діяльності достатньо позитивний і привабливий для суб'єкта, то він може слугувати для нього ціллю фахового навчання та професійної діяльності, є еталоном,

¹⁸ Там само.

¹⁹ Кораблина Е. Концепция психологической подготовки к профессиональной деятельности. *Психологические проблемы самореализации личности* / под ред. Л. Коростылёвой. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. Вып. 11. 272 с.

до якого варто прагнути, виконує роль внутрішньоособистісної стимуляції в самооцінці, самовдосконаленні та професійній самореалізації.

ВИСНОВКИ

Отже, аналіз закордонних і вітчизняних теорій самоактуалізації, самореалізації та ядра особистості дозволяє визначити два рівні внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації. Так, до першого рівня доцільно віднести такі, як загальну потребу в самоактуалізації та самореалізації, професійному самовизначенні та виконанні професійної діяльності як способу сублимації почуття вини й інших несвідомих імпульсів індивіда, отримання задоволення від належності до соціуму через загальноприйнятую творчу та фахову діяльність і здійснення суспільно значущої роботи, реалізацію й розширення самості («Я-концепції»), підтвердження свого існування в системі суспільних і економічно-трудова відносин через формування професійної ідентифікації. Другий рівень утворюватимуть індивідуальні мотиваційно-сміслові аспекти професійної діяльності – це й отримання позитивного суспільного схвалення, позитивної уваги до себе, через що підвищення фахової й особистісної самооцінки; мотиви досягнення успіху та компенсації чи то психоемоційного, чи то матеріального, чи будь-якого іншого дефіциту. Додатковою стимуляцією професійної самореалізації є професійна самооцінка та рефлексія, формування образу професії під час здобуття фахової освіти, а також інші складові частини особистісної мотиваційно-вольової сфери (інтереси, настанови, стандарти, цінності, цілі тощо).

Також шляхом детального та глибинного огляду теорій ядра особистості в дискурсі концепцій психодинамічного, гуманістичного, екзистенційного та феноменологічного підходів визначено, що джерелом будь-якої системи внутрішньоособистісних стимулів є глибинні рушійні сили розвитку психічного та психологічного індивіда, зокрема, до цих властивостей можемо віднести:

- самодетермінацію (інтенціональність) суб'єкта;
- наявність інтрапсихічного або психологічного конфлікту між структурами психічного апарату та між інстинктивними імпульсами й мотивами особистості, що потребує сублимації в соціально значущій діяльності;
- потреба актуалізації вродженого потенціалу, що інтегрує в собі прагнення самоактуалізації та самореалізації шляхом розширення самості, здійснення власної «Я-концепції»;

– спрямованість на соціально активну взаємодію, пошук позитивного суспільного схвалення власних дій та позитивної уваги до себе;

– підтвердження свого «Я» за допомогою «легалізованої» суспільством та культурою творчої й наукової діяльності.

За допомогою виокремлених глибинних властивостей стимуляції поведінки індивіда пояснені причини виникнення в особистості потреби професійної самореалізації та визначено комплекси внутрішньоособистісних стимулів на кожному етапі професійного розвитку, а саме фахового самовизначення, здобуття професійної освіти, реалізації трудової діяльності. Зокрема, для здійснення вибору професії та подальшого успішного навчання необхідна наявність потреби в самореалізації саме у професійній діяльності, володіння образом професії, здійснення постійної самооцінки компонентів професійної «Я-концепції», прагнення до самовдосконалення та досягнення успіху.

АНОТАЦІЯ

Стаття містить усебічний аналіз змісту поняття внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації крізь призму психоаналітичної та гуманістичної наукової парадигми Заходу та системного вітчизняного підходу в дослідженні професійного розвитку особистості. Ця розвідка є частиною теоретичного конструювання структури виокремленої психологічної властивості, що, на думку авторів, є основоположною в ресурсному забезпеченні фахового становлення молоді. Зокрема, у статті висвітлено два гіпотетичні рівні функціонування внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації. Так, у процесі аналізу психоаналітичного, гуманістичного й екзистенційного дискурсу як глибинне особистісне ядро, що стає спонуканням до визначення професійної самореалізації як важливої життєвої цінності, виокремлено такі аспекти, як: природне вроджене прагнення до актуалізації фізичного та творчого потенціалу, як на рівні організму, так і на рівні особистості; сублімація деструктивних інстинктивних потягів, що можуть набувати форм легалізованого задоволення лише в системі соціокультурних стосунків, серед яких основне місце посідає фахова трудова діяльність; найбільш ефективне втілення та реалізація «Я-концепції» можлива через виконання професійно зорієнтованих ролей, а розширення самості відбувається через засвоєння цінностей, норм і досвіду фахової спільноти. Крім усього зазначеного, важливою мотиваційною функцією позначене прагнення суб'єкта отримати позитивне схвалення соціуму, що прямо залежить від його успіхів у професійній царині.

У результаті аналізу наукових праць вітчизняних психологів, присвячених проблематиці, порушеній у статті, серед важливих структурних елементів внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації другого рівня виокремлено такі, як індивідуальні мотиваційно-сміслові аспекти професійної діяльності, професійна самооцінка та рефлексія, формування образу професії під час здобуття фахової освіти. Також автори статті здійснили спробу феноменологічного осмислення предмета дослідження, що втілювалось в акцентуванні уваги на важливій ролі інтенціональності у виборі фаху та подальшому професійному розвитку особистості, зокрема його найвищого результату – професійної самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. О мотивации учения. *Возрастная и педагогическая психология* : хрестоматия. Москва, 1999. С. 88–91.
2. Гуссерль Э. Картезианские медитации. Пер. с. нем. В. Молчанова. Москва : Академический проект, 2010. 229 с.
3. Журавчик В. Формирование готовности студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования к профессиональной самореализации. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 4. С. 68–73.
4. Земба А. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Луцьк, 2010. 20 с.
5. Кон И. В поисках себя: личность и самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.
6. Кораблина Е. Концепция психологической подготовки к профессиональной деятельности. *Психологические проблемы самореализации личности* / под ред. Л. Коростылёвой. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт.-Петербургского. ун-та, 2007. Вып. 11. 272 с.
7. Леонтьев Д. Жизненный мир человека и проблема потребностей. *Психологический журнал*. 1992. № 2. С. 107–116.
8. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. Перев. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 539 с.
9. Митина Л. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28–38.
10. Петровский А. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. *Вопросы психологии*. 1987. № 1. С. 15–26.
11. Степанов О. Психологічна енциклопедія. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

12. Татенко В. Субъект психологической самореализации: поиск новой парадигмы. *Психологический журнал*. 1995. № 3. С. 23–34.
13. Фрейд З. Недовольство культурой. Санкт-Петербург : Фолио, 2013. 222 с.
14. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. 864 с.
15. Rogers, C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. № 44 (3). 256 p.
16. Ryan R., Deci E. On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology* / S. Fiske (Ed.). Palo Alto, CA : Annual Reviews, Inc., 2001. Vol. 52. 141–166 p.

Information about the authors:

Mazai L. Y.,

Master of Psychology,

Teaching Assistant at the Departure of Psychology and Social Work
of the Educational and Scientific Institute of Pedagogy,

Psychology and Postgraduate Training

of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

32, Ostrozkoho str., Vinnytsia, 21000, Ukraine

Pavlushenko O. A.,

Candidate of Philological Sciences,

Assistant Professor at the Departure of Ukrainian Language of the Departure
of Philology and Journalism named after Mykhailo Stelmakh

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

32, Ostrozkoho str., Vinnytsia, 21000, Ukraine

RHETORICAL COMPETENCE IN SCHOOL LANGUAGE EDUCATION: METHODS OF FORMATION

Nyshcheta V. A.

INTRODUCTION

In the context of reforming modern general secondary education, the Ukrainian school faces the task of preparing a competent graduate who defines personally meaningful goals, has developed critical thinking, is capable of self-development and self-fulfillment, is ready for life-long learning, able to work in a team, effectively communicating in a multicultural environment, to speak competently and reasonably on the basis of acquired skills.

The priorities identified determine a number of approaches to learning, including competency, which we recognize as one of the leading ones. The implementation of this approach in language education provides the education of a competent speaker, the development of his/her strategic skills, the formation of worldviews, orientation to self-improvement and so on.

Actual problems of general secondary education cause consideration of realities and definition of prospects. The modern school is designed to meet the needs of the society, therefore, the Ukrainian language is of paramount importance – a competently oriented subject, the fundamental task of which is the formation of students' communicative competence as subject and key. One of the priorities of learning the Ukrainian language is the formation of personality of a Ukrainian citizen, nationally conscious, motivated to perceive universal values in the context of world culture that is inclined to interact. Therefore, competences for effective and optimal speech must be formed on the basis of dialogical culture, dialogical consciousness, and dialogical comprehension of reality. An important component of learning is the students' acquisition of the techniques of persuasion, influence and technology of life-building. This task can be solved if the rhetorical aspect of the Ukrainian language is realized, the students are involved in mastering school rhetoric and the formation of rhetorical competence in them.

In the recent history of Ukraine, there is a permanent fluctuation of interest in school rhetoric. The rhetorical aspect of the Ukrainian language was first manifested in the Ukrainian language program in 2005: in accordance with the program requirements, a teacher had to transmit to students certain information about rhetoric; in 10 and 11 grades 5 hours were allocated for studying the basics of practical rhetoric; 12 grade students had

to study rhetoric directly. In the updated 2013 program, the 12-year training was abolished, but the content's enrichment of the language line by the sub-item "Text (rhetorical aspect)" in each educational topic was envisaged. However, in 2015, the "Text (rhetorical aspect)" sub-item was removed as irrelevant in ensuring a proper level of communication competence in all sections of the language content line of the Ukrainian language curriculum for secondary schools. The Ukrainian language program (2017) for high school again provided for a partial study of practical rhetoric in the development aspect of high school students' speech.

Despite these contradictions, we find it encouraging that pedagogical discourse in the context of rhetorical issues continues to evolve, enriched by considerations about the relevance of rhetoric in school language education. This is explained by the presence in society of the demand for the rhetorical skills of modern person, the enhancement of his/her communicative culture against the background of the crisis of language communication, which is primarily a crisis of a person himself/herself. Methodical traditions of fostering rhetorical abilities of young generations are laid in the school, so we consider our study relevant and timely.

1. Conceptual provisions of the formation process of rhetorical competence

At the philosophical level of the methodology of pedagogy, humanism as a social and philosophical direction, as a worldview system, recognizing the value of man/woman as a personality, his/her right to freedom, happiness, development, manifestation of abilities, affirms the good of a person as a criterion for assessing social phenomena. Humanistic ideas have become the basis of pedagogy, and **humanistic pedagogy – the pedagogy of humanism** understands a person from the viewpoint of the self-worth of his/her personality and is oriented towards the realization of his/her personal abilities and capabilities. At the specific scientific level of the methodology of pedagogy in the humanistic paradigm, the following educational approaches have been developed and implemented: **personally oriented** (I. Bekh, S. Goncharenko, I. Ziazun, V. Kraevsky, I. Lerner, K. Rogers, O. Savchenko, V. Serikov, A. Khutorsky, I. Yakimans'ka), whose central concept is personality in the process of formation, becoming, development; **activity** (L. Vygotsky, L. Grimak, V. Davidov, I. Drozdova, O. Leontiev, D. McClelland, J. Newtten, G. Allport), whose key concept is not the activity itself, but the personality in the process of activity; **competent** (N. Bibik, L. Vashchenko, V. Doniy, I. Ermakov, I. Zimnya, V. Kraevsky, O. Ovcharuk, L. Petrovs'ka, L. Pyrozhenko, O. Pometun, D. Puzikov, J. Raven, I. Rodygina, G. Selevko, O. Savchenko, S. Sysoyeva, N. Sophiy, L. Sohan, A. Khutorsky, S. Shevtsova, etc.), the semantic center of which is

not just competence, but personality in the process of formation, expression, and improvement of competencies.

The competency approach is the core, basic idea of reforming the educational process. According to A. Khutorsky's definition, **competence** is the possession of relevant competence by a student, which includes his/her personal relation to it and to the subject of activity; therefore, competence is an already acquired personality trait (set of qualities) of a student and minimal experience in a particular field¹. Similarly to modern national education, the imperative understanding of competence as objective, general, alienated from the subject, and competence as specific, individual, subjective (personal characteristic) is now established.

The analysis of professional literature has shown ambiguity in the views of scholars on the separation of rhetorical competence (**RC**), so we consider not only as correct but necessary and sufficient the conclusions of N. Golub², who outlined the factors that confirm the expediency of the RC, through the main categories of rhetoric. Therefore, it is logical and expedient to distinguish RC as the purpose and result of purposeful pedagogical activity in school language education.

On the basis of theoretical and methodological analysis of philosophical, psychological, pedagogical, rhetorical, linguo-didactic primary sources, we determine the following conceptual parameters of the **RC**:

1) we define RC as an integrative personal quality, which includes possession of rhetorical knowledge and skills, rhetorical potential, which together determine the ability and willingness to communicate effectively and optimally, implemented and enshrined in the experience of communicative and rhetorical activity;

2) we consider RC as higher than communicative in the system of competencies, since its content is not the experience of communicative activity, but the aggregate experience of communicative and rhetorical activity; the question of the relation between rhetorical and communicative competencies remains open and debatable (especially in school language education) until now;

3) we consider RC in school language education as subject and cross-curricular, arguing such a vision in three aspects: first, in modern rhetoric, the main provisions of which were developed by H. Perelman and L. Olbrechts-Tyteca³, the context of literary literature has been studied in

¹ Хуторской А.В. Педагогическая инноватика : учеб. пособ. Москва : Академия, 2008. 256 с.

² Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 8. С. 2–7.

³ The New Rhetoric – A Treatise on Argumentation. By Ch. Perelman and L. Olbrechts-Tyteca, translated by J. Wilkinson and P. Weaver. Notre dame, ind. : Notre dame univ. Press, 1968. Pp. 566.

detail (literature-fiction) (O. Volkov, J. Dubois, O. Zarets'ka, N. Kneht, H. Lemmerman, F. Pir, Y. Rozhdestvensky, A. Trignon, V. Kharchenko); secondly, language and literature as educational subjects at school, according to I. Lerner and V. Kraevsky, have a great deal in common in terms of content (values, knowledge, text, modes of activity, experience of creative activity, etc.)⁴; thirdly, the management of the RC formation process is entrusted to a language teacher whose professional responsibility is to implement the content of school language and literary education;

4) in accordance with A. Khutorsky's hierarchy of competences, the RC may hypothetically receive meta-subject and even supra-subject status in measuring the effectiveness of school education, the reasoning for which should be the content of individual studies, but at present, the acquisition of any status is not possible (except, of course, scientific researches), until rhetoric becomes an imperative component of the content of school language education.

RC is considered by us as a component of the social experience of secondary school students, so we structurally consider it as a set of readiness, abilities, possibilities, knowledge, skills, customs, habits, values and values-orientations, motivational-needy, psychic and behavioral characteristics, experiences, etc. The **structure of the RC** is represented by six components: **1)** theoretical and practical (a complex of linguistic and rhetorical knowledge in the context of their proper use in speech and rhetorical activity); **2)** procedural activity (skills of intercourse, communication according to the speech situation; applying of skills to use the chosen means to achieve the communicative goal); **3)** organizational and methodological (skill in choosing strategies and tactics of communication); **4)** communicative activity (communicativeness as the initiative, ability to engage in active communication); **5)** the impact of a speech act (the ability to possess expressive-emotional means of speech to achieve the intended pragmatic result); **6)** moral and ethical – socio-cultural (values, value orientations, spirituality of personality).

The components of the RC are related to the aspects of communicative competence – figurative-thinking, theoretical, analytical, motivational-evaluative, action-creative, emotional-volitional, conflict-oriented, active listening, cooperation, communication efficiency, non-verbal communication – and this is evidence of the possibility and feasibility of forming RC in the context of a communicatively directed school language education.

Analyzing the above conceptual provisions, N. Golub expressed a desire to consider two important points in the structure of rhetorical competence:

⁴ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. Москва : Педагогика, 1983. 352 с.

“1) the production of a rhetorical text has its own peculiarities: it must be not only informationally rich, but also lexically attractive, emotionally weighted, in order to enrich listener informatively and emotionally, bring him/her pleasure; 2) the speaker’s responsibility for every word spoken”⁵. In full agreement with the scientist, we consider it inappropriate to mention the relevant accents in the general description of the structure, because the information in it is presented in a schematic, not detailed form. The meaning of the comments is acceptable: first, to enjoy the listener’s rhetorical text can be a planned pragmatic result of speech, so it is logical to consider this moment (as an aspect of mastering expressive-emotional means of speech) from the viewpoint of influence of speech act; secondly, the speaker’s responsibility for each spoken word is certainly a value inherent in the speaker-rhetoric, so we consider this feature in the moral-ethical (socio-cultural) aspect, which is stipulated by the requirement to implement the principle of speech act.

Sharing J. Raven’s view that competence is a complex integral entity⁶, we consider it correct to understand this term in two aspects: 1) competence is a characteristic of a person’s personality, the acquired quality; 2) the essential and substantive field of competence should be considered in the context of the three-stage “**knowing-doing-being**” structure. Competence is a productive, existential characteristic. It is formed, acquired and manifested in the process of activity, therefore, it contains activity characteristics. Some tools are needed to build competence. The instrumental side of competence can be represented by knowledge, attitudes, competences. Willingness, ability, possibility, skills form the activity background of the process of competence formation (acquisition). An effective, meaningful sense of competence is revealed through the keywords “success” and “experience”. Because of these words, in our opinion, it is appropriate to interpret competence as a person’s personal quality.

We consider **rhetorical skills** to be the leading activity characteristics of the RC, which are characterized by the following parameters: 1) based on knowledge of language, rhetoric, knowledge of speech, communication; 2) are a set of general-educational skills, speech actions, elements of speech, communication and rhetorical activity; 3) are acquired by students in the process of purposeful educational activity, in reasonably organized conditions with the involvement of life and communication experience of students; 4) become the basis for the formation of rhetorical competence in students.

⁵ Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 8. С. 6.

⁶ Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : Когнито-Центр, 2002. 218 с.

During the research, scientific and methodological sources were analyzed, which resulted in a **nomenclature of rhetorical skills**⁷. The nomenclature outlines a set of rhetorical skills (69 positions), which, in case of purposefully organized pedagogical activity, can be formed in secondary school students in the process of learning the Ukrainian language. All rhetorical skills are grouped by two classification traits: 1) activity (procedural) characteristics (analytical, criterion-evaluative, transformative, productive, projective, reflective, skills in the volitional, emotional, motivational spheres, interpersonal skills); 2) aspects of rhetorical activity (public, own rhetorical, monological, dialogical, polemical speech, speech situation, rhetorical means, rhetorical knowledge, text, values).

We consider all rhetorical skills as complex, completely agreeing with B. Eismontas's definition: "Complex skills – the ability to consciously perform complex action through a set of skills; skill is the automated execution of elementary actions that make up a complex action performed through the ability"⁸. For example: a complex rhetorical ability to create utterance (dialogue) in accordance with the concept, giving expressiveness to its linguistic design implies that a student has the skills (1) to determine the purpose of speech, (2) to design dialogic speech, (3) to use tropes in the speech, (4) use rhetorical figures in speech, (5) use language skills and rhetoric in speech.

Thus, the RC of students is higher than the communicative one in the system of competences, subject and cross-curricular in the field of rhetorical aspect's realization and communicatively directed language education, an organic component of the social experience of the students' personality.

The formation of this integrative personality characteristic, the structure of which is represented by a set of rhetorical knowledge in terms of mastering and practical use in speech and rhetorical activity, rhetorical skills, communication skills, intercourse and communication skills, occurs in parallel with the process of formation of communicative competence as a subject and key in prospecting the process of school language education as a small pedagogical system in the humanistic paradigm of pedagogy on the basis of personally oriented, activity, competence approaches as basic systematic methodological concepts, united by the concept of "personality".

⁷ Ницета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. С. 320–324.

⁸ Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. С. 104.

2. Methodical aspects of formation of rhetorical competence in school language education

The implementation of the **rhetorical aspect of the Ukrainian language**, designed to give students a strong knowledge of the fundamentals of oratorical skills, to promote the formation of skills in the choice of topic, gathering material, planning, composition, use of language, figures, correctness, expressiveness of speech⁹, will be effective if based on the wealth of the spiritual world of each student, the overall development of the individual, knowledge, high activity in social and personal life.

The main ways of forming rhetorical skills are defined in the methodology of teaching the Ukrainian language¹⁰. Generally agreeing with the developed material, we will express our own experimentally confirmed judgments.

1. Students learn rhetorical theory (categories, laws, rules of rhetoric, etc.) as the key to the effectiveness of entering rhetorical meanings into the process of learning the Ukrainian language, but this process should not necessarily be combined with familiarization / study of the rhetoric history. First, modern rhetoric, based on a thousand-year rhetorical tradition, uses its own methodology, defining as its main purpose not the oratory speech, but the mastery of any person's practice of effective and optimal communication. Secondly, in order to save time of students learning the history of rhetoric at the lesson, it is advisable to organize optional classes. Third, some prominent figures and their works should be briefly introduced in order to get students interested in rhetoric and encourage them to educate themselves.

2. Students' perception of texts (reading, listening) and their subsequent analysis are logically combined with mastering practical means of rhetoric: 1) features of the text (rhetorical aspects, speech design according to the communicative task), directly related to the types of speech and expressive rhetorical means, diction, intonation (elements of speech behavior); 2) realization in the text (statement) of a communicative task, inseparable from linguistic and non-verbal rhetorical means.

3. Creating students' own statements (texts) should be considered as free creativity, as realization of ethos in the speech (self-disclosure of personality), one's own subjectivity, which is one of the defining signs of rhetoric in the text.

⁹ Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студентів філолог. факультетів університетів / За ред. М.І. Пентиліюк. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.

¹⁰ Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студентів філолог. факультетів університетів / За ред. М.І. Пентиліюк. Київ : Ленвіт, 2004. С. 119.

4. Students' mastery of the language genres should unite, integrate all directions of rhetorical skills' formation.

The developed **program of research-experimental learning** of the Ukrainian language envisages realization of three main directions of students' rhetorical skills formation as constituents of RC: 1) mastering of rhetorical theory (rhetorical concepts – categories, laws, rules of rhetoric, basics of aristics, oratorical speech, rhetoric of dialogue, rhetorical means, rhetorical argument, rhetorical norm); 2) processing of sample texts (mastering of practical means of rhetoric on the basis of text; perception of texts, their rhetorical analysis; rhetorical means; rhetorical aspects of the text); 3) text creation (creation of expressions as free creativity; active speaking and writing – monologue, dialogue, polemical speech, oratorical speech). And the integrating factor of the three directions is the mastery of the speech genres by students.

The program's implementation of experimental and research training should take place against the background of the introduction of educational approaches: personality-oriented, activity-oriented, competent, communicative-activity, functional and stylistic, socio-cultural, problematic, project and rhetorical as a general one.

We define the **rhetorical approach in school language education** as a set of pedagogically expedient theoretical, methodological and applied measures aimed at mastering effective and optimal speech and applied in the process of language learning, the subjects of which are involved in conscious and reflective speech communication using linguistic and rhetorical means in different forms, spheres and genres of speech. We outline the following parameters of the rhetorical approach:

1) strategic idea (goal) – formation of rhetorical skills and RC of students in the process of language learning;

2) the principles of school language education – positive pedagogical interaction, harmonizing dialogue, axiologization, anthropocentricity, formation of personality through words, developmental influence, active perception, civic education, heuristic, “lively communicativeness”, “speech act”, spiritual formation of personality;

3) the categorical apparatus of the rhetorical approach in language learning: effective speech – effective, resultative communication, for which only the speaker attains his/her goal, with a possible loss for the listener; optimal speech – communication in which the achievement of the goal by the speaker is combined with the beneficial consequences for the listener; speech communication is a thought-and-speech activity carried out for the purpose of interaction; rhetorical text – a product of rhetorical activity directed at other subjects through communicative activity, non-artistic, authorial, address text that realizes the intention of the subject to influence in a specific communication situation; rhetorical dialogue – a dialogue that is

constructed as the interaction of equal subjects discussing one topic by conventional means, agreeing on the meaning according to the general rules; rhetorical means – the verbal and non-verbal mechanisms used to influence them; rhetorical activity – a particular communicative activity to create and work with a rhetorical text directed at other subjects; speech act – a specially created statement that reflects the moral position of the communicant, whose purpose is to influence the addressee in a crisis situation of communication; reflection is an internal rhetorical dialogue in which the subject knows how to be an addressee for himself/herself.

The rhetorical approach in school language education as a linguistic-didactic category is included in the thematic group of educational approaches by the way of subjective organization of educational activity (from the viewpoint of subjects of language learning and subjective interaction). The implementation of the approach in the practice of school language education requires the reorganization and transformation of all units of the educational process, since it affects all areas of professional activity of a language teacher, and therefore directs him/her to a comprehensive effort.

A necessary and sufficient condition for the effective implementation of a rhetorical approach to practice is **rhetoric activity** which is a phenomenon that accumulates the entire set of applied aspects of the process. As a result of the analysis of professional literature, it should be noted that rhetoric (1) signifies a gradual purposeful “entry” of rhetoric and rhetorical into the educational process of the modern school; (2) is formulated using the keywords “comprehension”, “rethinking”, “activation”, “transformation”, “mastering of ways”; (3) provides for the realization of rhetorical meanings (“rhetorical knowledge”, “rhetorical activity”, “categories of rhetoric – ethos, pathos, logos”, “rhetorical situation”, “dialogue”, “linguistic (rhetorical) genres”, “rhetorical norm”, “agonal interaction”).

Among the traditional teaching methods, we emphasize the importance of using descriptive and problematic narration of a teacher in the process of experimental learning of the Ukrainian language, the evidential (argumentative) explanation, the method of heuristic conversation, the method of observing linguistic and speech units and phenomena, method of exercises, etc.

The use of **specific (peculiar) teaching methods** aimed at mastering students’ practical communication and rhetorical skills is important.

Rhetorical exercises, according to the typology of N. Golub, are divided into: 1) preparatory (aimed at forming the ability to psychologically adjust oneself to a successful speech, determine the topic of the speech, formulate a goal, thesis, model the audience, select and process the material); 2) training (promote the training of breathing, voice, diction, intonation, memory; practicing gestures and facial expressions; forming skills to speak in parts

and completely); 3) creative exercises (aimed at shaping skills in a compositionally, logically and stylistically correct way to build a text of a speech, use elements of audience interest; 4) analytical (develop analytical thinking, form the ability of rhetorical analysis of the text or parts of it, analysis of a specific situation, public speaking)¹¹. According to our classification of rhetorical skills by aspects of rhetorical activity, the first group of exercises promotes the formation of separate rhetorical skills in the students regarding rhetorical knowledge, their own rhetorical speech, speech situation, text; the second group – rhetorical means of dialogical, public, polemical, and rhetorical speech itself; the third group – text, speech situation, rhetorical means of dialogical, public, polemical, and rhetorical speech itself; fourth group – text, speech situation, public speaking.

A special place in experimental and research training is given to the situational method, which involves the operation by students of the subject (involves the implementation of learning activities with language material to form linguistic competence) and of communicative situations (situations of relationships aimed at forming communicative competence) at the lessons, relying on students' awareness of their behavior at different levels (cliches, "roles", "deadlock", "internal explosion" / "death")¹². Note on the principled positions: 1) the need to manage rhetorical situations, which provide (a) mandatory updating of the speech and life experience of students, the analysis of successes and failures in communication – the key to motivation to master rhetorical skills and (b) analysis of the implementation of motives from the viewpoint of effectiveness / optimality of communication, which is directly aimed at the formation of RC; 2) focusing on students' role-plays in speech behavior, which allows them to direct their activities to develop adaptive rhetorical skills and abilities to vary their behavior (a) within the "Adult – Parent – Child" triad and (b) in the context of the dualism context "Equality – Hierarchy", "Friendship – Alienation", "Struggle – Cooperation")¹³; 3) the possibility of considering the situational method as an admission in the process of using methods developed in the methodology of teaching rhetoric¹⁴ (rhetorical analysis, rhetorical tasks, rhetorical games, improvisational tasks, etc.).

Rhetorical analysis of the text involves taking into account the essential components of the speech situation, which requires understanding them from

¹¹ Голуб Н. Система вправ з риторики. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 2–9.

¹² Голуб Н. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–23.

¹³ Педагогічна майстерність : підручник / За ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. С. 96–98.

¹⁴ Обучение общению: методика школьной риторики : учеб. пособ. / Под. ред. Т.А. Ладыженской. Москва : Баласс, 2013. 144 с.

the standpoint of rhetoric, the degree of communicative tasks' realization by speakers, a measure of effectiveness and optimality of speech. A specific kind of rhetorical analysis of the text is the analysis of public (rhetorical) speech¹⁵.

Rhetorical analysis is directly related to the method of rhetorical tasks, the purpose of which is to teach text implementation / expression as a rhetorical genre, taking into account the components of the speech situation and the proposed communicative intention. Adding an element of competitiveness to a rhetorical task, we get rhetorical games (to complete the task faster, more fun, harsher, louder, more precisely, with the help of motions, only by means of verbal behavior, silently by motions alone, etc.). The conduct of rhetorical games involves the presence of arbitrators from among the most prepared students whose task is to determine the winners of the competition.

The acquisition of speech genres and the methods described are related to the method of improvisational tasks, the purpose of which is to involve students in spontaneous performances before the audience. The method is used as a training and as a means of controlling the formation of rhetorical skills. In this case, students are introduced to the assessment criteria (compliance with the speech standards, implementation of the speech genre, non-verbal behavior, efficiency and optimality of speech, etc.).

The main part of the proposed methods involves the active interaction of students, moreover, the rhetorical sense, for example, in improvisational tasks, provided a monologue speech to classmates, is manifested in the mandatory consideration of the students' active position (perception, hearing, intellectual and emotional change), in the targeting of rhetorical speech, in the realization of the pathos of the speaker on the basis of the audience's ethos.

We have noted that in the process of research and experimental learning of the Ukrainian language the mastery of students of the speech genres unites, integrates all directions of rhetorical skills' formation. Considering the text as a unit of communication based on the real situation, we perceive the text as a genre, as a statement endowed with a specific genre specificity, so in the process of forming the RC secondary school students treat all aspects of textual issues in the context of speech genres.

The mastering of rhetorical genres begins with the acquisition by students of the definition of the "rhetorical genre" concept and features of the genre: 1) communicative purpose (informing, influencing, informing in combination with influence); 2) subjects of potential genre dialogue – the

¹⁵ Голуб Н. Методом щоденних вправ: практичні аспекти риторизації вивчення української мови та літератури в школі. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5 (68). С. 42–52.

image of the author in relation to the addressee (character, social status, degree of interest, role position, etc.); 3) the image of the addressee (degree of acquaintance with the author, official / unofficial person, interest in information, other components of the speech situation); 4) content – the event (plot) basis of expression (past – present – future) determines either the orientation to the communicative past or the possibility of reactions in response; 5) linguistic means – a formal organization (use of characteristic linguistic units, stylistically colored lexical and grammatical forms).

The system for processing speech genres includes:

- identification of genre characteristics (communicative purpose, subjects of potential genre dialogue, content, linguistic means);
- analysis of communicative and life experience of students in the process of the text-genre perception;
- variation of speech behavior (“Adult – Parent – Child”, “Equality – Hierarchy”, “Friendship – Alienation”, “Struggle – Cooperation”);
- realization of the goal (speech efficiency / optimization of speech).

The decisive feature of the speech genre is the communicative purpose, according to which they are classified into informational, influential and informational-influential, so we define this characteristic throughout the experimental training, constantly emphasizing that even information genres have a potential influence. We consider the characterization of the communicative goal realization as key, since the categories “communication effectiveness” and “communication optimality” are in the author’s definition of the RC, so in this aspect we characterize all the speech genres. Similarly, in the course of research and experiential learning, we determine the author and the recipient of the message.

To continue the line of the RC interpretation as a cross-curricular and in the context of the principle of cross-curricular relations’ implementation, we study the language genres at the lessons of the Ukrainian literature (for example, studying the genre of folk or literary fairy tales), and not only in the sense of consolidating the studied material at the Ukrainian language lessons.

Characterization of speech genres in terms of content (event (plot) basics of expression) in the 5th grade is carried out in part, forming the idea that this element in different speech genres is different. For example, song and verse (lyric genres) realize the communicative purpose of influencing the emotional and volitional sphere of the addressee’s personality and are not related to the spatiotemporal parameters, as well as the riddle, the communicative purpose of which is to plunge the addressee into the situation of volitional, mental, speech tension in an atmosphere of increased interest in solving the problem. In this way, students become aware of the variability of the story’s bases manifestation in expression.

Similarly, we analyze the formal speech organization of speech genres from partial characterization to complete, based on the level of students' acquisition of linguistic concepts and phenomena, their functional-stylistic characteristics, as well as rhetorical means (tropes, figures) on the cognitive (subjective awareness of information and personality) and operational (awareness of how to act with language units and ability to use them in speech) levels.

One of the pedagogical conditions for the effectiveness of the RC formation in the process of experimental and research learning of the Ukrainian language is the development of a system of rhetorical exercises and their use in educational activities, which leads to the linguo-didactic analysis of the «exercise method» concept.

According to the conclusions of O. Kucheruk, the model of the exercises' method is as follows: 1) explanation by a teacher of the task of the exercise (the teacher offers methods of solving the task); 2) performing the exercise by a student using the appropriate method; 3) control by the teacher of the exercise or the organization of self-control or mutual control of students¹⁶. Perceiving the logic of the scientist, we extend it to the problems of the method of rhetorical exercises: we offer students rhetorical tasks (exercises), explain their solution through other methods (situational, rhetorical analysis, analysis of public (rhetorical) speech, rhetorical tasks, rhetorical games, improvisational tasks, work with text, processing of speech genres), we organize complex control of task performance with the use of active reflection of all subjects of the educational process.

The central link of all rhetorical exercises is situational tasks (direct or indirect analysis of speech situations that students perform in verbal or thinking forms), the work with which precedes or accompanies the course of processing tasks of different types. Rhetorical analysis and analysis of public (rhetorical) speech (including analysis of communication situations) are presented as separate methods and fragmentary techniques as part of improvised tasks, rhetorical tasks and rhetorical games. On the other hand, we consider rhetorical exercises in the context of the implementation of the text-centricity (text-oriented) principle – working with texts (ready study texts-samples) and on texts (modeling, designing, creation of primary and secondary educational texts), understanding any educational text as text-genre.

Didactic tools (methods, techniques, forms of training) in the process of the program implementation of experimental and research training are intended to be used with the gradual complication of communicative and

¹⁶ Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 359.

rhetorical content of the learning taking into account the age and individual mental characteristics of students, as well as their level of learning.

Therefore, the implementation of the developed method of RC formation in students in the process of school language education has confirmed its effectiveness and the hypothesis that the process of the planned quality formation will be effective under the following conditions: 1) realization of experimental-research teaching of the Ukrainian language on the basis of personally oriented, active, competent, communicative activity, functional-stylistic, socio-cultural, problematic, project, technological and rhetorical approaches (we define the rhetorical approach as a leading one); 2) organization of the educational process with following general didactic and lingvodidactic principles, as well as specific principles of school rhetoric; 3) integration in the didactic process of traditional methods and elements of cooperative learning (interactive method and forms of teaching); 4) developing a system of rhetorical exercises on a textual and dialogic basis; 5) permanent rhetorization implementation of the Ukrainian language school course, speech development of students and educational tasks.

CONCLUSIONS

There is such a situation in the Ukrainian language school education where only high school students can get acquainted with rhetoric and master the rhetorical content. In such circumstances, it is possible to talk about the formation of only certain rhetorical skills in schools' graduates, and not about a full-fledged RC, as provided by the competence approach. In our opinion, any competence is a component of social and personal life experience, and it is necessary to start the process of rhetorical skills' formation earlier, in primary school, which is not provided by the current educational programs. In such circumstances, the implementation of the rhetorical aspect of the Ukrainian language depends directly on the motivation of a language teacher, his/her pedagogical skills, innovative thinking, and professional creativity. Experimental studies of Ukrainian scholars can and should be completed as a basis and foundation for pedagogical activity of the modern teacher.

The presented method of RC formation of primary school students in the process of teaching Ukrainian (1) was tested at numerous science events, (2) experimentally confirmed during the pedagogical experiment in 2013–2017 (participants of the experiment – 124 teachers of the Ukrainian language and literature and 56 students from 11 institutions of general secondary education in all regions of Ukraine), (3) proved effective (the dynamics coefficient of qualitative changes in the experimental classes for individual content parameters ranged from 8% to 52% and 26% by the general level) what is (4) confirmed by statistical methods according to Pearson's criterion.

We see the prospect of further research in the development of linguistic-tactical support for the introduction of the author's method of the RC forming and its widespread use in school language education.

Rhetorization as a necessary and sufficient condition for effective implementation of the rhetorical approach to the school language education and the content and activity background of the method of the RC formation is a complex linguistic-educational phenomenon, connected with pedagogical technologies, so the material about it will be published in a separate work.

SUMMARY

The article deals with the problem of rhetorical competence formation of primary school students in the process of learning Ukrainian. The relevance of scientific issues is confirmed by a public need in the rhetorical skills of a modern person and the current normative documents. The paper describes the conceptual parameters of rhetorical competence, its structure and the correlation of its components with aspects of communicative competence. One of the leading conditions for the formation of rhetorical competence is the rhetorical approach in school language education, which is characterized in detail in the work (definition, principles, categorical apparatus). The author's method of forming the rhetorical competence of primary school students is described: directions and stages of rhetorical skills' formation, the program aspects of experimental-research learning of the Ukrainian language, peculiarities of the rhetoric processes in the context of introducing a rhetorical approach, traditional and special (specific) teaching methods (rhetorical exercises, situational method, rhetorical analysis of the text, method of improvisational tasks, rhetorical tasks, rhetorical games, method of exercises), system of work on processing of speech genres. The presented method of rhetorical competence formation has been scientifically tested, experimentally confirmed during the pedagogical experiment, its effectiveness is proved, which is confirmed by statistical methods.

REFERENCES

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 208 с.
2. Голуб Н. Методом щоденних вправ: практичні аспекти риторизації вивчення української мови та літератури в школі. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5 (68). С. 42–52.
3. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 8. С. 2–7.

4. Голуб Н. Система вправ з риторики. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 2–9.
5. Голуб Н. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–23.
6. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.
7. Методика навчання риторики в школі : навч. посіб. / авт.-укл. В. А. Нищета. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 200 с.
8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студентів філолог. факультетів університетів / За ред. М.І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
10. Обучение общению: методика школьной риторики : учеб. пособ. / Под. ред. Т.А. Ладыженской. Москва : Баласс, 2013. 144 с.
11. Педагогічна майстерність : підручник / За ред. І.А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
12. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / Сост. А. А. Князьков; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. М. : Флинта; Наука, 1998. 312 с.
9. Нищета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 340 с.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когнито-Центр, 2002. 218 с.
14. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. Москва : Педагогика, 1983. 352 с.
15. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособ. Москва : Академия, 2008. 256 с.
16. The New Rhetoric – A Treatise on Argumentation. By Ch. Perelman and L. Olbrechts-Tyteca, translated by J. Wilkinson and P. Weaver. Notre dame, ind. : Notre dame univ. Press, 1968. Pp. 566.

Information about the author:

Nyshcheta V. A.,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of the Ukrainian Language and Slavic Studies
Berdiansk State Pedagogical University
4, Schmidta str., Berdiansk, Zaporizhzhia region, Ukraine

ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ЯК БАЗОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Прокоф'єв Є. Г.

ВСТУП

Фундаментом глобальних за своїми масштабами інноваційних процесів, що відбуваються в системі вищої освіти, є вмотивоване засвоєння студентами технологій здобуття наукової інформації й умінь реалізовувати свої знання у професійній діяльності. З огляду на це, навчальний процес у сучасному вищому навчальному закладі спрямований на підготовку компетентного спеціаліста, мобільного на ринку праці, грамотного й обізнаного у сфері цифрових технологій, які суттєво змінили картину світу й парадигму освіти.

Етап розвитку, на якому перебувають сьогодні педагогічна теорія і практика, характеризується станом варіативності, постійною динамікою, що потребує від педагога креативності як нормативної професійної властивості особистості, а від студента – уміння ефективно та критично обробляти величезні масиви інформації.

Об'єктивна логіка розвитку сучасної соціокультурної та педагогічної ситуації висуває потребу у ґрунтовній загальнопедагогічній підготовці. Глибина розуміння змісту професійно-педагогічної взагалі та загальнопедагогічної підготовки зокрема передбачає зміну зовнішніх та внутрішніх форм його виявлення. Зазначені процеси розпочалися в Україні в середині 90-х рр. ХХ ст. під впливом складної сукупності зовнішніх чинників, насамперед політичної та соціально-економічної переорієнтації суспільства. Українська система освіти поступово змінює орієнтацію на інтеграцію до європейського освітнього простору. Це спонукає до розроблення відповідної стратегії з урахуванням особливостей і досягнень вітчизняної системи освіти та пошуку реальних можливостей зближення з європейською освітньою системою. У Концепції розвитку освіти на 2015–2025 рр. головним напрямом визначено узгодження структури освіти, яка виступає предметом суспільного консенсусу, з потребами сучасної

економіки й інтеграції України в європейський економічний та культурний простір¹.

У доповіді з нагоди 50-річчя ЮНЕСКО також зазначається, що в майбутньому вирішальна роль належатиме освіті, що формує відповідні компетенції (політичні, соціальні, міжкультурні, комунікативні, інформаційно-технологічні, здатність учитися протягом усього життя) у своїх випускників. У програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» (1995 р.) наголошено: «На сучасному етапі жодна країна без підготовки спеціалістів належного рівня <...> не може забезпечити рівень прогресу, який би відповідав потребам і сподіванням суспільства, в якому економічний розвиток здійснюється з урахуванням необхідності забезпечення навколишнього середовища і супроводжується діяльністю з формування «культури світу» на основі принципів демократії, толерантності та взаємної поваги <...>»²³.

В аналітичному огляді системи освіти України (1990–2014 рр.) Г. Касьянов зазначає: «Освітній сектор є стратегічно важливою сферою розвитку суспільства і держави, він має забезпечувати такий рівень розвитку людського капіталу, який буде відповідати потребам і викликам постіндустріального суспільства та економіки знань, побудованої на наукомістких технологіях. Не буде перебільшенням сказати, що розвиток освіти – це питання національної безпеки»⁴.

Отже, освіта як складова частина національної безпеки виконує вирішальну функцію у формуванні людського капіталу та забезпечує сталий гуманістичний розвиток, сприяє прогресу держави в усіх сферах життя, є одним із чинників економічного та цивілізаційного розвитку.

Ураховуючи ці фактори, можемо зазначити, що напрями реформування національної системи освіти зумовлені вибором загальноприйнятих у цивілізованому світі орієнтирів: ринкової економіки, демократичного державного управління, прав і свобод

¹ Презентовано проєкт Концепції розвитку освіти до 2025 р. URL: <https://eenu.edu.ua/uk/articles/prezentovano-proekt-koncepciji-rozvitku-osviti-do-2025-roku>.

² Бех В. Актуальні напрями модернізації педагогічної освіти у вирі міжцивілізаційного зсуву соціального світу. Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : матеріали Міжнародної наукової конференції, 19 квітня 2005 р. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. С. 17–25.

³ Десятов Т. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX ст.). Київ : АртЕк, 2005. 472 с.

⁴ Касьянов Г. Освітня система України 1990–2014. Аналітичний огляд. Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Київ : ТАКСОН, 2015. 52 с.

людини, зокрема й культурно-освітніх. Без реорганізації освітньої галузі подальший розвиток держави просто неможливий.

1. Роль філософії освіти у формуванні нового наукового світобачення

В основу нашого розуміння ролі філософії у формуванні нового наукового світобачення покладена думка С. Гессена, який стверджує, що «навіть найбільш часткові і конкретні питання педагогіки відносяться в основних своїх засадах до суто філософських проблем»⁵. Отже, педагогіка звертається до доробку філософії як пізнання універсальних смислів та еталонів людської діяльності. Проте ми зробимо спробу розглянути формування особистості, можливості реорганізації освіти саме в контексті філософії освіти з урахуванням ціннісних проєктів освітніх систем.

Основна ідея філософського бачення предмета філософії освіти полягає в тому, що до сталого розвитку суспільства треба готувати не лише високоосвічених спеціалістів, а й свідомих громадян. Положення про формування якісно нового світобачення, що дасть змогу переосмислити цілі й завдання сучасної освіти, є основою філософії освіти.

Інтерес до формування нового наукового світобачення постійно зростає серед педагогів України. У статті І. Зязюна «Концептуальні засади теорії освіти в Україні»⁶ викладено положення, що спонукають науковців у галузі освіти та виховання звертатися до набань філософії: 1) новий ракурс сфери педагогічних знань, який поширився в багатьох країнах світу, а із 80-х рр. і в нашій державі; 2) криза освітньої практики, відставання педагогіки у створенні програм виходу із цієї кризи; 3) відсутність чітких цілей і концепції реформування освіти, що стало складною проблемою для сучасного світу; 4) зміна ідеології освіти. Автор статті, думку якого ми поділяємо, чітко окреслило три тенденції у сфері вітчизняної освіти, як-от: 1) тенденція зміни парадигми освіти: криза класичної моделі та системи освіти; розроблення нових фундаментальних педагогічних ідей у філософії та соціології освіти, а також у гуманітарній освіті; створення експериментальних і альтернативних навчальних закладів; 2) входження освіти країни в європейський освітній простір і світову культуру; 3) подальший розвиток та відновлення традицій української освіти⁷.

⁵ Гессен С. Основы педагогики. Москва : Школа-Пресс, 1995. 447 с.

⁶ Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 12–13.

⁷ Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія*

Для конкретизації цих положень визначимо, що зміни, викликані внутрішньою логікою розвитку цього соціального інституту, не можуть порівнятися за темпами, масштабами, формами і значущістю з інноваціями, що використовуються ззовні. Певний консерватизм, застійність і традиційність, змістовно-структурна малорухомість, або «соціальна гіподинамія» системи освіти, занепад її матеріально-технічної бази, зниження соціального статусу працівників освіти, надмірна комерціалізація освітніх послуг, моральне старіння методів і методик навчання тощо дедалі відчутніше підпадають під активно-перетворюючий вплив суспільних структур, які інколи вносять радикальні зміни в розмірене життя системи. У сучасних умовах система освіти стала дієвішою, проте її здатність залучати інновації, як не дивно, зростає повільно. Ідеться про так званий «динамічний консерватизм», який полягає в тому, що внаслідок зовнішнього впливу система освіти певним чином перебудовується, але сутнісна характеристика її трансформується незначною мірою. Інкорпуються та сприймаються головним чином ті нововведення, що не суперечать її колишньому існуванню.

Отже, можна констатувати, що у світлі означених процесів підготовка суб'єкта суспільних, насамперед виробничих, відносин зумовлює переосмислення існуючих класичних концепцій освіти, наявної практики функціонування освітньої інфраструктури загалом, спрямована на їх радикальну перебудову. Ідеться про виховання нового типу світобачення, у якому головну роль відіграє освіта, яка, незважаючи на досягнуті успіхи в окремих напрямках, загалом перебуває у кризовому стані.

Як зазначав директор Міжнародного інституту планування освіти Ф. Кумбс, причина кризи полягає в розриві між існуючою системою освіти та реальними умовами життя суспільства. А відомий автор ідеї «кризи системи організованої освіти» Дж. Дьюї вважав організовану освіту такою, що не відповідає сучасному рівню розвитку суспільства і, по суті, є шкідливою. Виникнення організованої освіти, на його думку, історично пов'язано з необхідністю збереження традиційної культури. Як слово «культура» походить від слова «культ», так і сама культура – «те, що необхідно було зберегти в поколіннях», – виростало з культової обрядності⁸.

Цитований вище В. Лугай виокремлює такі кризові характеристики сучасної освіти: 1) загострення глобальних (передусім екологічних)

професійної освіти. 2000. № 1. С. 12–13.

⁸ Десятов Т. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX ст.). Київ : АртЕк, 2005. 472 с.

проблем цивілізації; 2) невідповідність сучасної системи освіти особистим інтересам більшої частини людства.

Унаслідок цього погіршується якість навчання, отже, функціональна підготовка випускників. Відбувається подальше відчуження освітянської діяльності від багатьох особистих і групових інтересів та систем цінностей.

Проте це не означає, що, інтегруючись до європейського освітнього простору, Україна має право на пряме запозичення закордонного досвіду, її мета – включення вітчизняної освіти у процес формування європейських новацій. А це потребує радикальної модернізації змісту національної освіти. Лейтмотивом змін у системі освіти мають стати ліквідація ідеологізації освіти, наближення до сучасних соціокультурних реалій і прогнозованого майбутнього.

Визначаючи конкретні орієнтири освітньої політики в цьому напрямі, Ш. Амонашвілі, В. Загв'язинський пропонують такі критерії вибору можливих варіантів загальної стратегії трансформації освіти, як: 1) соціальна спрямованість (пріоритет віддається соціальним вимогам до людини як громадянина, трудівника, члена соціальних об'єднань і співтовариств); 2) процесуально орієнтована спрямованість (віддається перевага процесу спільної діяльності й навчання вчителя (вихователя) та учнів (вихованців)); 3) змістовно орієнтована спрямованість (пріоритет змісту освіти як мети, визнання її визначальної ролі)⁹.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки пріоритетна роль у понятті «зміст освіти» надається творчій діяльності особистості. Зміна ціннісних настанов створює інтенцію педагогічної освіти до реалізації акмеологічного підходу щодо розвитку людини, а результатом особистісної орієнтації освіти стає переосмислення змісту навчальної діяльності¹⁰.

Оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки передусім зумовлено рівнем розвитку продуктивних сил і виробничих відносин суспільства. Ідеться про спосіб виробництва, матеріальне заохочення педагога, державну політику розвитку освіти, рівень демократизації суспільства тощо. Розвиток високотехнологічного й інформаційного суспільства полягає у формуванні соціального замовлення на відповідних висококваліфікованих фахівців.

⁹ Амонашвили Ш., Загвязинский В. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования. *Педагогика*. 2000. № 2. С. 11–16.

¹⁰ Вовк Л., Фрицок В. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія «Педагогіка і психологія». 2016. Вип. 47. С. 68–72.

На жаль, сучасний стан шкільної освіти та стан підготовки студентів у педагогічних університетах свідчать про наявність проблеми щодо задоволення потреби загальноосвітньої школи, закладів нового типу в підготовці високоосвіченого, професійно компетентного вчителя. Окрім того, як зазначає О. Савченко, через те, що навколишній світ слабо прогнозований, шкільна практика часто виявляється непередбаченою до змін. Унаслідок цього відсутня узгодженість між вимогами до якості освіти і створенням умов щодо їх виконання¹¹.

Процеси демократизації потребують від сучасного вчителя оптимально впливати на формування світобачення особистості. Важливу роль тут відіграють талант педагога, його любов до дітей, бажання й готовність працювати з ними. Окрім цього, висота соціальної значущості професії педагога, її престиж зумовлені системою суспільних відносин, у яких живе та працює педагог.

Із проголошенням у 1991 р. незалежності в Україні розпочалася розбудова нової навчально-виховної системи середньої загальноосвітньої школи. Одним з її завдань стало формування національних ціннісних орієнтацій, національної свідомості та самосвідомості. Ціннісними орієнтирами освіти проголошені демократизм, гуманізм, відкритість світові, залучення до загальнолюдських засад моралі. Тоталітарна система орієнтувалася на пересічного учня, пересічного студента, роблячи акцент на тому, що колективне виховання є первинним і визначальним. Сучасна система шкільного навчання та виховання характеризується тенденцією до розгляду учня як важливої цінності, з особливим і багатим внутрішнім світом, потенційними можливостями до саморозвитку й самовдосконалення. Педагоги нової генерації покликані формувати в дітей національне почуття, любов до своєї держави, громадянську відповідальність, державницьку ідеологію, гуманність, співчуття до ближнього. Розуміння, толерантність, совість, сором, честь, любов, дружба як ціннісні орієнтації мають бути втіленими в життя, стати нормами поведінки. Так задекларовано у державній національній програмі «Освіта. Україна XXI ст.»¹².

Одним із дієвих шляхів модернізації підготовки вчителів є засвоєння студентами вищих педагогічних закладів освіти гуманістичних ціннісних орієнтацій у процесі загальнопедагогічної підготовки. Це важливий компонент готовності майбутнього вчителя

¹¹ Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № № 8–9. С. 4–8.

¹² Освіта України : нормативно-правові документи: До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти : збірник / за ред. В. Кременя. Київ : Мінімум, 2001. 224 с.

до професійно-педагогічної діяльності, який зумовлює змістове наповнення його загальнопедагогічної підготовки.

Ціннісні орієнтації – це характеристики особистості, які концентрують весь її життєвий досвід в її індивідуальному розвитку. Вони відображають значущість предметів чи соціальних явищ для особистості, є домінантним мотивом поведінки в повсякденному житті.

Важливість проблеми формування гуманістичних ціннісних орієнтацій потребує визначення їх співвідношення із системою знань і вмінь. Оскільки молода людина вступає до навчального закладу з метою формування себе як майбутнього спеціаліста, уже маючи певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів, то домінантою процесу загальнопедагогічної підготовки у вищому закладі освіти є створення сприятливих умов для засвоєння ними системи загальних і фахових знань¹³.

За А. Маслоу, цінність – це вибірковий принцип, характерний для кожної живої істоти, чи мета, яка веде до єдиної кінцевої мети – самоактуалізації. Самоактуалізація – поєднання в особистості таких якостей, як чесність, мудрість, альтруїзм, природність, відмова від егоїстичних мотивацій. Він виділяє три типи цінностей: загальнолюдські – загальні для всього здорового людства, цінності певної групи, специфічні цінності індивідів¹⁴.

Реалії сьогодення потребують переорієнтації акценту завдань підготовки на формування ціннісного ставлення до всієї системи педагогічних знань як основи професійної рефлексії фахівця, становлення суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування в нього потреби у професійному й особистісному саморозвитку.

Отже, зміна ціннісних настанов спрямовує розвиток освіти до цілісності, створення умов для постійного особистісного розвитку людини. У свою чергу, це потребує створення нових концепцій підготовки освітянина-фахівця, який би відповідав сучасному соціальному замовленню.

Як зазначають дослідники (О. Бартків¹⁵, Л. Вовк¹⁶, Н. Клокар¹⁷), загальнопедагогічна підготовка має зовнішні та внутрішні

¹³ Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; голов. ред. В. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

¹⁴ Маслоу А. Мотивация и личность. URL: sylib.org.ua/books/masla01/index.htm.

¹⁵ Бартків О. Дидактичні засади відбору змісту курсу «Педагогіка» у педагогічних училищах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2003. 197 с.

¹⁶ Вовк Л. Базові компоненти світоглядно орієнтованих і професійно орієнтованих знань майбутнього педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія «Педагогічні науки». 2018. № 155. С. 23–28.

¹⁷ Клокар Н. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної

суперечності, деякі з яких повторюють суперечності інших напрямів професійної підготовки, а частина притаманна лише загальнопедагогічній підготовці. Це суперечності: між потребами поглиблення педагогізації різних сфер суспільної діяльності й одночасним скороченням кількості педагогічних працівників, розширенням їхніх професійних функцій; між збільшенням обсягу актуальної наукової, соціальної професійної інформації і застарілими способами її збору, обробки та передачі; між новими ідеями трансформаційних освітніх парадигм, що базуються на глобалістичному та демократично-гуманістичному світогляді, і старим адаптаційним змістом гуманітарних навчальних предметів, застиглістю певних постулатів, демагогією; між потребою кількісного збільшення навчального матеріалу, запозиченого з нових наукових відкриттів, і необхідністю часового розширення термінів навчання; між надмірно централізованою системою підготовки вчителя й індивідуально творчим характером його діяльності; між цілісним характером педагогічної діяльності та фрагментарно-функціональним підходом до опанування її; між складним теоретичним наповненням педагогічних курсів і недостатньою мотивованістю й усвідомленням способів їх застосування у практичній діяльності вчителя.

Остання обставина спричнена суперечністю між соціальними замовленнями, державними кваліфікаційними стандартами та рівнем формування змісту професійно педагогічної освіти, з одного боку, і моделюванням другого та третього рівнів змісту загальнопедагогічної підготовки – з іншого. На подолання цієї суперечності спрямоване реформування педагогічної освіти в Україні та в багатьох країнах західної цивілізації. Безумовно, досягти підготовки теоретично спроектованої моделі «ідеального вчителя» неможливо, але знайти способи відчутного поступу на шляху до розв'язання цієї проблеми – реальне завдання. Реформа педагогічної освіти безпосередньо стосується змісту загальнопедагогічної підготовки, покликаної «з різноманітних дисциплін взяти і синтезувати в цілісну систему ті знання й практичні вміння, які необхідні педагогові для педагогічного моделювання навчально-виховного процесу, його реалізації, аналізу і дослідження»¹⁸. А це у процесі підготовки вчителя достатньою мірою поки що не вирішується.

діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 20 с.

¹⁸ Гусак П. Підготовка вчителя: технологічні аспекти. Луцьк : Вежа, 1999. 278 с.

2. Трансформація статусу педагогіки в контексті загальнопедагогічної освіти

Незаперечним є той факт, що у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів особливе місце посідає педагогіка як навчальний предмет. Вона відіграє особливу роль в інтеграції педагогічних знань, які також представлені в педагогічній психології, методиках, виробничій практиці тощо.

Теоретична узагальненість цієї науки є фундаментом для формування особливого професійного світобачення майбутнього вчителя і допомагає виконувати передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою функції, знаходити виважені професійні рішення, більш усвідомлено ставитися до виконання професійних завдань¹⁹.

Підвищення якості загальнопедагогічної підготовки потребує зміни статусу педагогіки як навчального предмета у виші. Цей процес неможливо здійснити без модернізації змісту й технології викладання педагогічних дисциплін. Водночас уведені в дію державні стандарти вищої педагогічної освіти, незважаючи на велику кількість позитивних моментів у визначенні нового змісту педагогічних дисциплін, на практиці свідчать про деякі складності структурування змісту освітньої галузі «Педагогіка». Детально це питання ми розглянули у статті «Сравнение уровней квалификации стандарта образования Украины с европейским стандартом»²⁰.

Аналіз педагогіки як науки й навчального предмета, проведений фахівцями^{21;22;23} (А. Орлов, В. Красвський, С. Прокоф'єв, А. Хуторський²⁴ та ін.), свідчить про те, що основні труднощі структурування педагогіки як навчального предмета зумовлені такими чинниками: недостатньою розробленістю багатьох аспектів

¹⁹ Прокоф'єв С. Організаційно-педагогічні аспекти забезпечення якості загальнопедагогічної підготовки засобами дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2009. Вип. 19. С. 212–218.

²⁰ Прокоф'єв Е., Еремеев В., Кругляк В. Сравнение уровней квалификации стандарта образования Украины с европейским стандартом. *Сучасний рух науки : тези доповідей III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 1–2 жовтня 2018 р. Дніпро, 2018. С. 188–195.*

²¹ Орлов А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе. *Педагогика*. 2001. № 10. С. 48–61.

²² Краевский В., Хуторской А. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3–10.

²³ Prokofiev E. Historical and cultural approach to the process of studying of general pedagogical disciplines. DOI: 10.21303/2504-5571.2018.00663.

²⁴ Хуторской А. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Москва : Владос-Пресс, 2005. 383 с.

педагогічної теорії (розмитістю предмета педагогіки, некоректністю застосування понятійного апарата, недостатньою реалізацією функцій наукового знання, пояснення процесів і явищ тощо); складністю взаємодії між педагогічною теорією і педагогічною практикою, особливо за використання результатів педагогічних досліджень у практиці освіти; недостатньою методологічною культурою педагогів-дослідників; невизначеністю цілей вивчення педагогічних дисциплін у виші; відсутністю вузівського підручника з теорії педагогіки тощо.

І хоча педагогіка як наука відчуває потребу в подоланні вищезазначених суперечностей, не всі з них мають змогу для потужного виявлення, особливо це стосується аксіологічних і методологічних основ педагогічної науки, формалізації знань і чіткості понятійного апарату.

Модернізований зміст загальнопедагогічної підготовки має забезпечити: підготовку вчителя, який орієнтується в сучасній економічній та культурній ситуації; формування зы студента особистості, здатної до саморегуляції; формування у вчителя мотиваційно-ціннісного ставлення до цілісного педагогічного процесу; стимулювання потреби в постійному пошуку, цілеспрямованому переході школи в якісно новий стан на основі опанування логіки та методів педагогічного дослідження; залучення майбутнього вчителя (на рівні знань, умінь і ціннісних настанов) до безперервного загальнокультурного, наукового та професійного вдосконалення.

Отже, аналіз співвідношення шкільної практики, моделі вчителя й моделі підготовки вчителя дозволяє зробити висновок, що в сучасній системі освіти модель професійно-педагогічної підготовки вчителя (вчителя – «предметника», «транслятора знань») уже не відповідає часу. Наслідком цього є невідповідність між об'єктивним посиленням ролі педагогічних наук у житті суспільства та діяльністю вчителя.

Усебічний аналіз проблеми свідчить, що оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає конструювання цілісної науково-методичної системи, здатної реформувати його концептуальні, структурно-змістові, технологічні й організаційно-дидактичні засади. Такі перетворення можна здійснити на основі нової, сформованої теоретико-методологічної ідеї, яка дала б змогу звести в чітку структуровану систему різнорівневої підготовки фахівців результати основного масиву педагогічних досліджень, ліквідувати названі суперечності. Для цього й необхідна переорієнтація, як зазначають у своїх працях Л. Вовк, Є. Прокоф'єв та ін., з технократичної підготовки вчителя на розвиток його особистості, із засвоєння знань, умінь і

навичок на опанування культури та методології педагогічної діяльності, із традиційної практики на інтенсивну життєдіяльність²⁵.

Варто підкреслити значення педагогічної освіти у становленні особистості майбутнього педагога. Предметна система педагогічної освіти розпорошує єдиний навчально-виховний процес на складові частини, перешкоджаючи формуванню цілісного уявлення про професійно-педагогічну діяльність. Цей недолік вищої освіти виявляється під час розв'язання студентами практичних проблем. Вони нерідко не можуть інтегрувати знання з різних предметних блоків, достатньою мірою не бачать їхнього внутрішнього взаємозв'язку. Подолання розриву теорії й практики, перетворення теоретичних знань на інструмент розв'язання практичних проблем, а розв'язання творчих завдань і поготів, потребує реалізації міжпредметних зв'язків, застосування засвоєних знань до реальних шкільних потреб.

Суттєвими недоліками сучасного етапу розвитку освіти є й те, що традиційно в загальноосвітній і вищій школах панує «знаннєвий» підхід, унаслідок чого в загальноосвітній і вищій школах переважає орієнтація на трансляцію готових знань у традиційних інформаційно-лекційних формах. Вишівський процес ще мало спрямований на системне формування творчої особистості студента, реалізацію у процесі навчання різноманітних шляхів розвитку його творчих здібностей. Виходячи із цього, можна вважати, що метою професійно-педагогічної підготовки вчителя є гармонійний розвиток особистості студента і формування його готовності до роботи в навчально-виховних установах різного типу. Це свідчить про те, що в наш час спостерігається заміна освітніх парадигм, які орієнтувалися на формування спеціалістів, хоча й із потенційно енциклопедичними знаннями, але все ж пристосованих до регламентованих дій, на нові, трансформаційні парадигми. Їхня мета – розвинути креативні здібності фахівців, здатності до інноваційної діяльності, до соціальної та міжособистісної комунікації на гуманістичних засадах, до розв'язання особистісних і глобальних проблем.

Щоб бути ефективною в сучасних умовах, система підготовки вчителя має оперативно змінювати цілі педагогічної діяльності, узгодивши їх із тенденціями, що визначають розвиток практики загальної освіти, і в певному розумінні навіть випереджати їх.

²⁵ Prokofiev E. The formation methodological culture of future teacher's in process of studying general pedagogical subjects and of self-education // International scientific and practical conference "Innovations and modern technology in the education system: contribution of Poland and Ukraine": Conference Proceedings, May 5-6, 2017. Sandomierz.– P. 21-25.

Дослідниками проблем вищої школи (В. Андрущенко, І. Бех, Л. Вовк, В. Гончаров, М. Міщенко, О. Осадчий, В. Піскунов, Є. Прокоф'єв та ін.) розробляється нове розуміння цілепокладання й підготовки педагогічних кадрів із позиції особистісно орієнтованого підходу. Загальними для авторських інваріантів є два принципово важливих положення: 1) педагогічна освіта повинна забезпечувати насамперед розвиток особистості майбутнього вчителя; 2) навчальний процес має не лише орієнтуватися на передачу студентам певного комплексу знань і навичок, а й забезпечувати їхній особистісний розвиток. Отже, акцент переноситься із знаннєвого компонента на опанування майбутнім учителем мистецтва викладання як засобу подальшого розвитку. Положення зазначеного підходу відображаються в такій послідовності: усвідомлення самоцінності окремої особистості, підхід до освіти як до процесу якісного вдосконалення особистості, пріоритетність завдань особистісного зростання, емпатійної взаємодії та високої соціально скерованої продуктивності над традиційною парадигмою освіти.

Під час переходу від традиційної моделі професійної педагогічної підготовки, орієнтованої на розвиток особистості людини, варто звернути увагу на те, наскільки зміст загальнопедагогічної підготовки включений у загальнокультурний контекст. Гуманітаризація, у цьому аспекті, зводиться до розширення контексту змісту загальнопедагогічної підготовки. Цей процес спричиняє гуманізацію, тобто залучення особистісного змісту в навчальний процес.

Варто зазначити, що в педагогіці не склалася загальноприйнята теорія гуманізації освіти. Серед дослідників проблеми немає єдиного розуміння сутності гуманізації навчання та виховання, відсутнє однозначне тлумачення умов, чинників і методів формування гуманістичної спрямованості особистості, її критеріїв. Поняття «гуманізація освіти» насамперед як оновлення змісту освіти, збільшення в ній питомої ваги гуманітарних знань і цінностей загальнолюдської культури. Складові частини категорії такі: демократизація педагогічного спілкування; позитивний морально-психологічний клімат у колективі; урахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчальної діяльності, звернення до їхньої мотиваційно-ціннісної сфери тощо²⁶.

Гуманізація освіти передбачає антропоцентричний підхід до розвитку особистості. Гуманістична орієнтація навчальної діяльності, особливо в педагогічному виші, полягає в тому, що головним в освітній практиці стає не опануванню змісту навчального предмета, а інтерес

²⁶ Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

того, кого навчають, його активна діяльність із засвоєння теорії предмета, а не насичення різноманітною інформацією.

Необхідно зазначити, що будь-який навчальний предмет існує в контексті відповідної науки, а наука – у контексті всієї культури. Одним із недоліків сучасної моделі педагогічної освіти можна вважати вузькість контексту змісту загальнопедагогічної підготовки, що зводиться до переліку найбільш значних досягнень педагогічної науки. Навіть більше, цей зміст нерідко абсолютно не перетинається з контекстом життєдіяльності майбутнього вчителя, а також із загальнокультурним контекстом. Тому педагогічна діяльність не стає для нього особистісно значущою, не наповнюється особистісним сенсом.

Результатом особистісної орієнтації освіти має стати переосмислення змістової сторони навчальної діяльності. Водночас утвердження особистісного підходу цілком визначається багаторічним дефіцитом суб'єктних виявів на всіх рівнях життя суспільства, що перебувало під владою тоталітарної системи. Як спосіб подолання невідповідності профілізації навчання особистісному розвитку, гуманітаризація має на меті залучити людину до культурних цінностей, зорієнтувати її на взірці високої духовності як ідеали для самовдосконалення. І, безумовно, цінність такого підходу очевидна, оскільки він охоплює соціокультурний аспект інтеграції особистості та суспільства. Основною місією професійно педагогічної підготовки, передусім загальнопедагогічної, є забезпечення умов для самовизначення та самореалізації особистості студента – майбутнього вчителя.

Варто також зазначити, що в умовах сьогодення система освіти стала дівішою, проте помітне досить повільне залучення інновацій. Сучасний педагог повинен мати всі можливості для успішної реалізації своїх основних функцій: навчальної, виховної, розвивальної, навчально-методичної, культурно-освітньої, соціально-педагогічної, науково-методичної, проектувальної, дослідницької, управлінської. Виходячи із цього, можна вважати, що метою професійно-педагогічної підготовки вчителя є гармонійний розвиток особистості студента і формування його готовності до роботи в навчально-виховних установах різного типу. Безперечною позитивною тенденцією в системі сучасної освіти є заміна освітніх парадигм, які орієнтувалися на формування слухняних і підготовлених виконавців, пристосованих до регламентованих дій, на нові, трансформаційні парадигми. Їхньою метою є розвиток креативних здібностей фахівців, здатностей до інноваційної діяльності, соціальної та міжособистісної комунікації на гуманістичних засадах, до розв'язання особистісних і глобальних проблем.

Отже, сутність загальнопедагогічної підготовки вчителя в системі його професійної компетенції полягає в тому, що саме його готовність до професійно-педагогічної діяльності зумовлює змістове наповнення загальнопедагогічної підготовки.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз наукової літератури із проблеми дослідження дає підстави зробити такі висновки: 1) перегляд поглядів на саму сутність і зміст професійно-педагогічної підготовки значною мірою визначається інформатизацією освіти, запровадженням у навчання нових інформаційних технологій, які впливають на постановку й методи дослідження проблеми, отже, можуть змінювати способи ухвалення рішень; 2) знання варто розуміти як важливий засіб життєдіяльності, як мистецтво освоєння світу, засіб пізнання світу й самої людини у процесі формування творчого мислення. У такому контексті наукове знання – це не сукупність інформації, а ефективний засіб формування ставлення людини до навколишнього світу, до самої себе; мистецтво освоєння світу; 3) загальнопедагогічна підготовка – це складне інтегративне утворення, що поєднує в собі діяльність, спрямовану на засвоєння педагогічних знань, розвиток педагогічних умінь і навичок, опанування досвіду дослідницької діяльності у професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій педагога та спрямованості їх на майбутню педагогічну діяльність.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу загальнопедагогічної підготовки вчителя, яка розглядається як базова характеристика його професійної компетенції. Ідеться про зовнішню та внутрішню зміну форм професійно-педагогічної та загальнопедагогічної підготовки.

У статті наголошується на необхідності формування наукової картини світу та наукового світобачення як способу пізнання універсальних смислів і еталонів людської діяльності; визначаються основні філософські підходи у формуванні нового світобачення; розглядаються можливі варіанти стратегії трансформації освіти.

Особлива увага приділяється всебічному аналізу педагогіки як навчального предмета в загальнопедагогічній підготовці майбутніх учителів; підкреслюється усвідомлення потреби трансформації статусу педагогіки в закладах вищої освіти; визначаються чинники, які ускладнюють структурування змісту освітньої галузі «Педагогіка». Аксіологічний підхід розглядається як одна з основних категорій педагогічної науки, наголошується на ролі загальнолюдських цінностей у формуванні особистості: прагнення до істини, творчості, краси,

орієнтація на добро, честь і гідність. Вищі, ідеально мислимі трансцендентні цінності, що є історично складеними модусами, способом зв'язку свідомості й буття, людини й світу, становлять основу життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. Паритети, пріоритети и акценти в теории и практике образования. *Педагогика*. 2000. № 2. С. 11–16.

2. Бартків О. Дидактичні засади відбору змісту курсу «Педагогіка» у педагогічних училищах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2003. С. 175–189.

3. Бех В. Актуальні напрями модернізації педагогічної освіти у вирі міжцивілізаційного зсуву соціального світу. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття* : матеріали Міжнародної наукової конференції, 19 квітня 2005 р. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. С. 17–25.

4. Вовк Л. Базові компоненти світоглядно орієнтованих і професійно орієнтованих знань майбутнього педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія «Педагогічні науки». 2018. № 155. С. 23–28.

5. Вовк Л., Фрицок В. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія «Педагогіка і психологія». 2016. Вип. 47. С. 68–72.

6. Гессен С. Основы педагогики. Москва : Школа-Пресс, 1995. 447с.

7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

8. Гусак П. Підготовка вчителя: технологічні аспекти. Луцьк : Вежа, 1999. 278 с.

9. Десятов Т. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ ст.). Київ : АртЕк, 2005. 472 с.

10. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 12–13.

11. Касьянов Г. Освітня система України 1990–2014 : аналітичний огляд. *Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти»*. Київ : ТАКСОН, 2015. 52 с.

12. Клокар Н. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 20 с.

13. Краевский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3–10.

14. Маслоу А. Мотивация и личность. URL: sylib.org.ua/books/masla01/index.htm.

15. Орлов А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе. *Педагогика*. 2001. № 10. С. 48–61.

16. Освіта України : нормативно-правові документи: До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти : збірник / за ред. В. Кременя. Київ : Мінімум, 2001. 224 с.

17. Презентовано проєкт Концепції розвитку освіти до 2025 р. URL: <https://eenu.edu.ua/uk/articles/prezentovano-proekt-koncepciyi-rozvitku-osviti-do-2025-roku>.

18. Прокоф'єв Є. Організаційно-педагогічні аспекти забезпечення якості загальнопедагогічної підготовки засобами дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2009. Вип. 19. 2009. С. 212–218.

19. Прокоф'єв Є., Еремеев В., Кругляк В. Сравнение уровней квалификации стандарта образования Украины с европейским стандартом. *Сучасний рух науки* : тези доповідей III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 1–2 жовтня 2018 р. Дніпро, 2018. С. 188–195.

20. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № № 8–9. С. 4–8.

21. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

22. Хуторской А. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Москва : Владос-Пресс, 2005. 383 с.

23. Prokofiev E. Historical and cultural approach to the process of studying of general pedagogical disciplines. DOI: 10.21303/2504-5571.2018.00663.

24. Prokofiev E. The formation methodological culture of future teacher's in process of studying general pedagogical subjects and of self-education. *International scientific and practical conference "Innovations and modern technology in the education system: contribution of Poland and Ukraine"* : Conference Proceedings, May 5–6, 2017. Sandomierz. P.21–25.

Information about the author:

Prokofiev Ye. G.,

Ph. D. in Pedagogic Sciences,

Senior Lecturer of the Department of Computer Science and Cybernetics

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

20, Hetmanska str, Melitopol, 72300, Ukraine

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТОК ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ СПОРТИВНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ СЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

Рибалко П. Ф., Самохвалова І. Ю.

ВСТУП

Стан здоров'я студентської молоді безпосередньо впливає на працездатність і продуктивність праці, моральний клімат у суспільстві, а також відображає спосіб і якість життя.

Новітні вимоги до системи вищої освіти потребують її переходу від застарілої моделі до неперервної освіти (освіти впродовж життя). Це передбачає зміни у структурі освітнього процесу, технології навчально-методичного забезпечення, застосуванні експериментальних методів тощо.

Збереження здоров'я нації – об'єктивна необхідність сьогодення, тому зусилля молоді дівчини повинні бути спрямовані на відновлення втрачених резервів здоров'я, збереження та продовження здорового роду, забезпечення високої соціально-творчої активності та професійної діяльності¹.

Однією з інноваційних моделей розвитку вищої освіти є неформальна освіта. Завдяки неформальній освіті людина здатна подолати суперечності між психологічними і соціальними потребами: здійснити пошук соціальних ресурсів для задоволення власних потреб; забезпечити особистісно значущі цінності, цілі та прагнення; гармонізувати взаємодію з оточенням.

Важливий напрям діяльності вищих навчальних закладів – пошук нових форм зміцнення здоров'я студенток у процесі їх навчання та виховання, впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес, охоплення студенток заняттями фізичною культурою і спортом, формування в них умінь оздоровчої діяльності.²

¹ Вихляев Ю. Інноваційні технології фізичного виховання студентів : навчальний посібник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 543 с.

² Іваненко Т. Формування позитивно ціннісного ставлення студенток університету до оздоровчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2011. 16 с.

Неформальна освіта має потенціал забезпечення базових потреб особистості в самопізнанні, саморозкритті, саморозвитку без виключення із системи соціальних взаємодій з іншими.

Неформальна фізкультурна освіта може розвинути потреби студенток повсякденно займатися фізичними вправами, дбати про власне здоров'я та здоров'я оточення. Це необхідна умова досягнення високих соціальних стандартів і реалізації професійних надбань.

Саме неформальна освіта може подолати суперечності між психологічними та соціальними потребами. Це відбувається завдяки тому, що комунікативна атмосфера не передбачає жорстких рамок, сприяє саморозкриттю, саморозвитку особистості.

Постає необхідність аналізу визначень поняття «неформальна освіта» для виділення його основних компонентів та глибшого розуміння сутності неформального навчання як сучасної форми задоволення освітніх потреб студентської молоді.

Для вирішення вищезазначених проблем ми пропонуємо використовувати особистісно орієнтований підхід до процесу занять, а саме надати студенткам змогу самим обирати вид спорту або рухової активності, якими вони би займалися на заняттях із фізичного виховання.

Переваги секційної форми організації фізичного виховання в тому, що у процесі занять у студенток формуються знання, практичні вміння, навички та потреби самостійно займатися фізичними вправами все життя.³

1. Теоретико-методичні засади використання програми для розвитку фізичних якостей студенток закладів вищої освіти у процесі неформальної освіти

Перед фахівцями постає необхідність пошуку, розроблення та впровадження інноваційних методик, які б, у свою чергу, найбільш позитивно впливали на стан здоров'я студентської молоді, фізичну підготовленість, фізичну та розумову працездатність, сприяли зростанню мотивації, формуванню звички до постійних занять фізичними вправами та спортом, а також до ведення здорового способу життя.⁴ Усе це в подальшій життєдіяльності сприятиме високій та продуктивній праці на обраному підприємстві, впевненості та самореалізації. Тому проблема вдосконалення фізичного виховання

³ Кляп М. Інноваційні методи навчання у ВНЗ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти України. *Вища освіта України*. 2015. № 4. С. 45–53.

⁴ Рибалко П. Сучасні технології збереження та відновлення здоров'я молоді в діяльності фахівця з фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Серія «Педагогічні науки». 2016. Вип. 136. С. 181–184.

студентів і пошук шляхів покращення стану їхнього здоров'я є актуальною.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці програми для розвитку рухових якостей студенток закладів вищої освіти у процесі неформальної освіти.

Дослідження проводилось у два етапи.

На першому етапі (вересень 2017 р. – січень 2018 р.) проводився аналіз науково-методичної літератури за темою дослідження. Розглянуто особливості організації процесу фізичного виховання студенток, визначено мету та завдання дослідження, проводився відбір методів дослідження.

Проведено констатувальний експеримент, метою якого стало отримання первинної інформації про рівень функціонального стану і розвитку фізичних якостей студенток. У констатувальному експерименті взяли участь 75 студенток. На даному етапі проводилася розробка програми, спрямованої на розвиток рухових якостей у студенток. Основним завданням даного етапу дослідження було формування експериментальних груп.

На другому етапі (лютий 2018 р. – жовтень 2019 р.) проведено основний педагогічний експеримент із метою перевірки ефективності розробленої програми занять. Мета проведення експерименту полягала у визначенні впливу та порівнянні розробленої програми занять із традиційною програмою занять із фізичного виховання. За результатами констатувального експерименту було відібрано 46 студенток I курсу віком 16–18 років, які не мали достовірних відмінностей у досліджуваних показниках, і з них сформовано контрольну групу (далі – КГ), $n = 23$, та експериментальну (далі – ЕГ), $n = 23$. Студентки експериментальної групи займалися за авторською програмою на основі впровадження ігрових видів спорту у процесі секційних занять. Проведено аналіз і узагальнення отриманих результатів дослідження.

Відомо, що фізичне здоров'я – це рівень розвитку і функціональних можливостей органів і систем організму. Основу фізичного здоров'я становлять морфологічні та функціональні резерви клітин, тканин, органів і систем органів, які забезпечують пристосування організму до впливу різних чинників. Стан здоров'я студентської молоді критичний, з кожним роком погіршується, тому особливу увагу варто приділяти вивченню стану здоров'я студенток, від яких залежить майбутнє нашої нації.

У дослідженні взяли участь 75 студенток Сумського національного аграрного університету та Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Тестування рівня стану фізичного здоров'я студенток проводилось за системою оцінювання фізичного здоров'я за методикою Г. Апанасенко.⁵

У стані спокою вимірювалися такі показники: ЖЕЛ, ЧСС, АТ, маса тіла, довжина тіла, динамометрія кисті. Проводилося тестування у пробі Руф'є.

Вимірювалось ЧСС обстежуваного в положенні сидячи після 5 хвилин відпочинку (далі – ЧСС₁), потім досліджуваний виконував 30 глибоких присідань, викидаючи руки вперед, за 45 с і одразу ж сів на стілець. Проводився підрахунок ЧСС за перші 15 с після навантаження (далі – ЧСС₂), потім за останні 15 с із першої хвилини після навантаження (далі – ЧСС₃).

Всі підрахунки виконувались за існуючими формулами, показники оцінювались у балах, за п'ятьма рівнями їхнього фізичного здоров'я: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.⁶

Результати досліджень констатувального експерименту з визначення стану здоров'я студенток показали, що 30,8% студенток мають середній рівень, а більша частина респондентів мають нижче за середній рівень фізичного здоров'я – 39,4%. Установлено, що у групі безпечного рівня здоров'я студенток першого курсу: високий рівень мали 0,6%, вищий за середній – 3,1%, інші 96,3% студенток першого курсу перебувають за межами безпечного рівня: середній – 32,9%, нижче за середній – 36,7%, низький – 26,7% (рис. 1).

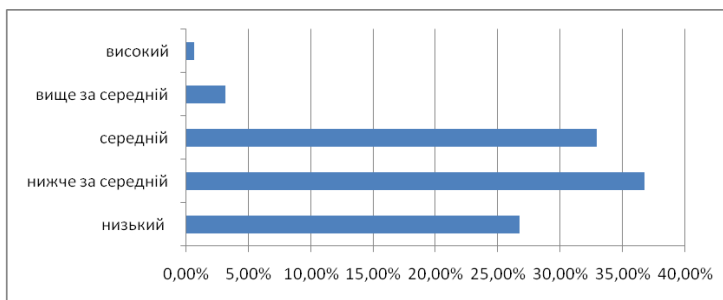


Рис. 1. Результати дослідження показників рівня стану здоров'я студенток

⁵ Апанасенко Г., Науменко Р. Экспресс-оценка уровня физического развития. *Теория и практика физической культуры*. 1988. № 4. С. 27–29.

⁶ Кашуба В., Денисова Л., Усиченко В. Комп'ютерна техніка та методи математичної статистики : навчальний посібник. МОНУ, НУФВСУ. Київ, 2015. 212 с.

Рівень соматичного здоров'я вивчався за такими показниками, як: індекс маси тіла, життєвий індекс, силовий індекси, індекс Робінсона, індекс Руф'є й обрахований індекс соматичного здоров'я досліджуваного контингенту.

Показник індексу маси тіла студенток першого курсу становить $23,45 \pm 0,19$ кг/м², життєвий індекс дорівнює $52,69 \pm 0,58$ мл/кг⁻¹. Силовий індекс дівчат першого курсу – $45,73 \pm 1,03\%$, індекс Робінсона – $87,05 \pm 0,41$ ум. од., індекс Руф'є – $9,71 \pm 0,26$ ум. од. Індекс соматичного здоров'я (далі – ІСЗ) студенток становив $4,61 \pm 0,26$ бали, показники нижче за середні.

Отримані результати оцінки стану здоров'я студенток свідчать про незадовільний рівень соматичного здоров'я студентської молоді.

Доведено, що необхідною умовою формування інтересу до навчальної діяльності є надання студентам можливості проявляти самостійність та ініціативу. Науковці звертають увагу на той факт, що проблема мотивації до занять із фізичного виховання у студентської молоді актуальна і на етапі сьогодення.⁷

Існують внутрішні і зовнішні чинники, у яких є деякі розходження, що впливають на мотивацію до систематичного виконання фізичних вправ як засобу самовдосконалення у студентів.

Такі зовнішні чинники, як: відвідування змагань, поради викладачів, друзів, телебачення та преси, є відносно рівноцінними. У свою чергу, внутрішніми чинниками можна вважати знання, переконання, бажання і пошук причин, що заважають реалізувати свою мету.

Тому вивчення мотивів і рухових уподобань студенток до занять із фізичного виховання допоможе визначити засоби фізичного виховання, які сприятимуть зацікавленості та зростанню стійкої потреби до занять фізичними вправами та спортом у студентської молоді.

Для визначення мотивів, інтересів і ставлення студенток до занять із фізичного виховання нами була використана анкета, яка складалася з питань визначення мотиваційно-ціннісного ставлення студентської молоді до занять у сфері фізичної культури і спорту.

В анкетуванні взяли участь 150 студенток.

У процесі вивчення потреб студенток щодо видів рухової активності було встановлено, що з переходом від одного вікового рівня до іншого спостерігається зменшення кількості обраних ними видів спорту, що свідчить про недостатню сформованість потреби в заняттях певним

⁷ Петренко О. Вивчення ставлення студенток економічних спеціальностей до занять з фізичного виховання. *Молода спортивна наука України*. 2014. Т. 2. С. 98–101.

видом спорту.⁸ Студентки активно шукають ті види рухової активності, у яких вони можуть реалізувати свій потенціал. Це є підставою для розширення діапазону рухової активності та можливості корекції робочої навчальної програми.

Вивчення мотиваційно-ціннісного ставлення⁹ студенток до фізичного виховання дозволило виділити основні мотиви, що відображають це ставлення: фізичного вдосконалення, покращення стану здоров'я, повинності, суперництва, наслідування, спортивний та ігровий (рис. 2).

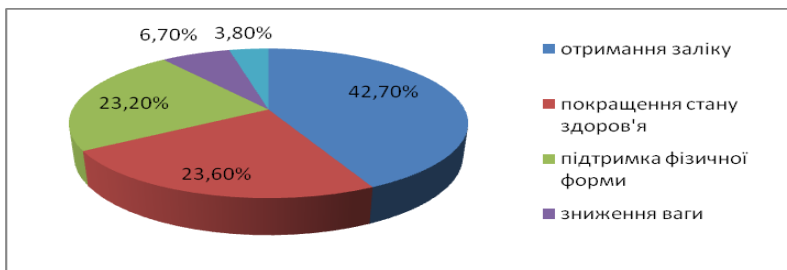


Рис. 2. Мотиви студенток щодо занять фізичними вправами

Отримані дані дозволяють уважати, що розподіл пріоритетів у цій сфері має велику схильність до мотиву повинності (42,7%). Отримання заліку із предмета підміняє поняття «фізичне виховання».

Одним із головних мотивів для 23,6% студенток є «покращення стану здоров'я». Варто зазначити, що даний мотив є пріоритетним для контингенту з вадами у стані здоров'я.

Прагнення досягти високих спортивних результатів престижно для обмеженого кола студенток (3,8%). Це свідчить про те, що можливості фізичного виховання як засобу підтримки працездатності ще не мають належної оцінки у студенток.

Турбота про свій фізичний стан не стала постійною потребою для більшості студенток, про що свідчить аналіз мотиву фізичного вдосконалення: підтримка рівня фізичної підготовленості – 23,2%; зниження зайвої ваги – 6,7%.

⁸ Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти / Р. Харченко та ін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 5. С. 183–195.

⁹ Захаріна Е. Формування мотивації до рухової активності в процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02. Київ, 2008. 27 с.

Отримана інформація свідчить про непорядкованість ціннісного ставлення студенток до фізичного виховання і спорту.

Спрямованість практичних занять на розвиток потреби студенток повсякденно займатися фізичними вправами, дбати про власне здоров'я і здоров'я оточення може не тільки радикально змінити їхню фізкультурну активність, але і загалом прищепити спортивний стиль повсякденної життєдіяльності.

У процесі соціологічного дослідження ми також з'ясували, які форми занять із фізичного виховання найбільш цікаві та подобаються студенткам.

Для визначення рухових уподобань і форм проведення занять в анкеті на запитання «Яка форма проведення занять фізичною активністю Вам подобається?» 67,4% студенток відповіли, що найкращою формою для них є заняття за вибором спортивної секції, 10,7% вважають необхідними заняття з фізичного виховання, 21,9% – самостійні заняття (рис. 3).

Можливість обирати вільно форму занять фізичною активністю свідчить про наявність у людини усвідомленого, активного інтересу до фізичного та психічного самовдосконалення.



Рис. 3. Мотивація студенток до занять фізичними вправами

Під час визначення рухових уподобань студенток щодо занять фізичною культурою та спортом було виявлено (рис. 4), що серед найбільш популярних видів студентки назвали ігрові види спорту – 42,8%, а також заняття фітнесом – 30,6%.

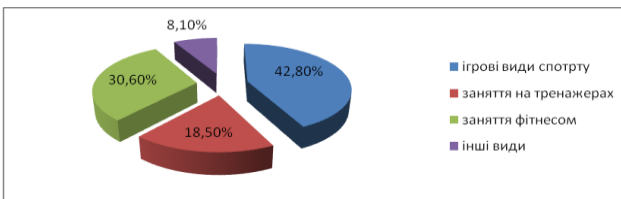


Рис. 4. Визначення пріоритетних форм проведення занять

Результати дослідження мотиваційних інтересів і рухових уподобань студенток показали, що програми занять із використанням сучасних інноваційних видів рухової активності є пріоритетними у студентської молоді.

2. Обґрунтування й експериментальна перевірка програми для розвитку рухових якостей студенток закладів вищої освіти

На основі результатів констатувального експерименту нами була розроблена програма розвитку рухових якостей студенток закладів вищої освіти.

Теоретичний розділ програми реалізувався через лекційні заняття, бесіди, диспути з елементами діалогу, був спрямований на формування світоглядної системи науково-практичних знань і позитивного ставлення студенток до занять фізичною культурою, до здорового способу життя.

Поєднання теоретичних і практичних занять дозволяє підвищити інтерес студенток до навчального процесу з фізичної культури, стимулює набуття навичок організації здорового способу життя, сприяє формуванню професійно-прикладних знань, умінь і навичок.

Практичний розділ реалізувався у формі практичних занять, на яких передбачалося освоєння студентками методик самоконтролю, самооцінки шляхом оволодіння різними компонентами (загальний фізичний розвиток, розвиток спеціальних фізичних і психічних якостей, зміцнення власного здоров'я).

Специфікою пропонованої програми визначено доцільність занять фізичними вправами на основі ігрових видів спорту (волейбол, баскетбол, настільний теніс), які сприяють активації обміну речовин, поліпшенню діяльності центральної нервової системи, забезпеченню адаптації кардіореспіраторної та інших систем організму до умов необхідної м'язової діяльності, прискорюють процес адаптації до професійної діяльності систем кровообігу й дихання, а також сприяють швидшому відновленню після фізичної втоми.

Заняття фізичними вправами на основі ігрових видів спорту впливають на організм з оздоровчою і тренувальною метою, причому оздоровча мета реалізується шляхом підвищення рівня розвитку фізичних здібностей (як загальних, так і спеціальних), формування і вдосконалення професійно значущих рухових умінь і навичок. Підвищення ж рівня фізичної підготовленості має вагомий ефект в оздоровленні й фізичному зміцненні організму студенток.¹⁰

¹⁰ Рибалко П., Харченко С., Матлаш В. Професійно-прикладна фізична підготовка студенток аграрного вузу що займаються в секції з футболу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2017. Вип. 149. С. 212–215.

Вибір вказаних спортивних ігор зумовлений їхнім різноплановим впливом на організм студенток.

У дослідженні взяли участь студентки Сумського національного аграрного університету факультету агротехнологій – природокористування та факультету економіки і менеджменту, а також Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка – природничо-географічного та фізико-математичного факультетів.

Респонденти (46 дівчат) були розподілені на дві групи: контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ), по 23 студентки в кожній.

Студентки контрольної групи займалися фізичним вихованням за робочою навчальною програмою кафедр фізичного виховання, затвердженою вченою радою відповідних закладів вищої освіти. Студенткам експериментальної групи було запропоновано, окрім традиційних занять із фізичного виховання, відвідувати секцію спортивних ігор. Робота секції базувалась на використанні ігрових видів спорту: волейболу, баскетболу, настільного тенісу.

Під час використання методів оволодіння рухами як загалом, так і частинами належну увагу приділено добору підвідних та імітаційних вправ, що в подальшому зумовило опанування спортивної техніки шляхом планового освоєння найпростіших рухових дій.

Ураховуючи все вищесказане, у програмі підбрано види спорту так, щоб вони відповідали спортивним уподобанням студенток. Реалізацію авторської програми проведено у три етапи (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи реалізації програми розвитку рухових якостей студенток закладів вищої освіти

Етапи	Термін навчання	Види спорту	ЗФП (%)	СФП (%)
I курс				
Перший	II семестр	волейбол, настільний теніс	80	20
II курс				
Другий	III семестр	баскетбол, настільний теніс	70	30
Третій	IV семестр	волейбол, настільний теніс, баскетбол	65	35

На першому етапі у другому семестрі більшу увагу було сконцентровано на формуванні рухового потенціалу студенток, який сприяв ефективному засвоєнню та вдосконаленню технічних елементів конкретного виду спорту – волейболу й настільного тенісу. Як на початку цього етапу, так і в кінці основне місце займали загальна й допоміжна підготовка з використанням вправ з обраних видів спорту;

застосовано засоби підвищення функціонального потенціалу організму в незначних обсягах. Завдання першого етапу реалізації методики такі:

- удосконалення стану розвитку недостатньо розвинутих фізичних якостей;
- активізація функціональних можливостей організму;
- розширення переліку рухових дій і засвоєних елементів техніки обраного виду спорту.

Навантаження в розділі «Спеціальна фізична підготовка» характеризувалося збільшенням кількості спеціально-підготовчих і змагальних вправ, обсягу навантажень, водночас незначно зростала інтенсивність виконання вправ і заняття загалом. ЧСС під час виконання вправ досягала 165–175 уд./хв.; відпочинок між підходами – активний, відновлення ЧСС – до 90–100 уд./хв. Кількість підходів для виконання вправ поступово збільшувалася від 4 до 6 за незмінної кількості вправ. Для цього етапу характерними були змінний, повторний та інтервальний методи.

На другому етапі реалізації методики заняття були спрямовані на вдосконалення фізичних якостей; вони мали відносно великий обсяг роботи та значне навантаження.

На цьому етапі вирішували основні завдання інтегральної підготовки; СФП ґрунтувалася переважно на різноманітних спортивних елементах, а її сумарна частка становила 30%; частка ЗФП залишалася високою і становила 70% від загальної структури.

До завдань другого етапу реалізації методики додали:

- розвиток фізичних якостей;
- активізацію функціональних можливостей організму;
- розширення арсеналу рухових дій;
- виховання вольових якостей.

Другий етап реалізації методики передбачав збільшення обсягу змагальних вправ, частка яких становила 20–30%; питому вагу заняття становили загальнопідготовчі вправи – 50–60%; це створювало передумови для успішного використання спеціалізованої фізичної підготовки.

Збільшилася кількість підходів у вправах порівняно з попередніми етапами (6–8), збільшилася кількість вправ, але подовжилася тривалість відпочинку між підходами, яка тривала до відновлення ЧСС до рівня 130–140 уд./хв. Особливістю цього етапу стало зростання частки змагальних методів. Тому інтенсивність виконання вправ зростала і переважно перебувала на рівні вище 130 середнього за ЧСС 170–175 уд./хв. На цьому етапі продовжує варіювати інтервальний метод із залученням змагального.

Третій етап реалізації методики був спрямований на вдосконалення й урізноманітнення арсеналу рухових дій і навичок, що відбувалося на

основі високого рівня загальної фізичної підготовленості, досягнутого на попередніх етапах.

Незважаючи на значну спеціалізовану підготовку студенток на третьому етапі, частка якої становила 35% від усієї структури, увага значною мірою приділялася загальній фізичній підготовці, частка якої в цей період занять становила 65%. До завдань третього етапу реалізації авторської програми долучили:

- підвищення стійкості організму до чинників, які негативно впливають на організм;
- розвиток умінь застосовувати фізичні вправи для підвищення праездатності у процесі професійної діяльності.

Третій етап підготовки вирізнявся з-поміж інших збільшенням кількості й інтенсивності спеціальних вправ (змагальних), частка яких становила 30%, загальнопідготовчі вправи – 50%, решта – допоміжні та напівспеціальні вправи; він передбачав вузькоспеціалізовану підготовку з використанням значних навантажень – до 70% від індивідуального максимуму. ЧСС під час виконання вправ могла досягати 175 уд./хв.; відпочинок між підходами був активний і тривав до відновлення ЧСС до 140 уд./хв. Кількість підходів у вправах порівняно із третім етапом зросла на 2 (тобто їх стало 8–10). На цьому етапі доцільними будуть інтервальний та змагальний методи.

Дослідження показників фізичного здоров'я студенток виявило, що впровадження програми занять на основі використання спортивних ігор мало більш позитивний вплив у студенток експериментальної групи порівняно зі студентками контрольної групи (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика показників рівня соматичного здоров'я студенток у процесі педагогічного дослідження

Група	Час проведення	Масовий індекс	Життєвий індекс	Силовий індекс	Індекс Робінсона	Індекс Руф'є	ІСЗ	Рівень СЗ
К (n = 23)	До	$-0,65 \pm 0,18$	$1,55 \pm 0,18$	$2,05 \pm 0,38$	$1,3 \pm 0,13$	$-0,2 \pm 0,34$	$4,05 \pm 0,18$	вище середнього
	Після	$-0,55 \pm 0,17$	$1,7 \pm 0,22$	$2,1 \pm 0,38$	$1,3 \pm 0,13$	$-0,2 \pm 0,34$	$4,35 \pm 0,27$	вище середнього
	t крит.	1,000	1,143	1,000	0,00	0,00	1,552	темп ($\alpha = 0,05$) = 2,09
	Зміна, %	18,18%	8,82%	2,38%	0,00%	0,00%	7,41%	
П (n = 23)	До	$0,68 \pm 0,17$	$1,17 \pm 0,28$	$0,68 \pm 0,4$	$1,37 \pm 0,11$	$1,05 \pm 0,4$	$3,89 \pm 0,2$	вище середнього
	Після	$-0,21 \pm 0,18$	$2,05 \pm 0,3$	$1,89 \pm 0,33$	$1,37 \pm 0,11$	$1,05 \pm 0,4$	$6,16 \pm 0,37$	середній
	t крит.	3,375	4,158	4,463	0,00	0,00	5,245	темп ($\alpha = 0,05$) = 2,1
	Зміна, %	30,88%	28,29%	64,02%	0,00%	0,00%	36,85%	

Виявлено, що показники рівня соматичного здоров'я студенток контрольної групи не мали значних змін та відповідали рівню нижче середнього ($p < 0,05$). На початку формувального експерименту (лютий 2018 р.) індекс соматичного здоров'я студенток КГ дорівнював $4,05 \pm 0,18$ бали.

Наприкінці основного дослідження (жовтень 2018 р.) індекс соматичного здоров'я студенток КГ становив $4,35 \pm 0,27$ бали. Відсоткова різниця покращень за окремими значеннями показників рівня соматичного здоров'я у студенток КГ мала незначні зміни порівняно зі студентками експериментальної групи ($p > 0,05$) і становила приблизно 7,41%.

Рівень соматичного здоров'я студенток експериментальної групи мав кращі показники і вірогідно підвищився ($p < 0,05$), на відміну від показників студенток контрольної групи, які займалися за розробленою програмою.

Так, в експериментальній групі студенток індекс соматичного здоров'я на початку експерименту становив $3,89 \pm 0,2$ бали, а в кінці – $6,16 \pm 0,37$ бали.

Аналіз показників життєвого індексу (далі – ЖІ) на початку експерименту показав, що: у студенток ЕГ ($n = 23$) індекс становив $1,47 \pm 0,28$ бал. Після впроваджених експериментальних заходів показники у студенток ЕГ підвищилися на 28,29% та становлять $2,05 \pm 0,3$ бали.

Аналіз отриманих даних за індексом Руф'є виявив більш позитивні зміни у студенток експериментальної групи ($p < 0,05$). Тоді як у студенток контрольної групи значних змін ми не спостерігали ($p > 0,05$).

Дослідження індексу зросту-маси (масовий індекс) як важливого показника рівня соматичного здоров'я студенток виявило статистично вірогідні зміни у студенток експериментальної групи ($p < 0,05$).

Як видно з таблиці 2, середній показник масового індексу в ЕГ становив $-0,68 \pm 0,17$ балів, наприкінці експерименту він зріс до показника $0,21 \pm 0,18$, покращення у відсотках відбулося на 30,88%. Покращення показників масового індексу відбулося завдяки нормалізації маси тіла у студенток експериментальної групи. Масовий індекс студенток контрольної групи в кінці нашого дослідження також мав позитивні зміни (18,18%), але порівняно зі студентками експериментальної групи вони були незначні ($p > 0,05$).

Результати показника силового індексу виявили статистично вірогідні зміни у студенток експериментальної групи ($p < 0,001$). Даний показник збільшився на 64,02%. Контрольна група студенток, у відсотковому відношенні, показала менш значне покращення – 2,38% ($p > 0,05$).

Проаналізовані нами показники індексу Робінсона у студенток експериментальної ($n = 23$) та контрольної ($n = 23$) груп на початку дослідження виявили, що даний показник не мав значної різниці у студенток обох груп. У кінці педагогічного експерименту показник

індексу Робінсона підвищився в експериментальній групі студенток на 9,7% і становив $1,37 \pm 0,11$ ($p < 0,05$).

Показники у студенток контрольної групи залишилися з незначними змінами ($p > 0,05$). До початку експерименту показники індексу Робінсона становили $1,30 \pm 0,13$, а в кінці експерименту показники не мали значних змін.

Отже, отримані нами результати дослідження рівня соматичного здоров'я студенток свідчать про високу ефективність запропонованих методичних заходів.

У результаті проведеного аналізу показників рівня сформованості рухових здібностей студенток нами з'ясовано, що показники обох досліджуваних груп до початку педагогічного експерименту відповідають низькому рівню. Контрольна й експериментальна групи студенток були сформовані таким чином, що за рівнем фізичної підготовленості вони не мали вірогідної різниці.

Рівень сформованості рухових здібностей і фізичних якостей визначався за такими тестами:

- тест на визначення рівня розвитку швидкості у вправі «Біг 100 м»;
- «Човниковий біг 10 x 5 м» на визначення рівня розвитку витривалості;
- тест на визначення рівня розвитку силових здібностей (згинання й розгинання рук в упорі лежачи);
- тест для оцінювання здібності до гнучкості (нахил уперед із положення сидячи);
- тест для оцінювання швидкісно-силових здібностей (стрибок у довжину з місця).

В обраному нами виді тестів ми керувалися загальними положеннями, опублікованими у працях провідних фахівців.¹¹

Аналіз результатів показників рівня сформованості рухових якостей представлений у таблиці 3.

Під час виконання тесту «Біг 100 м», на етапі початкового тестування показники студенток, які виконують тест на високому рівні, становили 9,34% у КГ, 8,18% в ЕГ.

Після впровадження програми спостерігається позитивна динаміка у студенток ЕГ, ці показники становили 8,72%, у контрольній групі студенток – 9,16%.

Отже, в ЕГ приріст становив майже 11,9%, у КГ – 4,17%.

Під час виконання тесту «Нахил тулуба вперед» ми спостерігаємо зміни, які відбулися у студенток експериментальної та контрольної

¹¹ Круцевич Т., Воробйов М., Безверхня Г. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навчальний посібник. Київ : Олімпійська література, 2011. 224 с.

груп. Приріст у показниках становив 7,83% у контрольній групі, 12,01% в експериментальній групі.

Таблиця 3

Результати тестування рівня розвитку рухових якостей студенток до та після експерименту

Тести	Група	N	До експерименту	V (%)	Після експерименту	V (%)	Приріст (%)	P
Біг 100 м	К	23	16,25 ± 1,52	9,34	15,6 ± 1,43	9,16	4,17	> 0,05
	Е	23	17,32 ± 1,42	8,18	15,47 ± 1,35	8,72	11,9	< 0,001
Нахил тулуба вперед, см	К	23	13,92 ± 1,13	8,13	15,01 ± 1,15	7,66	7,83	< 0,001
	Е	23	14,42 ± 1,54	10,68	16,15 ± 1,9	11,77	12,01	< 0,001
Стрибок у довжину з місця, см	К	23	168,76 ± 16,35	9,69	169,57 ± 16,21	9,56	0,48	< 0,001
	Е	23	171,23 ± 16,51	9,64	173,98 ± 16,89	9,71	1,61	< 0,001
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи, раз	К	23	19,35 ± 1,79	9,23	19,85 ± 1,87	9,43	2,58	< 0,001
	Е	23	18,79 ± 1,23	6,54	20,58 ± 1,54	7,48	9,52	< 0,001
Підйом тулуба в сід із положення лежачи, раз	К	23	16,15 ± 1,95	12,1	16,55 ± 2,37	14,34	2,48	< 0,05
	Е	23	16,42 ± 1,74	10,61	18,26 ± 1,59	8,72	11,22	< 0,001
Човниковий біг 10 x 5 м, с	К	23	19,33 ± 1,28	6,6	19,18 ± 1,42	7,38	0,81	> 0,05
	Е	23	19,32 ± 1,06	5,49	18,64 ± 1,13	6,07	3,64	< 0,001

Порівнюючи показники початкового тестування «Згинання і розгинання рук» із результатами тестів на заключному етапі дослідження, ми виявили, що жодна студентка як в ЕГ, так у КГ не залишилась на низькому рівні, а покращила свої результати. Показники у студенток КГ мали незначні зміни, порівняно зі студентками ЕГ ($p < 0,001$).

Результати тестування «Вибухової сили» виявили позитивні зміни у студенток ЕГ ($p < 0,001$). На початку педагогічного дослідження кількість студенток, які виконують тест на середньому рівні, в експериментальній групі становила 47,4%.

Повторне тестування виявило зменшення кількості студенток із середнім рівнем на 10,6%, завдяки цим змінам збільшилась кількість студенток із показником вище середнього (10,5%), показники студенток контрольної групи також мали позитивні зміни, але лише на 5%.

На початку нашого дослідження 5,3% студентків ЕГ мали показники тесту «Човниковий біг 5 x 10 м», які відповідають низькому рівню. У КГ за даним видом тесту мали 5% за результатом, який відповідає низькому рівню, згідно з перцентильною оціночною шкалою.

Після впровадження розроблених експериментальних заходів нами зафіксовано статистично достовірне покращення показників в ЕГ студенток на 3,64%.

У тесті «Підйом тулуба в сід» у студенток ЕГ ми виявили позитивну динаміку на різних рівнях виконання. Зменшився відсоток студенток ЕГ, які виконували тест на низькому та нижче середнього рівнях, і збільшився відсоток тих, хто виконує тест на рівні середньому та вище середнього ($p < 0,001$).

У КГ 5% мають показники, що відповідають низькому рівню, 10% відповідають рівню нижче середнього.

Аналіз отриманих результатів виявив тенденцію до збільшення кількості студенток обох груп, які виконували тест «Підйом тулуба в сід» на високому рівні.

У студенток ЕГ спостерігалось покращення на 11,22%, у студенток КГ – на 2,48% ($p < 0,05$).

Підсумкова оцінка отриманих результатів дослідження фізичної підготовленості студенток дозволяє зробити висновок про ефективність застосування програми для розвитку рухових якостей у процесі секційних занять студенток.

ВИСНОВКИ

Аналіз сучасної наукової літератури виявив, що існуюча система фізичного виховання в закладах вищої освіти не забезпечує усвідомлену активну рухову діяльність студенток, цілеспрямовану й відповідну їхнім індивідуальним особливостям. Основні її недоліки такі: недостатність теоретичної розробленості, слабка матеріальна база, низький рівень вмотивованості студентської молоді до занять фізичними вправами, що знижує можливості існуючої системи

фізичного виховання та професійно-прикладної фізичної підготовки впливати на зміцнення здоров'я студентської молоді як майбутнього нашої країни.

Результати соціологічного дослідження дозволили з'ясувати мотиви та пріоритети студенток щодо занять фізичними вправами. Отримані данні анкетування стали підґрунтям для подальшої розробки програми занять із використанням засобів спортивних ігор для розвитку рухових якостей студенток.

Порівняльний експеримент, спрямований на визначення ефективності занять за розробленою нами програмою, дозволив виявити позитивний достовірний приріст практично за всіма досліджуваними показниками у студенток експериментальної групи. Нами встановлено, що програма занять із використанням спортивних ігор мала найбільший вплив на показники функціонального стану хребта (сила і витривалість м'язів, рухливість суглобів), на дихальну систему і на психофізіологічні показники студенток.

Аналіз отриманих результатів дослідження розвитку рухових якостей студенток дозволяє зробити висновок про ефективність застосування програми занять із використанням спортивних ігор у позанавчальному процесі закладів вищої освіти, що виявляється в покращенні досліджуваних показників.

Після впровадження педагогічного експерименту нами зазначені статистично вірогідні зміни у студенток експериментальної групи на 11,22%, ($p < 0,01$), порівняно з контрольною групою, де приріст становив 2,48% ($p < 0,05$).

Отримані результати потребують подальшого теоретичного й експериментального дослідження.

АНОТАЦІЯ

Проблема збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді – актуальне питання сьогодення. Умови навчання в закладах вищої освіти висувають завищені вимоги, які спричиняють погіршення здоров'я студенток. Останні наукові дослідження свідчать, що активні заняття фізичними вправами та спортом відіграють важливу роль у відновленні та покращенні здоров'я.

Для стимулювання зацікавленості студенток до занять різними видами фізичної активності необхідно використовувати сучасні

методики та технології, які спрямовані на формування інтересу до занять фізичними вправами.

У статті представлені результати дослідження розвитку рухових якостей студенток закладів вищої освіти засобами спортивних ігор у процесі неформальної фізкультурної освіти.

Результати дослідження показують ефективність застосування програми розвитку рухових якостей студенток закладів вищої освіти. Після проведення педагогічного експерименту спостерігалися статистично вірогідні зміни у студенток експериментальної групи порівняно з контрольною групою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г., Науменко Р. Экспресс-оценка уровня физического развития. *Теория и практика физической культуры*. 1988. № 4. С. 27–29.

2. Вихляев Ю. Інноваційні технології фізичного виховання студентів : навчальний посібник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 543 с.

3. Грибан Г. Формування здорового способу життя у студентів у навчальному процесі з фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2014. Вип. 118. Т. III. С. 97–101.

3. Захаріна Е. Формування мотивації до рухової активності у процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02. Київ, 2008. 27 с.

4. Ібрагімова Л. Стратегічні напрямки вдосконалення системи фізичного виховання студентів вузів. *Молодий вчений*. 2016. № 3. С. 611–615.

5. Іваненко Т. Формування позитивно ціннісного ставлення студенток університету до оздоровчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2011. 16 с.

6. Кашуба В., Денисова Л., Усиченко В. Комп'ютерна техніка та методи математичної статистики : навчальний посібник. МОНУ, НУФВСУ. Київ, 2015. 212 с.

7. Кляп М. Інноваційні методи навчання у ВНЗ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти України. *Вища освіта України*, 2015. № 4. С. 45–53.

8. Куртова Г., Рибалко П., Красілов А. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрного сектора у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4. С. 100–111.

9. Круцевич Т., Воробйов М., Безверхня Г. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навчальний посібник. Київ : Олімпійська література, 2011. 224 с.

10. Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти / М. Лянной та ін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми, 2019. № 4 (88). С. 280–289.

11. Матлаш В., Рибалко П., Харченко С. Динаміка показників психологічної підготовки студентів аграрного університету під впливом секційних занять з шахів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Серія «Педагогічні науки». 2016.

12. Матлаш В., Рибалко П., Харченко С. Вдосконалення техніко-тактичних дій студенток першого курсу аграрного університету на секційних заняттях з волейболу. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації* : наукове видання. Вип. 1 / гол. ред. В. Костюкевич ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Вінниця : ТОВ «Планер», 2017.

13. Мартинюк О. Печена В., Кравченко К. Аналіз різноманітних методик оцінки рівня фізичного здоров'я студентської молоді. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації* : збірник наукових праць / гол. ред. В. Костюкевич. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця : Платер, 2014. № 1. С. 183–189.

14. Петренко О. Вивчення ставлення студенток економічних спеціальностей до занять з фізичного виховання. *Молода спортивна наука України*. 2014. Т. 2. С. 98–101.

15. Рибалко П. Особливості розвитку, формування збереження здоров'я молоді в сучасних умовах. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*. 2011. Вип. 91. Т. 1. 536 с. С. 392–394.

16. Рибалко П. Сучасні технології збереження та відновлення здоров'я молоді в діяльності фахівця з фізичної культури. *Вісник*

Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». 2016. Вип. 136. С. 181–184.

17. Рибалко П., Самохвалова І., Мелюшкіна В. Рівень групової згуртованості спортивно-ігрових студентських команд аграрного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка* / гол. ред. М. Носко. 2016.

18. Рибалко П., Харченко С., Матлаш В. Професійно-прикладна фізична підготовка студенток аграрного вузу, що займаються в секції з футболу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. 2017. Вип. 149. С. 212–215.*

19. Рибалко П., Гриб Т., Клименченко Т. Проблеми і шляхи підвищення ефективності фізичного виховання у вищому навчальному закладі нефізкультурного профілю. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації* : наукове видання. Вип. 1 / гол. ред. В. Костюкевич ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Вінниця : ТОВ «Планер», 2017. С. 217–221.

20. Рибалко П. Керівні підходи і принципи у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». 2019. № 4 (96). С. 66–77.

21. Савчук С. Аналіз стану соматичного здоров'я студентів вищого технічного навчального закладу. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наукових праць. Луцьк, 2011. № 3. С. 79–82.

22. Сабіров О. Здоров'я студента як національно-культурна цінність в освітньому євроінтеграційному просторі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наукових праць. Луцьк, 2016. С. 16.

23. Самохвалова І., Мелюшкіна В., Рибалко П. Настільний теніс як засіб розвитку координаційних здібностей студентів аграрного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». 2018. Вип. 151 (1). С. 133–136.*

24. Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти / Р. Харченко та ін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 5. С. 183–195.

25. Особливості методики розвитку фізичних якостей студентів неспортивних спеціальностей на заняттях фізичною культурою / О. Хоменко та ін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми, 2019. № 6 (90). С. 343–352.

Information about the authors:

Rybalko P. F.,

Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methods
of Physical Culture

Sumy Makarenko State Pedagogical University
87, Romenskaya str., Sumy, 40002, Ukraine
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-6460-4255

Samokhvalova I. I.,

Ph. D. Student of the Department
of Theory and Methods of Physical Education
Sumy Makarenko State Pedagogical University
87, Romenskaya str., Sumy, 40002, Ukraine
ORCID ID: orcid.org/0000-0001-7017-6915

THE BULLYING PHENOMENON AMONG STUDENTS AS MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS

Khliestova S. S., Chorna V. V.

INTRODUCTION

Since ancient times the violence, which was manifested by aggression and still remains in modern society is one of the unsolved problems of society. Most of all teens and students are suffering, but adults who have a predisposition to mental and psychological disorders may suffer from such phenomena too. Incidents of violence among students can be separate and long-term, which in turn leads to mental disorders and sometimes to suicide acts. The Constitution of Ukraine as the main state document confirm that the life and health of every person, their honor and dignity, integrity and security are the highest social values. “No one shall be subjected to torture, cruel, inhuman or degrading treatment or punishment”¹.

However, the phenomenon of psychological and physical violence does not stop to amaze society with its scale. Prominent British scientists D. Lane and E. Miller, exploring the problem of aggression, called this phenomenon billing. The term “bullying” – considered to be international, as in the twentieth (XXI) century this phenomenon has been the subject of scientific research from many countries of the world such as Brazil, Great Britain, India, Canada, Norway, Portugal, United States, Finland, Japan and many others.

Of course, a baby is not born with that particular gene of bullying which is waiting for favorable conditions or circumstances to begin its destructive action. Most understand that a person who behaves in this way is the product of complex social processes that, through imperfect education and upbringing, create an antisocial personality, prone to aggressive manipulation by other people, as a rule, weaker. As long as models of socialization, including gender, will be imperfect, inappropriate for the development of modern society, people will be educated who will initiate the billing of the youth student environment².

¹ Конституція України: станом на 15 березня 2018 р. / Верховна Рада України. Харків : Право, 2018. 76 с.

² Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? *Семья и школа*. 2006. № 11. С. 15–17.

Statistical data of the World Health Organization (WHO) give reason to believe that Ukraine ranks fourth in Europe in terms of aggression of teenagers and students. The effects of bullying are both personal and social. Adolescents or students who exhibit abusive behavior at school, college, or university with respect to their peers and teachers are usually also prone to criminal activity in adulthood. More often, teenagers and students who have previously been bullied are also at risk of bullying. Very often their accumulated resentment transpose into aggressive criminal actions to the environment³.

Over the last 10 years of social, economic, political and conflict situation in Ukraine, psychological and physical bullying has become a daily routine of student life. Most often victims of bullying are teenagers or students who have defects in appearance (strabismus, red hair, overweight); physical defects (wearing glasses, hearing aids, limping); chronic diseases (stuttering, enuresis, impaired speech); low intelligence and learning difficulties; lack of social adaptation, problems in the team-work.

Unfortunately, the phenomenon of physical and psychological abuse among young people is not recognized by the Law of the Penal Code as requiring punishment of the offender or the bully and compensation to the victim. The gaps of prevention work on the phenomenon of bullying among adolescents and young people threaten not only victims of psychological and physical abuse, but also national security of the whole Ukraine.

The problem of bullying remains relevant and unsolved, both practically and theoretically. Therefore, the purpose of our study is to carry out a retrospective analysis of the concept of “bullying” as a whole phenomenon, to reveal the historical chronology and significance of scientific research on the problem of violence, to experimentally determine and determine the percentage of victims who were exposed to the phenomenon of bullying among students and identify the professional role of the psychologist in solving the problem of bullying in the student environment.

1. Retrospective analysis of the concept of “bullying” as a whole phenomenon

The problem of baiting, ridicule, and violence against children arose in the 1980 s. French scientist K. Ducks was indifferent to such social phenomenon. He studied for a long time the problem and its consequences, so he was the first who published his scientific work, it was in 1905. The

³ Social determinants of adolescent health and well-being. Health Behavior of School-aged Children Study: International Survey Report 2009-2010 / ed. C. Currie. Copenhagen : Europe. region. WHO Bureau. (Ser. Children's and Adolescent Health Policy), 2012. Vol. № 6. P. 56–57.

successors in the study of violence were outstanding Austrian psychologists and psychiatrists A. Adler, W. Shtekel and Freud. With their initiative in 1910 in Vienna passed the congress dedicated to “suicide, in particular, suicide among those who are in school”. In his report, Z. Freud stated that: “It is not only the school that can be accused of so much violence and that children commit suicide, but it is the school’s fault that it does nothing to resist this at least trends”.

The problem of violence against people became more relevant only in the 60’s and 70’s twentieth (XX) century in Scandinavia. Studying this problem, the Scandinavian scientists E. Roland, A. Picass, and P. Heinemann began to treat violence as bullying, which meant bully, impostor or a person who intimidates the weaker to cause mental or physical harm. Then the British researchers D. Lane, E. Miller, E. Munte, V. Orton, D. Tatum showed their scientific interest in the problem of studying bullying as a concept and phenomenon in general. They have associated this phenomenon as a process of long-term conscious psychological or physical abuse of one person or group of persons by another⁴.

E. Adamson, I. Kohn, H. Leiman, K. Lorenz, D. Olveus, J. Hazler should be considered as the founders of the study of the billing phenomenon. It was the theoretical aspects of the problem in 1978 that interested Norwegian scientist D. Olweus. His purpose was to develop a model of billing in the educational environment, which served as the basis for further scientific study of the problem.

In 1989, the scientist psychologist W. Besag described the phenomenon of bullying as a behavior that is determined by repeated attacks of the buller, namely: psychological, physical, social or verbal. In this situation, the power of the bully is formally or situationally higher to those who cannot defend themselves. The intentions of the bully are manifested in causing the victim’s suffering for his own satisfaction. In the United States, the problem of bullying has attracted the attention of scientists in the early 90’s of the twentieth century. American educational theory details methodological principles for preventing and combating youth violence⁵.

However, long-term research by the Norwegian scientist psychologist D. Olweus in 1993 gained considerable scientific popularity of the phenomenon of bullying in the environment of psychological science. His research and scientific developments and models of the structure of bullying

⁴ Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг). *Детская и подростковая психотерапия* / под ред. Д.А. Лэйна и Э. Миллера. Санкт-Петербург, 2001. С. 240–274.

⁵ Champion Kelly, Vernberg Eric, Shipman Kimberly. Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology*. 2003. № 24. P. 535–551.

in the youth environment later became a global trend of psychology. Research in the fields of phenomenology and scientific technology on the prevention and interruption of bullying has begun to develop rapidly in the medical and psychological field. The author's scientific research identifies three important components of bullying, namely: bullying as aggressive behavior, including unwanted, negative actions; bullying as a model, pattern, and stereotype of behavior that is adopted over time in a particular culture; bullying as an imbalance of domination, status or power⁶.

Exploring the situation of bullying among adolescents, in 1994, S. Arora, a scientist, concluded that certain types of observable bullying are called communication between young people at school, college, or university and cause feelings of hurt or stress.

The analysis of scientific works gives an opportunity to determine the specifics and main features of bullying among teenagers and student youth who are inherent in:

- systematic phenomenon;
- inequalities in the physical, psychological and social capacities that underlie the relationship between the victim and the bully;
- the relationship between the bully and the victim;
- emotional humiliation, an offense to personal feelings, which leads to the exclusion from the group.

The problem of bullying in the post-Soviet countries has only become scientifically relevant since the 2000s of the 21st century. Scientists S. Volykov and O. Kalinkin have investigated that from 2003 to 2012 the number of fixed appeals of adolescents and students to trust services through harassment and violence has increased significantly. In today's society, it has become a pan-European trend.

Analysis explanatory dictionary of scientific literature gives reason to believe that the term "bullying" is of English origin. In the Cambridge Dictionary, the verb "to bully" means to insult or intimidate someone who is less on age, less influential than an attacker or socially disadvantaged person. The interpretation of the term "bullying" in the Oxford Dictionary means the desire to cause psychological or physical harm, to intimidate or force an undesirable action of a vulnerable, weaker person⁷.

The essence of projective strategies for preventing violence is rightly revealed in the works of J. Botwin, D. Hamburg, L. Kolberg, S. Mikhelik,

⁶ Smith, P. Bullying in schools: Thirty years of research. In C. Monks, I. Coyne (Eds.). *Bullying in Different Contexts* Cambridge: *Cambridge University Press*. 2011. 36-60 pp. doi:10.1017/CBO9780511921018.003

⁷ Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. Вип. 13. № 1. С. 84–93.

E. Higgins, P. Chamberlain, and others. Reactive strategy against violence in general education institutions highlighted in the studies of L. Gaines, D. Hotfredsona, B. Kippera, R. Skibo, James. Freiberga and others.

The formation mechanisms of violent and aggressive behavior among adolescents and students were considered in the writings of American psychologists: L. Berkovitz, K. Webster-Stretton, M. Wolfgang, L. Dolberg, D. Cornell, R. Lober, D. Ferrington, and I. Ferrakuti and others. In particular, foreign scientists M. Borba, D. Elliot, P. Naylor, D. Olveus, P. Orpines, etc. explored ways of preventing and overcoming negative violent phenomena.

According to the scientist D. Olveus, bullying victims are closed, shy, anxious, unsure of themselves, unhappy, has low self-esteem, depressed teenagers and students who have no close friend and are limited in dealing with adults close to them. However, strong, talented personalities can also provoke mockery. When at school, college, or university, a talented teenager or student launches self-determined mechanisms for developing bullying, willfully cause envy and annoyance by peers with a high level of knowledge, skills, and curiosity. As a result of this process, a g talented teenager or student is isolated from the school or student team.

Kohn's scientific statement is correct, which states that bullying is a complex phenomenon, it has neither a clear explanation nor a universal way of overcoming and preventing it, but it has a global and mass character. The social and psychological bases of bullying are aggression, envy, domination, status, clashes of different subcultures, competition, struggle for leadership, the bully mental defects, lack of subjective leisure and more. It is a social individual behavior, manifested in a relatively stable groups and able to attract others. The psychological problem is that bullying covers the inequality of power and domination, which in turn puts the victim in a state where she is unable to effectively defend herself against negative action.

Thus, bullying can be classified into the following forms, which are generally accepted in the scientific psychological sense. Physical bullying is treated as deliberate blows, kicks, beatings, bodily harm to teenagers and students, etc. Psychological bullying is interpreted as violence that is associated with an action on the psyche that causes psychological trauma through verbal abuse or threats, harassment, intimidation, which deliberately inflicts emotional uncertainty on the victim. Emotional bullying is manifested by mockery, humiliation in the presence of others, appropriation of nicknames and ridicule. Sexual bullying is considered a subspecies of physical violence more common among students. Cyberbullying involves demeaning through mobile phones in the form of videos, the Internet, and other electronic resources.

Therefore, the American physician S. Kempe defined sexual abuse of adolescents as “engaging functionally immature individuals in a sexual act that they do, not fully understanding, to which they are unable to consent, or that violate the taboo of family and social roles”⁸.

The well-known scientist V. Petrosyants in his scientific works assigns a separate role for each bullying participant – the buller, the victim and the observers. Thus, teenagers or students who have social weight, greater physical strength, consistently high potential for aggression, a self-affirmation and self-esteem, unbalanced psyche and deviant behavior can act as a bully. Victims are often obedient teenagers or students who become the target of psychological, physical or other abuse. The role of observer or witness may be teenagers or students who will brazenly, overtly observe violence, and rejoice. By such immoral acts, they seek to protect themselves from collective isolation and to “be like everyone” or not to be a “black sheep”⁹.

Ongoing research of prominent foreign and domestic scientists and expert work of international NGOs that are engaged in the problem of human violence allowed to develop global programs, the content of which is generalized, systematized set of recommendations to address the problem bullying among teenagers and students. At the global level, the program has been recognized by experts from different countries and is successfully operating in the United Kingdom, Norway, the United States of America, both at the national and regional levels. The analysis of this program and the experience of its implementation is quite valuable for social and pedagogical practice of Ukraine. As the data of the National Center for Educational Statistics of the United States convincingly prove the positive developments of the participants of this program, which are manifested in the reduction of cases of violence and threats increased by almost 50%. There is an improvement in the socio-psychological climate in schools, colleges and universities. The number of discipline violations has decreased significantly. Theoretical and methodological measures for safe educational environment of the institution with motivation for successful educational activity have been developed¹⁰.

The UK’s experience in preventing and overcoming the phenomenon of bullying in the educational environment is interesting and effective. For

⁸ Swearer S.M., Hymel S. Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*. 2015. Vol. 70(4), 344-353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>.

⁹ Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Российск. госуд. педагог. ун-т. Санкт-Петербург. 2011. 210 с.

¹⁰ Понамарев В.В. Исследование акцентуаций характера участников буллинга в контингенте подростков регионального социального заведения для несовершеннолетних. *Мир медицины и биологии*. 2013. № 3. С. 126–130.

example, in 2006 the UK Ministry of Education developed recommendations and strategies aimed at preventing and eradicating bullying in schools. The priority was the adoption of the Regulations on Bullying, which provide involvement of parents, teachers, the student community, representatives of educational management authority and the police; the appointment of a teacher or psychologist who should be responsible for addressing issues related to bullying, whose duties is to monitor the behavior of others; setting up a trust center at a school, counseling and providing the necessary psychological assistance; inclusion of issues related to bullying in curriculum and adds subjects such as “Personal, Social and Health Education”, which focuses on the basics of psychology, social life and a healthy lifestyle; “Citizenship classes”, which is dedicated to the rights and responsibilities of the citizen; activities : “Anti-bullying Week”, which should be aimed at raising awareness and medical-psychological conferences¹¹.

In 2018 the Parliament of Ukraine approve a bill that provides a fine for bullying. Under the law, teenagers, students, their parents, teachers and the headquarters of an educational institution may be prosecuted.

The Council of Europe launched a special three-year project on combating bullying and extremism in Albania, which was launched in 2019. The project’s priorities are human rights and democracy, eradicating bullying and creating a safe educational environment.

2. Experimental study of the phenomenon of bullying among student youth

According to a study by the Ministry of Justice of Ukraine, 45% of children in the Transcarpathian region were humiliated. In the city of Chernivtsi, 41% of adolescents have once suffered a moral humiliation, physical abuse – 27%; group attacks – 14%; robbery – 12%; sexual threat – 8% (high school students and students). As a result of anonymous survey in schools in Kyiv 42% of people consider themselves victims of violence. However, 69% of teachers at these institutions do not consider that their students have been abused. We have found that teachers, when communicating with adolescents or students, may also exhibit behaviors that may cause them psychological pain. Therefore, in the questionnaires, children indicated that – 53% of teachers demand to stop quarrels, and 33% of teachers – do not pay attention to it; it is up to 14% of teachers to lay over the conflict resolution, and 37% of schoolchildren consider ending the bullying phenomenon by conversations. The number of respondents who

¹¹ Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). *Українознавчий альманах*. 2010. Вип. 4. С. 126–131.

seek to involve psychologists in solving the problem is 46%; law enforcement officers – 39% and 15% of specialists of public organizations¹².

The statistics from the *KidsPoll* website confirm the results of a survey of 1200 teenagers and students, according to which the victims of bullying were – 48% of respondents, 15% of them were repeatedly abused, 42% of respondents said they were engaged in bullying and 20% of respondents confessed that they were engaged constantly.

Our experimental study on the phenomenon of bullying among student youth required analysis of its results in order to determine the number of cases of psychological or physical results and their consequences.

The medical-psychological experiment of the phenomenon of bullying among student youth took place in three stages on the basis of Vinnytsia National Pirogov Medical University and the State Educational Institution “Center of Sphere and Service” based in Zhytomyr. Methods of research were content-analysis of scientific sources, world programs and bills, which had analytical character; a comparative one, by means of which a retrospective characterization of the study of the problem of bullying was carried out as a phenomenon in general and in particular in the students society; a survey through our own designed questionnaire and Bass-Darka questionnaire.

The experiment involved 546 people. We invited curators of academic groups, teachers, heads of student self-government bodies, representatives of student social services, psychologists and practical psychologists to conduct the experimental research as experts and assistants. 400 students participated in the survey were from the Vinnytsia National Pirogov Medical University (77,8% of them women and 22,3% men) and 146 students of the State educational institution “Center of sphere and service” of Zhytomyr city (85,6% – women and 14,4% – men). All experiment participants agreed to participate in the survey. They have been reports of complete confidentiality.

¹² Барліт О.О. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі. *Горизонти освіти: Науково-методичний журнал*. 2012. № 2 (35). С. 44–47.

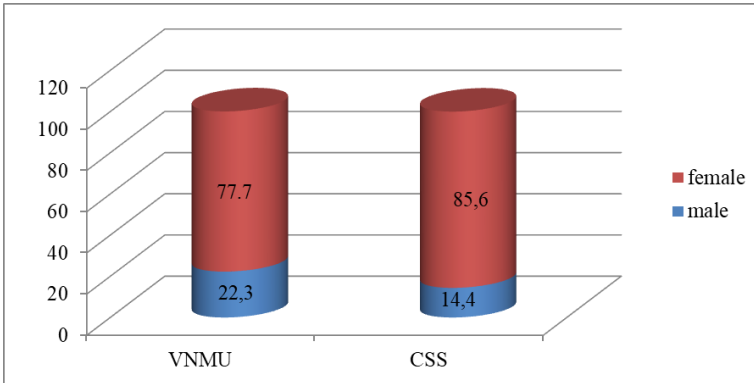


Fig. 1. Gender distribution of respondents in educational institutions

The method of anonymous survey, we questioned whether students are faced with the bullying phenomenon in the environment. We emphasized that the answers should be forthright and reassured respondents of anonymity. Therefore, we are confident that the figures provided are correct.

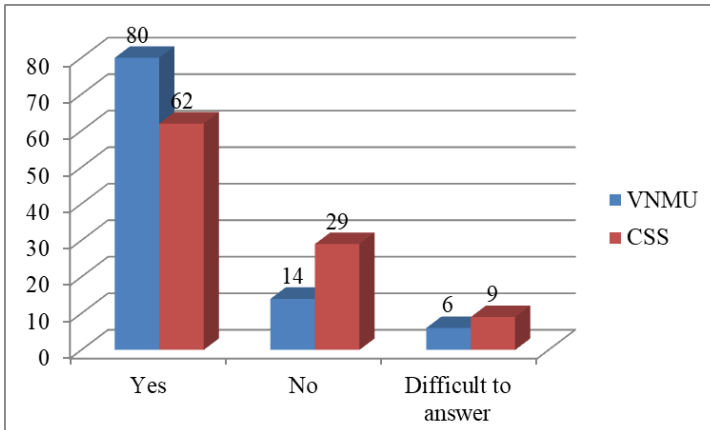


Fig. 2. The level of indicators of the phenomenon of bullying experienced by students

Taking into account the indicators of the previous graphic data, the next stage of the experimental part of the study was to identify the percentage of observers on the phenomenon of bullying among student youth. The role of

observers or indifferent witnesses is that they are not involved in violence. However, they can be a danger to society because they are indifferent to the situation and do not divulge information to others (friends, students, teachers).

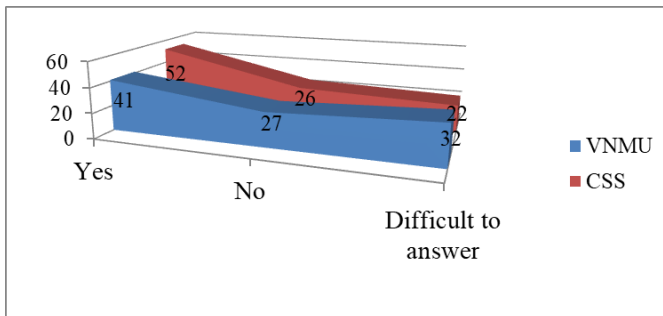


Fig. 3. The level of indicators of the phenomenon of billing observed by students

Existing types of bullying (physical, psychological, sexual and cyberbullying) are different in character, but the consequences of the victim are almost identical – moral humiliation, psychological and physical trauma, the exclusion of an individual from a group or team. Therefore, we have obtained the following predominant bullying results.

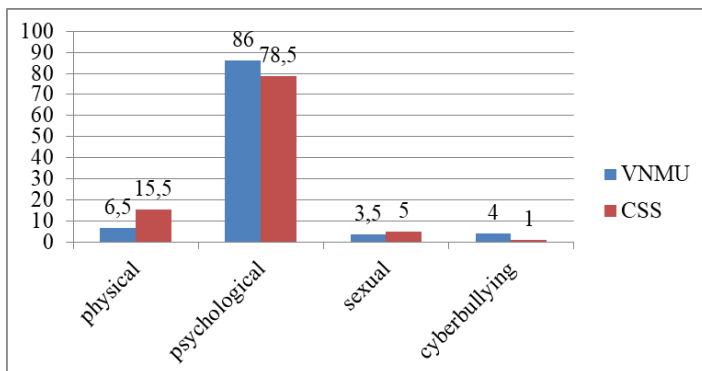


Fig. 4. The level of bullying performance prevalent among students

The phenomenon of bullying implies a process of role structure in which each involved participant seeks to choose the role that he can play. The phenomenon of bullying implies a process of role structure in which each

involved participant seeks to choose the role that he can play. As a rule, the victim has no right to choose. Only direct or combined enemy and witnesses have that opportunity.

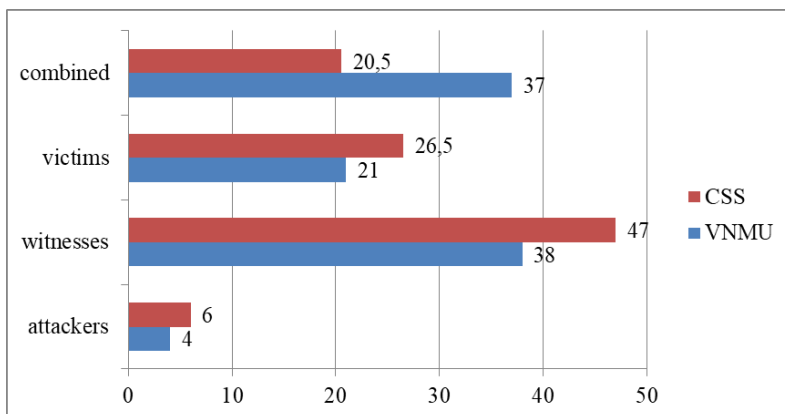


Fig. 5. Level of indicators of the roles chosen by the students

The determined dynamics and obtained figures of graphic images became the basis for further investigation of the problem. Given the gender distribution, the percentage of females is higher than males, so more girls are affected by bullying (Fig. 1). The level of indicators of the phenomenon of bullying experienced by students and the level of indicators of the phenomenon of bullying observed by students in educational institutions with the answer “yes” were the highest (Fig. 2, Fig. 3). The level of indicators of the types of bullying, which is most affected by students, the most impressive is psychological (Fig. 4). The level of role indicators chosen by the students are witnesses who observe the phenomenon, console themselves or receive spiritual pleasure and do not disclose to others about such crime. Victims of any bullying phenomenon, especially psychological ones, are closer to commit a suicide. Therefore, provided medical and psychological help in time will be able to save the life of a young person.

In the course of further research, we asked students whether they asked for help from psychologists or psychiatrists. Student results from Vinnitsia National Pirogov Medical University were as follows: only 2% of students sought specialized help, 17% of students sought non-specialized assistance, and 81% of students did not seek help because they were afraid of mockery.

The results of the survey of the State educational institution “Center of sphere and service” of the city of Zhytomyr are more comforting, but also

need some correction. When asked “Did you seek specialized help?” – 5% said “yes”; applied for non-specialized assistance – 20% and did not apply at all – 75%.

The analysis of the obtained results facilitated the introduction of scientific correction in the educational process of selected educational establishments. Our program of educational training and its conduct, anti-bullying propaganda among student youth and creation of an information-consulting center made it possible to reach all participants of the educational process of Vinnytsia National Pirogov Medical University and the State Educational Institution “Center for Sphere and Service” Zhytomyr. During all stages of the experiment, which ran from January 2019 to January 2020, we obtained the results of a solution that testifies to the effectiveness of the implementation of interactive methods of preventing the phenomenon of bullying among student youth.

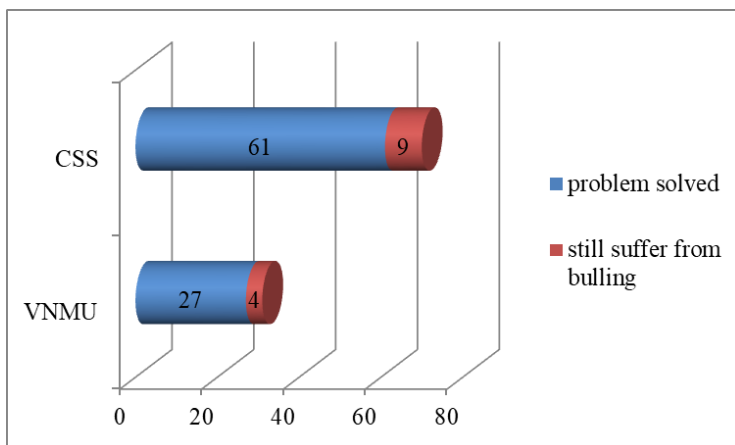


Fig. 6. Level of indicators of affected students after bullying after implementation of interactive methods

Students’ age had certain characteristics. According to the results of the questionnaire, students of the State educational institution “Center of sphere and service” of the city of Zhytomyr aged 15–16 years, among women, 38,1% witnessed bullying and they were dominated by verbal aggression. And among men, 30,7% were victims of bullying, negativism was prevalent. Among girls 17-18 years, 34,7% witnessed harassment and they were dominated by negativism, and 37,5% were boys, while witnessing the predominance of indirect aggression. Among the students of Vinnytsia

National Pirogov Medical University, women of 17-18 years old accounted for 41% of the victims of these events, and they noted negativism. Male respondents – 32% were witnesses, assailants, and victims of verbal aggression. Girls aged 19–20 made up 31,3% of the role of witnesses, and over the Bass-Darka questionnaire an irritation prevailed. Accordingly, 36% of the boys were victims, witnesses and assailants, and they were dominated by negativism. Among 21–22 year olds, 36% were witnesses with overwhelming negativism, and 72% of students in this age group were both witnesses and victims and attackers with a predominance of verbal aggression. Thus, 86% of students consider the problem of bullying is relevant, due to the fact that 86,5% suffered from it during school years and 31,5% encountered it at university. Of these, 82,5% did not receive the necessary psychological help which they needed. Numerous studies have found that the consequences of bullying are serious for all involved, both for the bull, the witness and the victim.

The Ukrainian Institute for the Study of Extremism recognizes that violence goes through several stages: child bullying, radicalization, violent extremism, and terrorism. Bulls are prone to fights, thefts, alcohol and smoking, they have low grades in academic subjects, and they can also carry weapons. Witnesses may feel in danger. They may experience fear, inability to act, a sense of guilt for inaction, and may also be tempted to join the process and become a bully, especially if they do not have a steadfast attitude to the situation. The victim is negatively affected by bullying, which hinders socialization, causing inadequate self-perception, various phobias, depressions, neuroses, deviant behavior, various addictions, in which the victim wants to relieve mental tension, capable of suicidal suffering for the purpose of stopping.

3. The role of the psychologist in solving the problem of bullying in the student environment

The role of the psychologist in the modern society is increasing in solving the problem and in preventing the consequences of the bullying phenomenon. The subject of the profession of doctor-psychologist is a person who needs medical and psychological help and treatment. The objects of his professional activity are the relationship between emotional, social, biological components of health and various types of diseases; system of medical, psychological and social measures aimed at preserving the health of the population; treatment, prevention and rehabilitation of persons with temporary and persistent life restrictions; reducing the risk of disease in vulnerable populations and preventing further development of the disease.

The main theoretical knowledge of the subject area of the doctor-psychologist in providing qualified assistance to the victims of the phenomenon of bullying is medical psychology, which studies the general and individual psychological patterns of changes and restoration of mental activity of the person in various pathological conditions, with maladaptation of personality, their psycho-diagnosis and psychopsychiatry and psychoprophylaxis¹³.

The profession of doctor-psychologist is considered to be still young, but it has already gained its relevance and significance. The specificity of the professional activity of a psychologist is connected with the peculiarities of the specialty itself and the social and psychological conditions that accompany it. The main criteria for the formation of a psychologist is to treat yourself as a professional, to have a positive attitude to your chosen profession, and to have a personally meaningful awareness of belonging to it. The professional identity of a psychologist, unlike other doctors, is characterized by a slightly different structure and stages of professional development and improvement.

A qualified psychologist is required to be able to conduct clinical interviews and diagnostic interviews to help identify the problem; have the skills of psychopsychiatric, functional, syndromic and differential diagnostics; able to apply the methods of psychological, psychotherapeutic and psychological-social influence on the affected person and other innovative medical-diagnostic knowledge, skills. The workplace of the psychologist must be equipped with a variety of psychological devices, audio and video equipment, computer and multimedia equipment; expenditures for psychological impact, means of psychodiagnosis and rehabilitation; library resources that will help you quickly identify, diagnose, treat, and prevent a problem.

The consequences of the phenomenon of bullying among students have different psychological and psychiatric course and are diagnosed by a psychologist. However, psychological states of victims and bullers are mostly of one nature, which is manifested in the severity of the reaction to stress, disorders of consciousness, psychomotor excitation of various genesis (manic, epileptic, organic, personality-anomalous) and the like. Psychopathic arousal and panic disorder in the person who observed the bullying and acute intoxication with psychoactive substances (including

¹³ Yan H., Chen J., Huang J. School Bullying Among Left-Behind Children: The Efficacy of Art Therapy on Reducing Bullying Victimization. *Front. Psychiatry*. 2019. Vol. 10. P. 40–43. doi: 10.3389/fpsy.2019.00040

alcohol) in the person who caused the harm increased rapidly. Sometimes participants in the bullying phenomenon feels suicidal conditions.

With standard classic professional skills when dealing with people of any age who have been affected by violence, it is appropriate for a psychologist to use the skills of communicating effectively, establishing and maintaining contact with one person or a group; to conduct psychological consultancy, psychocorrection psychodiagnosis of personality, family and collective; assess risk factors and determine internal reserves for individual adaptation; resolve interpersonal, group and intergroup conflicts; make recommendations on creating and maintaining a favorable social and psychological climate in the staff of educational institutions; to analyze the dynamics of psychological processes inherent in healthy and sick person in group student groups; to control the course of physical and mental conditions in patients or clients; make recommendations for maintaining physical and mental health in general and addressing specific personality issues in particular.

The professional competence of the psychologist in solving the problem of bullying in the student environment and timely provision of qualified assistance to the victims will help to prevent or completely avoid unwanted consequences. Thus, the competence of the psychologist is the ability to think professionally on the basis of analysis and synthesis of phenomena, symptoms and syndromes of various types of pathology and defects of personality development, as well as to the objective manifestations of psychological problems. The psychologist conceives and formulates a complete functional diagnosis, collects information about the patient or client, makes the selection of optimal methods for conducting clinical or psychological diagnosis of the patient to interpret its results¹⁴.

Ability to evaluate the results of functional methods of diagnostics, laboratory and instrumental research, conducting psychological research and analysis, systematization, evaluation of psychometric and psychodiagnostic methods, formulation of reasoned conclusions and recommendations also help to achieve the desired results in identifying the problem of bullying in the student environment.

Specificity of medical-psychological activity of the doctor is to independently plan, organize and carry out psychological research, use valid and reliable psychodiagnostic tools, analyze and systematize the obtained results, formulate reasoned conclusions and recommendations without the

¹⁴ Wahass S. H. The role of psychologists in health care delivery. *Journal of family community medicine*. 2005. Vol. 12(2). P. 63–70.

help of junior medical staff. The prominent role of the psychologist depends on the scope, procedure and nature of the measures of providing medical and psychological assistance, using innovative technologies, ability to draw up and implement a plan of counseling process, take into account the age, gender, cultural, personal and other individual characteristics of the patient or client, selection of means and methods of medical care. Noteworthy is the choice of a range of optimal methods and the implementation of medical and psychological interventions to restore health, prevent somatic, mental, behavioral and psychosomatic disorders of student youth.

Of great importance in providing assistance depends on how effectively to establish psychological contact with a patient or client, the ability to organize and provide psychological assistance, to master and practically use methods of psychological and psychotherapeutic impact, to diagnose urgent conditions, to determine tactics and to provide emergency medicine. Professional decisions in difficult and unpredictable situations, providing first psychological help with psycho-emotional stress, life crises, suicidal intentions, recognizing cases that need urgent psychological help and choosing a tactic of assistance are considered to be a key responsibility of a psychologist.

The most important stage in the professional role of a psychologist is the ability to understand the limits of their competence and to constantly improve professional qualification, knowledge and practice of the norms of medicinal ethics and moral culture, the ability to adapt to new situations, to develop interpersonal skills and effective interaction with colleagues and effective interaction multidisciplinary teams.

Thus, defining the role of a psychologist in the contemporary medical, social and psychological contexts suggests that there are many obstacles to achieving these results. First of all, there is a lack of professional community of psychologists in Ukraine, since the training of these specialists has recently started, so their number is still objectively small; secondly, the unresolved issue of employment of psychologists, which reduces the self-esteem of graduates of this specialty and leads to a feeling of inferiority and superficiality by representatives of other medical specialties; third, a decrease in motivation for professional self-improvement and self-development as a result of instability, uncertainty and not too high appreciation for the chosen profession of psychologist.

Therefore, the importance of the professional role of a psychologist, professional qualification and employment should be a priority and addressed at the state level.

CONCLUSIONS

Summarizing the above, we have reason to say that the phenomenon of bullying is a long process of conscious ill-treatment, which is accompanied by serious, sometimes lethal, medical-psychological, social-negative consequences and occurs out of school in uncontrolled places. Characteristically, the age young people (20–21 year) the level of aggression decreases. The functioning of the brake processes that influence the formation of norms and rules of behavior in the phenomenon of bullying, in the older student's age lose their relevance. Minimizing or completely overcoming the problem of bullying in the educational environment must be addressed at the state level. Creating and implementing educational programs, statutes and laws regarding the phenomenon of bullying in educational institutions will reduce the level of aggression of young people towards each other. The tolerant or neutral attitude of the administration of the educational institution, teachers and curators of student dormitories to the manifestation of aggressive, hostile or violent actions by students and the behavior of the teachers themselves creates a general atmosphere not only of the student group, but of the whole educational institution and creates a social climate.

Prospective measures for monitoring and periodic review of educational programs can become a prospect for further exploration of the problem of bullying among student youth in educational institutions. Introduce a mandatory annual anonymous survey of participants in the educational process and regularly publish the results of the bullying phenomenon among students on the official website of the institution or on the stands.

Educational institutions should organize for the promotion of medical and psychological qualifications and make public information on educational programs, higher education degrees and qualifications. The problem of bullying among the student environment in our country remains urgent and requires further careful research and finding ways to overcome it.

SUMMARY

The article presents a retrospective analysis of the phenomenon of bullying. The chronology of scientific developments and studies of human violence has been generalized and systematized. Theoretical views of the problem of billing of foreign and domestic scientists are covered. The causes and consequences of bullying among student youth in educational institutions are analyzed. The materials of the experimental study of the phenomenon of bullying and the level of aggression among students of educational institutions are presented. The degree of prevalence of bullying

in Ukraine, the factors of origin and ways of prevention are analyzed. The role of the psychologist in solving the problem of bullying in the student environment is substantiated. The specificity of diagnosing and providing the first emergency medical and psychological help to the victims of bullying is substantiated.

REFERENCES

1. Барліт О.О. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі. *Горизонти освіти: Науково-методичний журнал*. 2012. № 2 (35). С. 44–47.
2. Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). *Українознавчий альманах*. 2010. Вип. 4. С. 126–131.
3. Конституція України: станом на 15 березня 2018 р. / Верховна Рада України. Харків : Право, 2018. 76 с.
4. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. Вип. 13. № 1. С. 84–93.
5. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? *Семья и школа*. 2006. № 11. С. 15–17.
6. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг). *Детская и подростковая психотерапия* / под ред. Д.А. Лэйна и Э. Миллера. Санкт-Петербург, 2001. С. 240–274.
7. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде и их жизнестойкость : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Российск. госуд. педагог. ун-т. Санкт-Петербург. 2011. 210 с.
8. Понамарев В. В. Исследование акцентуаций характера участников буллинга в контингенте подростков регионального социального заведения для несовершеннолетних. *Мир медицины и биологии*. 2013. № 3. С. 126–130.
9. Champion Kelly, Vernberg Eric, Shipman Kimberly. Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology*. 2003. № 24. P. 535–551.
10. Smith, P. Bullying in schools: Thirty years of research. In C. Monks, I. Coyne (Eds.). *Bullying in Different Contexts Cambridge : Cambridge University Press*. 2011. 36-60 pp. doi:10.1017/CBO9780511921018.003
11. Social determinants of adolescent health and well-being. Health Behavior of School-aged Children Study: International Survey Report 2009-

2010 / ed. C. Currie. Copenhagen : Europe. region. WHO Bureau. (Ser. Children's and Adolescent Health Policy), 2012. Vol. № 6. P. 56–57.

12. Swearer S. M., Hymel S. Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*. 2015. Vol. 70(4), 344-353. URL: <https://doi.org/10.1037/a0038929>.

13. Wahass S. H. The role of psychologists in health care delivery. *Journal of family community medicine*. 2005. Vol. 12(2). P. 63–70.

14. Yan H., Chen J., Huang J. School Bullying Among Left-Behind Children: The Efficacy of Art Therapy on Reducing Bullying Victimization. *Front. Psychiatry*. 2019. Vol. 10. P. 40–43. doi: 10.3389/fpsy.2019.00040

Information about the authors:

Khlietova S. S.,

Ph.D. in Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Medical Biology
National Pirogov Memorial Medical University
56, Pirogov Str., Vinnytsia, Ukraine

Chorna V. V.,

Ph.D. in Medical Sciences,
Senior Lecturer in the Department
of Disaster Medicine and Military Medicine
National Pirogov Memorial Medical University
56, Pirogov Str., Vinnytsia, Ukraine

EMPLOYEES' TRAINING AS GUIDELINES OF SOCIETY "NARODNA TORHIVLIA": HISTORICAL REVIEW

Shayner H. I., Vilkhovchenko N. P.

INTRODUCTION

Reforming economic education of independent Ukraine foresees providing highly-qualified training of modern specialists of the business and economic state complex. The paper focuses on the analysis of the activity of "Narodna Torhivlia", one of the most effective economic societies in Western Ukraine (Galicia), which functioned at the end of the XIXth – the first third of the XXth century. A particular emphasis is laid on the study and implementation of the positive achievements of historical and educational experience of the vocational cooperative and elucidative activities of "Narodna Torhivlia", as it was a commercial and cooperative ideological centre for training professionals of the business sphere. A thorough analysis of the activity of the society was conducted with the reference to archival data. It proved that "Narodna Torhivlia" laid the foundations of private entrepreneurship, thus becoming a founder of cooperative schooling in Eastern Galicia. To fulfil the strategic objectives "Narodna Torhivlia" directed the Ukrainian youth to gain degree in trade while studying at commercial schools and offered an opportunity of on-the-job training with the following employment in warehouses and stores of the society; provided financial assistance in the form of scholarships to students of the commercial schools; organized a number of commercial and cooperative courses (distance learning correspondence course, complementary training courses for professional development of assistants of shopkeepers, shopkeeper courses); ensured systematic publishing of professional periodicals. Vocational training was carried out by combining theoretical (general and specialism-related disciplines) and practical (on-the-job training) components that became a solid foundation for further independent entrepreneurship.

With the proclamation of the independent Ukrainian state in 1991 and its gradual integration into the international European educational space, the issue of reforming the system of economic education and transition to the global standards in training highly competitive generation of Ukrainian business elite was brought up. Therefore, the strategy of educational institutions development in the XXIst century involves building up vocational, with a very specialized field of expertise multi-level education,

which would generate highly qualified professionals capable of solving tasks outlined in all sectors of the national economy. To create an effective concept of education and improving the quality of professional knowledge, a series of reforms was needed. They were supposed to accumulate historical and educational heritage that includes scientific and methodical works, ways of organizing the educational process, the best practices of domestic and foreign pedagogy.

Cooperative and elucidative as well as professional activity of “Narodna Torhivlia”, which is the Ukrainian merchant organization, deserves a special attention and thorough analysis. It is known to have laid the foundations of West Ukrainian private entrepreneurship and is considered the founder of cooperative schooling in Eastern Galicia.

Training skilfully and thoroughly educated businessmen became the driving impetus of the society, which was aimed at strengthening the position of the national economy. Organizers of the society tried to increase the level of knowledge among the Ukrainian youth required for farming by using innovative technologies that would increase output and working capital as well as boost trade.

Delivering lectures, vocational courses, maintenance of commercial and cooperative schools, shops, reading rooms, libraries and museums, publishing periodicals and economic literature were the main means of implementing set tasks.

Separate private sector of professional commercial and cooperative schooling in the second half of the XIXth – the first third of the XXth century was formed by the efforts of the figures of “Narodna Torhivlia” and other economic societies.

At the present stage of the creative use of domestic achievements the retrospective analysis is useful to determine the ways of improving the educational process and identifying the prospects for further economic education genesis.

1. Methodology of research. Cooperative movement as a means of disseminating commercial knowledge

Ukrainian historiography of the professional activity of “Narodna Torhivlia” in Eastern Galicia at the end of the XIXth - the first third of the XXth century is presented in the context of the overall development of Western cooperation and the formation of its main goals and objectives.

Some scenes from the organization of commercial and cooperative learning are contained in the scientific papers and publications of

O. Kovalchuk (2000)¹, I. Vasiuta (1994)², S. Helei (1996),³ Z. Hipters⁴ etc. However, in the XXth century, researchers did not comprehensively outline the problematics, so it needs to be reviewed and supplemented with new methods and approaches.

The purpose of the research work is to conduct a comprehensive analysis of professional cooperative-elucidative activities of the society “Narodna Torhivlia” aimed at developing the professional competence of business specialists.

Achieving the above mentioned goal involves fulfilling the following tasks: investigate the activities of Western Ukrainian economic societies in the direction of promoting and disseminating professional knowledge among practitioners and young co-operators; describe the main areas of cooperative and trade as well as professional-elucidative activities of the central association of consumer cooperation “Narodna Torhivlia”; identify and define the role and influence of institution’s leaders on the formation of the professional business outlook of the Ukrainian population in Eastern Galicia in the defined period.

For conducting an objective scientific research of cultural, educational and economic phenomena of the past, in addition to the general research, systematic and structural, problem-thematic, descriptive and extrapolation methods were used.

The material of the research is represented by the archival data from Central State Historical Archives of Ukraine (CSHAU)⁵ in Lviv and a number of publications dedicated to the activity of “Narodna Torhivlia” (“Narodnaia Torhovlia vo Lvove”, 1884; “Z Narodnoi Torhovli”, 1908; “Zvit z torhovelnoho kursu v Zbarazhy”, 1908; “Vstupajte do fakhovykh shkil”, 1934; “Buduiemo svoiu politekhniku”, 1938; Baryliak, 1927, 1937; etc)⁶.

¹Ковальчук О. Освітня діяльність і педагогічні погляди Дениса Коренця в контексті розвитку українського кооперативного шкільництва в Галичині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2000. 268 с.

² Васюта І. Західноукраїнська кооперація: досвід господарської діяльності [1883–1939 рр.] *Економіка України*. 1994. № 3. С. 77–82.

³ Гелей С., Пастушенко Р. З історії торговельної та кооперативної освіти в Галичині. *Споживча кооперація України: Історичні та соціально-економічні аспекти* / за ред. С.Г. Бабенко, М.А. Аріман, В.В. Апоній та ін. Київ : Ред. газ. «Вісті», 1996. 192 с.

⁴ Гіптерс З. Економічна освіта на західноукраїнських землях та її сподвижники (XIX – перша половина XX століть) : монографія. Київ : УБС НБУ, 2011. 347 с.

⁵ ЦДІАУ у Львові (Центр. держ. іст. архів у Львові). Ф. 348. Оп. 1. Спр. 225, Арк. 6, 12, 15, 18.

⁶ Народная Торговля во Львовѣ. *Господарь и промышленникъ*. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 107.

West cooperative movement emerged in the absence of a national state and developed in the context of the national law of Austria-Hungary (second half of the nineteenth century – 1918) and the Second Rich Pospolyta, Romania and Czechoslovakia (1918-1939).

The basis for cooperation on the West Ukrainian lands was the idea of combining the cooperative movement with national liberation, cultural and educational ones. It implied a close cooperation between the provision of educational services and improving the material well-being, increasing financial status as well as rationality of the Ukrainian economy of small and medium owners.

Ukrainian citizenship on a broad background of socio-economic and political relations on the West Ukrainian lands focused on the positive aspects of social equity and economic self-defence for achieving sovereignty of the national economy. According to the current national economic thought and pedagogy, the thesis of the need for including economic factors in the latest national political aspirations of the Ukrainian community was widely substantiated. In the late XIXth century Ukrainian cooperation became a purposeful means of the combined aspirations to the nation's reviving; unity was recognized not only as economic activity or means, but also as a social and educational system⁷.

The leading figures of the late XIXth – the first third of the XXth century were aware of the public significance of the private initiative in establishing professional centres of knowledge, the cooperative elucidation was the epicentre of the educational process. National paradigm of professional schooling envisaged building up cooperative education with the assistance of Ukrainian cultural, educational and economic associations, which considered professional self-education to be the key to strengthening the economic position of the Ukrainian people.

Their activities were directed on the business cultural awareness increase, business development, cooperative movement, commerce and banking, establishing Ukrainian professional schools. All these activities were seen as an effective means of educating nationally conscious industrialists, entrepreneurs, artisans and owners.

Cooperative education on the West Ukrainian lands was being developed in the context of progressive West European socio-cultural and cooperative ideas generated by the active industrial development and the civilization processes in Western Europe⁸. Critical rethinking of the leading ideas of

⁷ Витанович І. Історія українського кооперативного руху. Нью-Йорк, 1964. С. 48.

⁸ Історія кооперативного руху : підручник для кооперативних вузів / Бабенко С.Г., Гелей С.Д., Гончарук Я.А. [та ін.]; Укоопспілка, Львівська комерційна академія. Львів : Інститут українознавства ПАНУ, 1995. С. 43.

cooperative theory of Western scholars by cultural and educational figures of Galicia caused the predetermination of the priorities of content, forms, and methods of implementing cultural and educational practices, the organization of schools and educational projects, developing curricula and programs.

Thus, based on the experience of cooperative and elucidative work in Austria, France, Belgium, Germany, Galician educators stressed the need for improving general educational and cultural level of cooperative movement participants and the public; dissemination of cooperative ideas and training professional staff according to the needs and the type of cooperation.

Before World War I outstanding public and cooperative leaders of Eastern Galicia did not tend to be professional executives. Priests, teachers, lawyers, conscious farmers, tradesmen and workers used to be the ones who set up their own small cooperative funds, shops, dairy farms, but were not aware how to do a profitable business.

In the regional centres the same situation was observed. The leading workers appeared not to be the experts but the public figures and representatives of the clergy who only partly served the public cause. They faced difficulties to select and recruit skilful young people in order to do the efficient cooperative work because to gain necessary qualification required costly funds to complete the expensive studies.

Their initial volunteering work was characterized by dedication and perseverance but lacked a deep understanding of value and needs of cooperation as a means of regeneration and socio-economic emancipation of the people by their own efforts⁹. Therefore, the main task of economic societies was training qualified personnel for their own needs.

Demand for commercial and cooperative staff especially vividly was observed in the consumer cooperative unions, whose professional work was coordinated by “Narodna Torhivlia” established by Nahirnyi B. and Nychai A. in Ukraine in 1883.

The ideological and conceptual vector of its professional activities was to strengthen the financial and economic status of the Ukrainian community in cities, as merchants, entrepreneurs and industrialists, due to the deep conviction of cooperative ideologists, happened to be generating social environment of each European nation.

“Narodna Torhivlia” was intended to be the central warehouse for rural and semi-urban Ukrainian shops as well as the school of the honest sellers to facilitate the formation of commercial outlook of Galicians. Approximately 130 different kinds of shops, with local activists working without

⁹Витанович І. Історія українського кооперативного руху. Нью-Йорк, 1964. С. 329.

appropriate professional skills, cooperated with “Narodna Torhivlia” in 1888¹⁰. Therefore, leaders of cooperative institutions, taking into account the circumstances and the lack of educated experts, believed that the priority of the institution was to ensure training of qualified staff for the central society and its affiliates with the aim of establishing an effective organization of cooperative reconstruction¹¹.

2. Coordinating activity of the society

“Narodna Torhivlia” as a coordinating centre of cooperative trade encouraged Ukrainian youth to gain vocational education in commercial schools with the prospect of on-the-job training and subsequent employment in warehouses and stores of the society association¹².

This society occupied a leading position in the Galician merchant world. In the cities “Narodna Torhivlia” organized its own warehouses and stores. In 1914 there were 19 warehouses, including 1244 stores and 93 cooperatives.¹³

Its economic education development trends envisaged the policy of Ukrainization of the cooperative movement. The organization fostered training for Ukrainians concerning the development of business and commercial skills in the sphere of trade.

Narodna Torhivlia played an important role in creating individual craftsmanship. It aimed at teaching Ukrainian youth merchant field and in this way to strengthen the frames of Ukrainian merchants. The organization trained Ukrainian commercial personnel.

Members of the cooperative union were in charge of delivering the lectures in bookkeeping, the study of commodity in commercial schools. They contributed to the establishment of cooperative trade unions in different areas of Eastern Galicia. The society provided scholarships to talented students and created job vacancies of cooperative instructors, who were entitled to give practical advice in running cooperative unions¹⁴.

Understanding the need for systematic training, “Narodna Torhivlia” held a series of narrow specialized commercial and cooperative courses.

¹⁰ Витанович І. Історія українського кооперативного руху. Нью-Йорк, 1964. С. 82.

¹¹ Витанович І. Історія українського кооперативного руху. Нью-Йорк, 1964. С. 91.

¹² Народная Торговля во Львовъ. Господарь и промышленникъ. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 107.

¹³ Народная Торговля во Львовъ. Господарь и промышленникъ. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 108.

¹⁴ Народная Торговля во Львовъ. Господарь и промышленникъ. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 106.

Powerful means of “Narodna Torhivlia” to overcoming the shortage of specialists in the trade was the organization of the first distance learning correspondence course (1894). This type of education included the publication of the circular practical tasks and case-list for self-study, the answers to which trainees were obliged to send by post to the central management¹⁵.

Complementary courses with the following syllabus had been suggested since 1896 for professional development of shop interns and assistants: religion, Ukrainian and German, accounts, study of commodities, industrial and commercial law, administration, bookkeeping, geography and calligraphy. Due to the efforts of the society’s officials, the first instructor congress of the warehouse managers (1891), a course for senior students and junior associates (1897) as well as courses of shop assistances in Lviv (1907) and New Sianch (1909) were organized. The syllabus was aimed to master the complex of subjects.

Professional theoretical and practical knowledge of cooperative employees was improved due to the collaboration of “Narodna Torhivlia” with other cultural and educational societies. In particular, “Narodna Torhivlia” together with “Prosvita” held commercial courses; the teachers were both employees of institutions and local educators. The first commercial course for clerks of public and cooperative stores on the Rochdale’s basis was conducted in Ternopil, December 1905. Necessary skills for working in cooperative unions were provided by studying history of trade in Ukraine, trade accounting, trade legislation and correspondence, trade geography, information about merchandise goods, etc.

The following trade course was held in Kolomyia at a high scientific and methodological level. It was distinguished by the most advanced contemporary visual aids and technical means (commodity samples and slide show of the Rochdel system). Similar courses were organized in Lviv, Przemysl, Chortkiv and Stanislav¹⁶.

A trade course in Zbarazh (1907) envisaged the study of books, general merchant information (industrial law), the organization of cooperative stores, the history of trade, merchant accounts and calligraphy. High productivity of the course depended on the fruitful work of the assistant, whose duties were to monitor the students’ learning process during the lectures, explain the

¹⁵ Народная Торговля во Львовѣ. Господарь и промышленникъ. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 107.

¹⁶ Народная Торговля во Львовѣ. Господарь и промышленникъ. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 106.

inexplicable topics to the pupils, prepare practical lessons, and during non-auditing time, consolidate the previous material.

Student G. Krokhmaliuk was in charge of such a post as a consultant-pedagogue. Sixteen students were in his subordination¹⁷. The key tenets of merchant training embraced the company's deepest respect for the cooperative idea, the awareness of its involvement to the creation of the latest forms of management that contributed to the financial independence of the Ukrainian entrepreneur¹⁸.

Successful implementation of this course testified high efficiency of this type of training. Therefore, trading courses for cooperative shopkeepers are recommended to be conducted systematically in large cities, where there were scientific and pedagogical reserves.

"Prosvita" society was obliged to provide trainees with Ukrainian-language textbooks in book-keeping, merchant accounts, merchant geography, commodity study and others. "Narodna Torhivlia", having understood the importance of further employment of graduates of vocational schools, organized on a permanent basis a four-year practice with a two-month probationary term.

In December 1907, the headquarters of "Narodna Torhivlia" substantiated and published a draft curriculum in accordance with the scheme of staff practical training, which included students – trainees – trade assistants.

According to this decree, the benefits of pursuing trade education were granted to the students who had finished "vydilovu" or secondary (2 classes) schools. The duality of the educational process lied on the professional training at the enterprise and the attendance of evening supplementary schools in high school (3–4 years), which operated at the State Trade Academy.

Individuals, who could not study due to various reasons, got individual practical assignments from the supervisor. Those cities of the region where there were no evening supplementary schools, "Narodna Torhivlia" invited teachers as instructors for delivering evening classes with trainee students in accordance with the curriculum of "Narodna Torhivlia".

Priority disciplines, according to the above mentioned curriculum, included accounting and spelling. Only after 4 years of practical training, trainee students according to the industrial law received a certificate of sales assistants.

However, the availability of such a certificate did not give the absolute right to a graduate to get a job vacancy in cooperative institutions. Since 1908, trade

¹⁷ Народная Торговля во Львовъ. Господарь и промышленникъ. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 108.

¹⁸ Народная Торговля во Львовъ. Господарь и промышленникъ. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 107.

assistants had been obliged to confirm their qualification level before the commission formed by the Board of Directors of “Narodna Torhivlia”.

The theoretical part of the exam included checking knowledge of commodity study, merchant accounts, trade geography, book-keeping, and merchant correspondence. In addition, a practical examination was foreseen, which consisted of servicing customers in Lviv warehouses. Only after successful examination, trade assistants could work on a permanent basis in “Narodna Torhivlia”¹⁹.

Theorists of cooperation and the activists of “Narodna Torhivlia”, except for the practical implementation of the main principles of cooperative and educational activities, thoroughly developed the national concept of Ukrainian cooperative entrepreneurship. The research of the economic state of consumer cooperation, mentality and psycho-physical qualities of Ukrainians was professionally done in order to form a strong and prospective national business environment²⁰.

The acquisition and improvement of professional theoretical knowledge of the company’s employees was provided with the help of publishing professional periodicals and books that promoted the improvement of practical skills through self-education. “Hospodar i Promyshlennik” (the printing organ of the “Economic-Industrial Society” in Stanislav and “Narodna Torhivlia” in Lviv) became a specialized magazine. The target audience of readers could gain information about trade, commodity science and accounting²¹.

“Narodna Torhivlia” also published book guides for the organization of stores and cooperative affairs, forms and inventory documents that were freely available in the library of the society. The booklet of the shopkeepers, which acquainted with the basics of the chosen profession, was the first textbook in commodity study “The Science of Colonial Products” by A. Nychai (1889)²².

The main department of “Narodna Torhivlia” established regular contact with its employees in remote warehouses and stores, by issuing instructions in the form of strippers (collections of instructions) where orders, reports and

¹⁹ Барняк О. Заочний освітній курс. *Господарсько-кооперативний часопис*. 1927. Ч. 6. С. 2.

²⁰ Гелей С., Пастушенко Р. З історії торговельної та кооперативної освіти в Галичині. *Споживча кооперація України: Історичні та соціально-економічні аспекти* / за ред. С.Г. Бабенко, М.А. Аріман, В.В. Апоній та ін. К.: Ред. газ. «Вісті», 1996. С.73.

²¹ В справі українських економічних часописий. *Господар і Промисловець*. Стрий, 1910. Чис. 1. С. 5–6.

²² Ничай А. Будуймо свою політехніку. 1938, С. 142.

recommendations for improving the work of the cooperative union-stores were published. A significant source of knowledge about customer service, business correspondence was “Reguliamin”, which included also regulations of educational character, and, therefore, was extremely useful for self-education²³.

In the interwar period, the regional trade organization, like all business societies, continued the course on the development of Ukrainian cooperation, focusing its activities on the training of workers for agricultural and consumer associations and shopkeepers²⁴. “Narodna Torhivlia” owned 19 warehouses with 135 people working in a variety of specialties and training levels: executives, trade assistants, trainee students, cashiers in the 1920’s and 1930’s. Due to the dispersion of the cooperative forces in the region and their excessive employment, the central society was unable to organize a long-term course for them.

Alternatively, the functionaries of the company initiated post-correspondence educational courses for service staff under the guidance of I. Baryliak in 1924. 115 students were enlisted, who, despite different schooling, had practical skills and one-year preparatory practice.

Students received “Zadachnyk” by post twice a month, which contained the task of 3 levels of difficulty: the first one - for the students of the 1st and 2nd years of studying; the second one - for students of the 3rd and 4th years of practice; the third (the most complicated one) - for cashiers and sales assistants. The tasks included questions concerning trade accounts, accounting, trade geography, public economy, cooperation, resolutions of the statute and official orders of “Narodna Torhivlia”, commodity study and the Ukrainian language²⁵.

However, the effective work of post-correspondence courses was terminated by the order of the Ministry of Labor and Public Welfare in Warsaw (August 14, 1930), which introduced three-year supplementary schools for individuals who did not have general or vocational education²⁶.

In spite of the extensive network of professional and vocational schools in the interwar period, “Narodna Torhivlia” continued professional training of the youth, thanks to well-established publishing of specialized journals and literature, which intensively replenished the existing libraries in the country.

²³ Бариляк О. “Народна Торгівля” як учителька працівників торгівлі. Львів : Накладом «Народної Торгівлі», з друкарні видавничої спілки «Діло», 1937. 47 с.

²⁴ Вступайте до фахових шкіл. *Рідна школа*. Львів, 1934. Чис. 5. С. 165.

²⁵ Бариляк О. Заочний освітній курс. *Господарсько-кооперативний часопис*. 1927. Ч. 6. С. 3.

²⁶ Ничай А. Будуймо свою політехніку. 1938, С. 142.

A distinguishing area of professional activity was the improvement of practical skills of three-year trade school and one-year trade courses graduates by organizing and conducting practical courses at the shops of the trade and cooperative centre. Active private commercial schools in the provincial towns have repeatedly addressed to the management of “Narodna Torhivlia” with the request to allow their students to undergo compulsory on-the-job training (300 hours) in warehouses on public holidays or during summer holidays²⁷.

The precondition for the successful development of Ukrainian cooperative societies was the cooperative literacy of their governing bodies and functionaries, which was guaranteed by secondary and higher education. However, the existing educational institutions could not fully satisfy the needs of Ukrainian cooperation in trained workers, and this gap was compensated by professional courses organized by economic societies and organizations, in particular, “Narodna Torhivlia”.

Members of the association realized that the future development of Ukrainian entrepreneurship largely depended on the establishment of a systematic and qualified training of ambitious and highly professional administrative staff of the existing cooperative stores. Members of the directorate, office workers, social service employees and state institutions were particularly in need of professional development.

In 1934, the Society organized a course of lectures for warehouse managers, which included: warehouse administration, personnel management, business science, commercial paperwork, cooperation, taxes, maintenance of buildings and warehouses. The teaching methodology of these courses included independent five-minute reports of the trainees, the learners had received 10 questions the day before and had to prepare a five-minute report for each question; the report should be meaningful, properly substantiated, and have an appropriate psychological approach²⁸.

This was done to teach young people to speak publicly, to communicate with the audience, and instill other qualities necessary for a good manager and administrator, as the course was attended by members of the board, office workers for social services and government agencies. Such an approach to training was an important psychological preparation for young executives to make public speeches and to communicate properly with their

²⁷ Бариляк О. Заочний освітній курс. *Господарсько-кооперативний часопис*. 1927. Ч. 6. С. 3.

²⁸ Народная Торговля во Львовъ. *Господарь и промышленникъ*. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 107.

subordinates and customers, gain professional and business qualities necessary for effective management of administrators and executives.

The methodology of the courses provided for individual five-minute reports of students who had to prepare in advance on the basis of a predefined issue (the students received a list of questions, and were obliged to prepare the responses).

Questions for discussion were well thought out, had a problem and practical usage. The presentation of the material should have been properly reasoned and taken into account the psychological aspects of personality development²⁹.

“Narodna Torhivlia” constantly demanded from their employees an additional examination due to the specialty “trade assistant”, despite the completion of full secondary or higher commercial education institution. During 1925–1929, the number of academic disciplines, included in the exam program for the confirmation of qualification “sales assistant” and “cashier”, had increased.

The subjects varied from the “Narodna Torhivlia”’s system, the rudiments of cooperation, commodity science, service regulations, trade accounts to accounting. Examinations for trading “canters” and warehouse managers included topics: trade records management, warehouse administration, personnel supervision, and maintenance of premises, cooperation, taxes, and social security³⁰.

The society took care of the theoretical education of its learners, instructed them to work on improving their skills by reading professional journals and books. The organization also replenished the warehouse libraries with numerous professional publications, mainly cooperative contents. “Narodna Torhivlia” employed graduates from a three-year trade school, one-year trade courses for shop practice. It not only taught the trade work of their own workers for the needs of their warehouses and institutions, but also allowed others to prepare for professional work in church communities, private shops, or cooperatives courses in their stores.

With the introduction of compulsory supplementary schools for merchant youth, “Narodna Torhivlia” stopped organizing its own courses, and directed its attention on taking care of its members’ proper educational level, replenished the library, and occasionally was involved in conducting short-

²⁹ Барияк О. «Народна Торгівля» як учителька працівників торгівлі. Львів : Накладом «Народної Торгівлі», з друкарні видавничої спілки «Діло», 1937. С. 29.

³⁰ Ковальчук О. Освітня діяльність і педагогічні погляди Дениса Коренця в контексті розвитку українського кооперативного шкільництва в Галичині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2000. С. 73.

term courses for top position candidates and instructor's congresses, although in the post-war period, graduates of secondary and higher commercial schools had already been employed in its departments.

CONCLUSIONS

The initiation and dissemination of the ideas of commercial and cooperative schooling took place predominantly at the level of social affairs, which became a distinctive feature of Western-Ukrainian cooperation.

The cooperative movement enabled many participants and employees to discover their natural, innate abilities and ambitions as well as develop their cooperative knowledge without formal higher education. They raised honestly deserved social status in practical socioeconomic cooperation and achieved leading positions in cooperative institutions.

Narodna Torhivlia called on the youth to study at vocational schools, providing them with on-the-job training and further employment; young people received financial support for studying abroad; scientific research in the field of consumer cooperation was carried out in order to bring up Ukrainian merchants who would work later in the trade – on their own capital or in commercial cooperative societies.

The activities of “Narodna Torhivlia” as a generator of new economic ideas in the autochthon population contributed to the effective development of cultural and educational affairs in Eastern Galicia. The cooperative and trading central society was concerned about the qualitative improvement of the Ukrainian community's financial well-being in order to form a politically active nation through the creation of centres of professional knowledge, ongoing commercial, cooperative and educational, instructor courses, organization of the professional literature publishing, which enabled the introduction and efficient use of new technology, application of the latest technologies in the management of cooperative stores, development of a domestic economy at the level of high world standards.

Such affiliated work of consumer cooperation ideologues contributed to the education of a new generation of educated and fully developed, with rich practical experience and broad outlook, representatives of the entrepreneurial elite of the region. At the current stage of reforming the educational system of Ukraine, the historical and pedagogical experience of private trade and cooperative schooling functioning in various forms and manifestations becomes particularly relevant, and its achievements can be reestimated and used in the educational process in domestic economic educational institutions.

Further studies of the above-mentioned issues may address the main aspects of cooperation of economic as well as cultural and elucidative societies in the Western Ukrainian region. The societies provided both school pupils, students with systematic and high-quality professional knowledge, and employees in various cooperative unions. Such scientific research works will contribute to the formation of comprehensive representations of contemporaries about the main vectors of vocational training organization in the past. And this will allow to highlight valuable and relevant training approaches and techniques that can be applied in modern educational institutions of different levels of accreditation.

SUMMARY

Thus, due to the lack of a state system of professional training of the Ukrainian population in Western Ukrainian lands at the end of XIXth the beginning of XXth century, vocational education was carried out by the efforts of cultural and elucidative societies, namely “Narodna Torhivlia”. These epicenters of forming qualified staff initiated setting up private schools and vocational establishments, reading courses as well as correspondence courses for workers.

A major difference between private schooling and the state was its cooperative orientation, which is confirmed by the introduction of cooperative science as the main subject in all commercial private educational institutions to provide society with a new cohort of educators and ideological cooperators.

This is explained by the orientation of native-language trade school to use the achievements of national pedagogy. Advanced cooperative teachers have paid considerable attention to the education of students in a spirit of solidarity, mutual assistance, and responsibility, which strengthened the authority of these institutions among the general public of the Ukrainian community.

Periodicals, practical advisers and textbooks, scientific literature, libraries played an additional role in organizing the educational process, which emphasized that the main goal of the cooperative movement should be cooperation of citizens, aimed not only at improving their material well-being, but also at preserving spiritual flourishing of the Ukrainian people.

The emergence of professional native-language establishments was perceived as a means of bringing up educated Ukrainian entrepreneurs, craftsmen, agrarians, managers, technicians, owners who would use their knowledge to obtain efficient and productive outcomes in business-related

spheres and would be able to build up consolidated Ukrainian state with growing economy.

The activities of prominent representatives of “Narodna Torhivlia” were focused on nurturing the workers’ skills of managing the economy and organizing trade. The leading organizers sought to raise the level of knowledge of Ukrainian youth needed to run an innovative technology economy that would increase production volumes and increase working capital. The professional training was carried out by means of a combination of theoretical (general and professional disciplines) and practical (industrial practice) components of training, which would become a strong basis for further independent business activity. The society has laid a solid foundation in educating a new generation of Ukrainian owners, cooperators, entrepreneurs, sales workers and merchants to strengthen their financial and social status, and subsequently to bring about a decommissioned indigenous element to economic independence.

REFERENCES

1. Історія кооперативного руху : підручник для кооперативних вузів / за ред. Бабенко С.Г., Гелей С.Д., Гончарук Я.А. [та ін.]; Укоопспілка, Львівська комерційна академія. Львів : Інститут українознавства ПАНУ, 1995. 410 с.

2. Бариляк О. Заочний освітній курс. *Господарсько-кооперативний часопис*. 1927. Ч. 6. С. 2–3.

3. Бариляк О. «Народна Торгівля» як учителька працівників торгівлі. Львів : Накладом «Народної Торгівлі», з друкарні видавничої спілки «Діло», 1937. 47 с.

4. Васюта І. Західноукраїнська кооперація: досвід господарської діяльності [1883—1939 рр.]. *Економіка України*. 1994. № 3. С. 77—82.

5. Витанович І. Історія українського кооперативного руху. Нью-Йорк, 1964. 624 с.

6. В справі українських економічних часописий. *Господар і Промисловець*. Стрий, 1910. Чис. 1. С. 5–6.

7. Вступайте до фахових шкіл. *Рідна школа*. Львів, 1934. Чис. 5. С. 164–166.

8. Гелей С., Пастушенко Р. З історії торговельної та кооперативної освіти в Галичині. *Споживча кооперація України: Історичні та соціально-економічні аспекти* / за ред. С.Г. Бабенко, М.А. Аріман, В.В. Апоній та ін. Київ : Ред. газ. «Вісті», 1996. 192 с.

9. Гіптерс З. Економічна освіта на західноукраїнських землях та її сподвижники (XIX – перша половина XX століть) : монографія. Київ : УБС НБУ, 2011. 347 с.

10. Звіт з торговельного курсу в Збаражи. *Економіст*. Львів, 1908. Чис. 1. С.12–13.

11. З Народної Торгівлі. *Економіст*. Львів, 1908. Чис. 1. С. 13.

12. Ковальчук О. Освітня діяльність і педагогічні погляди Дениса Коренця в контексті розвитку українського кооперативного шкільництва в Галичині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2000. 268 с.

13. Крамниці «Народна Торговля». *Економіст*. Львів, 1904. Чис. 1. С. 16–17.

14. Народная Торговля во Львовѣ. *Господарь и промышленникъ*. Львовъ, 1884. Ч. 5. С. 106–108.

15. Ничай А. Будуймо свою політехніку. 1938, С. 142.

16. ЦДІАУ у Львові (Центр. держ. іст. архів у Львові). Ф. 348. Оп. 1. Спр. 225, Арк. 6, 12, 15, 18.

Information about the authors:

Shayner H. I.,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
12, Bandera str., Lviv, 79013, Ukraine
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0086-5579

Vilkhovchenko N. P.,

PhD in Philology Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
12, Bandera str., Lviv, 79013, Ukraine
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0100-2628

PECULIARITIES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Shevtsiv Z. M., Filonenko M. M.

INTRODUCTION

The reformation of the educational system in Ukraine requires a review of the professional training of teachers' in general secondary education institutions. The modernization of the educational process of higher education institutions in connection with the introduction of inclusive education deserves substantial attention. In accordance with the needs of modern practice, which are caused by dynamic changes, attention is paid to the formation of the professionalism of the teacher, his outlook culture, spiritual and moral face. Readiness and ability for teaching activity determines the competence of the teacher. In modern psychology and pedagogy, it is regarded as a set of professional and personal qualities.

The basis for the implementation of inclusive education in Ukraine is the foreign experience of Europe and the world, which was studied by Ukrainian scientists N. Ashytok, H. Davydenko, M. Zakharchuk, Yu. Zakaulova, A. Kolupaieva and others. At the training of diverse specialists, taking into account the new philosophy of education, noted leading scientists of special education: Vit. Bondar, A. Kolupaieva, O. Danylavichute, O. Martynchuk, A. Shevtsov and others. The professional training of the future teacher for work in an inclusive environment of a general secondary educational institution is studied by researchers O. Hordiichuk, O. Hnoievska, I. Khafyzullyna, Z. Shevtsiv, M. Shved and others.

Academic communities in different countries are exploring the issue of inclusive education teacher training, namely: N. Pantić, A. Closs & V. Ivošević, A. Hodkinson, Ofsted Scott, Vitale & Masten and others.

Qualitative organization of professional training of a competent teacher who is ready and able to work in an inclusive environment of a general educational institution will allow effective implementation of inclusive education. In domestic and foreign pedagogy there is experience in research of problems of professional readiness formation of the teacher. However, this pedagogical problem has never been developed.

The European Agency for Special and Inclusive Education¹, is conducting a study of competencies defining the profile of an inclusive education teacher, of which the main competencies are: motivational and value, cognitive, organizational and reflective². Thus, a teacher's activity in an inclusive environment of a general secondary educational institution will provide knowledge, skills and abilities in special pedagogy, beliefs and values, which are formed by means of humane pedagogy, will make it possible to perceive, support and educate all students of a diverse student group. Unfortunately, traditional education at a higher educational institution in Ukraine does not contribute significantly to the formation in a future teacher of inclusive values and a world view of the perception of students with disabilities as subjects of education in general educational institution.

The problems identified encouraged us to investigate a pedagogical system for the professional training of future teachers of specialty 013 "Primary education", which will provide the necessary educational training for a graduating student of a higher educational institution for their multifunctional activity in an inclusive environment of a general secondary educational institution.

The objective of this study is to identify the problems associated with the introduction of inclusive education in Ukraine, to substantiate the pedagogical system of preparing future teachers for inclusive education of students with special educational needs in general secondary educational institutions and to test its impact on the effectiveness of forming their social and pedagogical competence to work in an inclusive environment. In order to achieve this objective, the following questions should be answered:

1. What are the issues that have motivated the study on the training of a future inclusive education specialist?
2. What is the basis for the professional training of future teachers of inclusive education in general secondary educational institution?
3. What is the effectiveness of the proposed pedagogical system for preparing future primary school teachers for work in an inclusive environment of general secondary educational institutions?

¹ Офіційний сайт Європейської агенції з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy> (дата звернення: 23.02.2019).

² Teacher Education for Inclusion Profile of Inclusive Teachers. *European Agency for Development in Special Needs Education*. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (дата звернення: 20.02.2019).

1. Problems of professional teacher preparation for inclusive education in general secondary educational institutions of Ukraine

The practice of introducing inclusive education into the general education system in Ukraine is complex and controversial. Firstly, it is associated with the presence of undisputed myths, namely:

1) children with special educational needs in the classroom are exiles. They will be bullied by classmates; teachers do not know how to teach children with special educational needs and are afraid to do something wrong;

2) in the classroom, all the attention of teachers will be focused on students with special educational needs;

3) all other children will “lose” because of it;

4) when students with special educational needs are in a class with everyone, the overall level of knowledge is reduced due to different curricula;

5) the assistant teacher works in an inclusive class only with a child with special educational needs;

6) a child with special educational needs is a child who is falling behind³.

It is therefore worth noting that the introduction of inclusive education is a long-term project that requires primary school teachers to be prepared to work in an inclusive environment.

Secondly, starting from the 90^s of the XX century the European Union countries have switched to the program of social inclusion of people with disabilities. The Salamanca Statement, which defined the principles of inclusive education, served as the reference document for the provision of special educational needs, such as: access to residential education for all children, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, language or other specific characteristics. The disregard of the “Education for All” program and the educational principles set out in the Salamanca Statement and the implementation of inclusive education in Ukraine is linked to the disregard of some marginalized groups of students whose problems are not related to health but who also need assistance in obtaining education. It is worth mentioning that it emphasizes the need for special training in the field of inclusive education for persons with special educational needs, which allows for obtaining additional specialization,

³ Семко О. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/articles/6-mifiv-proinklyuziyu-chogo-ne-varto-boyatysya-ta-obgovoryuvaty-vserjoz/> (дата звернення: 23.12.2019).

which is combined with the specialization of general secondary education teacher⁴.

In the fourth place, Ukraine is developing a neo-social model of inclusive education, which is seen as a dialectical synthesis of medical and social models that consider an active approach for disability overcoming⁵. In our opinion, a non-social model is a variation of the rehabilitation model that ensures integration of a person with a disability into society, and therefore considers disability as a defect that should be corrected by a team of specialists on medical, physical and psychological rehabilitation in an inclusive resource center. Therefore, the implementation of such a model does not solve the educational needs of persons with disabilities, and certainly not create the conditions for the training of future primary school teachers to work with students with disabilities in the general secondary educational institution. In Ukraine, the attention is focused on training of specialists who obtain qualification in the field of special education.

But, according to Vit. Bondar, important conditions for the effectiveness of inclusive education are the preparation of general education teachers for general and special tasks at a level no lower than that of the current special education system, the definition of the functions of an inclusive class teacher, other specialists, parents of such children and their interaction⁶.

In the fifth place, the UNESCO Round Table on Planning for Inclusive Education stresses the necessity of training teachers in the field of inclusive education. It is stated that there is a missing link between initial training of future teachers in higher educational institutions and professional development of teachers. It is confirmed that the starting point for the training of future inclusive education specialists is the professional development in higher educational institutions⁷.

In the sixth place, the controversial interpretation of the term “inclusive education” and understanding of its essence make it difficult for teachers in Ukraine to obtain professional training to work in an inclusive environment in general secondary educational institutions. Inclusive education as a social

⁴ Саламанская декларация. *Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями* : материалы Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г. ЮНЕСКО, 1994. 40 с.

⁵ Шевцов А. Освітні освіни системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 45 с.

⁶ Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.

⁷ UNESCO. Inclusion in education Education transforms lives Leading Education 2030. URL: <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education> (дата звернення: 20.02.2019).

phenomenon will be seen from the perspective of interpreting the “inclusion” and “education” terms. Therefore, from the standpoint of traditional pedagogy, the term “education” is a social phenomenon, the main purpose of which is to ensure the assimilation of systematized knowledge and the formation of a worldview on the basis of it, the development of cognitive opportunities, as well as the acquisition by students of competencies for the practical application of general educational knowledge. Obtaining a certain education ensures a certain status in society. The main way to obtain education is through learning. The term “inclusion” (involvement) is a process that allows to involve all children in the process of learning through general secondary educational institutions, and therefore to achieve a certain level of knowledge. However, the introduction of inclusive education for children with special educational needs in Ukraine is being carried out through the establishment of inclusive resource centers that provide qualified support for children with special educational needs aged from 2 to 18 years.

According to legislative documents on inclusive education, the collaborative learning of diverse students in a group requires interaction of teacher and teacher assistant. The problem was studied by scientific communities of different countries. In particular, the understanding of roles and responsibilities in educational process management in the general secondary educational institution, the definition of responsibilities between teacher and assistant; it has been found that teachers are seen by most as the main players in the implementation of inclusive education⁸.

The research of L. Florian, H. Linklater shows that teachers do not have the necessary knowledge and skills to teach all students in an inclusive school class together, and are unable to communicate with a team of specialists who assist in the adaptation processes of students with special educational needs. They found that student learning effectiveness in inclusive classes should be seen as a teacher problem, rather than a student problem⁹.

In the context of the introduction of inclusion in the Ukrainian educational system, the requirements for the professional competence of future specialists and their preparation for pedagogical activity as a whole are increasing, which in turn leads to the need to develop the special

⁸ Boer Anke de, Pijl Sip Jan, Minnaert Alexander. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education : A review of the literature. *Journal of Inclusive Education*. 2010. № 15. P. 331–353. DOI: 10.1080/13603110903030089.

⁹ Florian L., Linklater H. Teacher training for inclusive education: the use of inclusive pedagogy to increase the efficiency of teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010. Iss. 4. 369 p.

competence of an inclusive education specialist for both teachers and teacher assistants in inclusive education.

Studies of L. Florian, K. Young, M. Rouse indicate that traditional strategies of future teachers education, which are used in higher education institutions, can be adapted to the professional training of future inclusive education specialists¹⁰. Scientists such as L. Florian, K. Black-Hawkins, noted that the discipline of “Inclusive Pedagogy” as a science is important for the training of future specialists in inclusive education and is a leading course that defines important theoretical and didactic foundations of inclusive education pedagogy¹¹.

An analysis of a study of educational content on inclusive education indicates what will ensure the initial theoretical, didactic and organizational preparation of future teachers for inclusive education; inclusive pedagogy as a science on the art of upbringing and education of students holds a worthy place. The object, subject and content of inclusive education are defined in the subject “Fundamentals of Inclusive Pedagogy”¹². The subject, subject and content of inclusive education are defined in the educational subject “Fundamentals of Inclusive Pedagogy”, which will generate new worldviews of the education of students needing educational support in the learning process, will contribute to the competence formation and the competencies in the activities of future teachers, regardless of their specialization, age, subject and type of educational institution.

Thus, the urgent task of the present in Ukraine is to solve a number of problems, such as:

1. Preparation of a number of qualified specialists for inclusive resource centers: rehabilitation specialists, correctional teachers, speech therapists, social pedagogues / social workers, etc.

2. The introduction of inclusive education and the organization of inclusive learning in general secondary educational institutions determined the emergence of new scientific knowledge from the methodology of inclusive education – a modern branch of pedagogical science – inclusive pedagogy, which is a source of competence of primary school teachers in inclusive education.

¹⁰ Florian L., Young K., Rouse M. Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. № 14 (7). P. 709–722.

¹¹ Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. First published on: 20 July 2010 (iFirst). DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.

¹² Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. 2-ге вид., випр., доп. Львів : Новий світ – 2000, 2019. 264 с.

3. Attention is focused on the corrective and developmental direction of inclusive education in inclusive rehabilitation centers, the aim of which is to accompany a child with a disability to meet his/her needs as a person with disability.

4. The pedagogical aspect of the inclusive education model is ignored and is not seen as a whole system of inclusive education, the final result of which is a qualitative education, but as the fulfillment of the learning needs of a child with disabilities. Qualitative teaching and education as the final result should only be provided by a primary school teacher with a relevant specialization, since he is a state-approved specialist responsible for the effective teaching of students with special educational needs.

5. The absence in the profession classifier of an inclusive education specialist, an inclusive primary school teacher who is able to professionally operate in an inclusive environment of a general secondary educational institution and collaborate with a team of specialists, that makes the training of future primary school teachers to work in an inclusive environment relevant, resulting in a lack of appropriate competencies of future specialists for inclusive learning in general secondary educational institutions.

Therefore, in accordance with domestic legislation, general education teachers provide education for children with special educational needs in inclusive schools. And that is where the main danger to the success of inclusion lies so far. The inability of teachers to properly plan work with children with developmental disorders, to adapt and modify curricula, and to use correction-oriented teaching methods significantly complicates the effectiveness of teaching and educating of a special child. A significant problem is the appointment of teachers and assistant teachers without special education to the inclusive classes. The above identified problems therefore allow us to define the essence of a teacher training system for future inclusive education teachers.

2. Pedagogical system for the professional training of future teachers to work in an inclusive environment of general secondary educational institutions

The pedagogical system of professional training of future primary school teachers for inclusive education in general secondary educational institutions is interpreted as a complex process of students and teachers activities, which results in the acquisition of knowledge and the formation of practical skills, the necessary ways of future activities, ensuring the ability to carry out

different types of professional activities and improving their personal qualities for that work¹³.

The pedagogical system is seen as a set of elements that are naturally connected with each other and is a certain holistic formation. The aim of the pedagogical system development is to prepare a graduate for future work in an inclusive environment of a general secondary educational institution. It reproduces the essence of the work in an inclusive environment. The pedagogical system allows students to be «immersed» in a specially simulated learning process in which a graduate of a higher educational institution forms an integrated social and pedagogical competence of an inclusive education specialist¹⁴. That includes:

- development of necessary and sufficient adequacy and competencies in inclusive education;
- training in “The basics of inclusive pedagogy” course;
- approbation of lecture, practical and laboratory lessons, individual and independent student work and practical training;
- implementation of the above theses with the help of innovative teaching methods and means.

Approbation of the developed author’s pedagogical system was focused on:

1) modification of the existing curricula of the cycle of professional and practical training of primary school teachers (“Introduction to the specialty”, “Basics of pedagogy” (I course), “Didactics” (II course); “Basics of Pedagogical Research”, “Organization and Management in Primary Education” (III course); “Pedagogical Practice” (III–IV course);

2) development of the author’s program “Basics of Inclusive Pedagogy” (II course) and a special course “Basics of Social and Pedagogical Activity” (I master’s course);

3) preparation of integrated teaching-methodical complexes for academic disciplines;

4) development of author’s textbook “Fundamentals of Inclusive Pedagogy”;

5) preparation of the topics and content of seminars for teachers of general secondary educational institution and teachers of pedagogical disciplines of higher educational institution.

¹³ Шевців З. Педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. Рівне : Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2017. № 2 (90). С. 57–61.

¹⁴ Шевців З. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 45 с.

The result of the professional training of future primary school teachers for inclusive education in general secondary educational institutions is socio-pedagogical (hereinafter inclusive) competence, interpreted as an indicator of integrated personal new formation, characterized by a synthesis of theoretical socio-inclusive knowledge, practical skills and abilities, personally significant and professionally important qualities necessary for the readiness to carry out successfully socio-pedagogical activities and the ability to use them to solve standard and non-standard socio-pedagogical situations and problems associated with the education of diverse students in an inclusive class of general secondary educational institution [26]. Inclusive competence consists of the unity of cognitive and activity components, personal specialized and professionally important qualities of a primary school teacher.

Sample of Research. The pedagogical experiment involved a representative sample of 411 students of Rivne State University for the Humanities, specializing in “Primary Education”, divided into two groups: an experimental group (EG) with 215 students, a control group (CG) with 196 second-year students and 72 fifth-year students (masters). In the experimental group the educational and methodical support of the pedagogical system was modernized as well as were introduced innovative teaching technologies. Students in the control group were educated in the traditional form.

The pedagogical experiment required comparison of the results of the formation level of structural components of the socio-pedagogical competence model of the control and experimental groups to establish the changes that occurred in the experimental group in comparison with the control group.

Instrument and Procedures. In the process of conducting the scientific study, a diagnostic map was used, which included: Theoretical (search and bibliographic, system, object and subject analysis, content analysis, abstraction and modeling), empirical (monitoring, psychological and pedagogical diagnostics, pedagogical experiment, qualitative and quantitative analysis of results) methods and techniques of mathematical statistics. The pedagogical system for the professional training of future primary school teachers to work in an inclusive environment of general secondary educational institutions has proved its effectiveness through a pedagogical experiment.

The cognitive component of inclusive competence was diagnosed using psychological and pedagogical methods (the analysis of students academic progress), the method of “unfinished proposal”, the method of analysis of learning documentation, narrative methods. The activity component was formed using the expert assessment method based on the results of

pedagogical practices, the included observation method, the method of analysis of social and pedagogical situations, and author's questionnaire. The motivational component was diagnosed using the method "Motivation of studying at a higher educational institution" (T. Ilina). For diagnostics of professional orientation, responsibility, independence, mobility, ability to plan personal activities, we applied the method "Diagnostics of personality for motivation to success", method of expert evaluation on the results of research work, results of participation in academic competitions, scientific and practical conferences; emotionality – methodology for determining empathic abilities of V. Boiko, the methodology of "The scale of benevolence" (according to the Campbell scale), values – methodology of "Value Orientations" (M. Rokych).

According to the results of the experiment we came to the conclusion about the positive influence of the implemented pedagogical system. The summary results of the comparative analysis obtained during their diagnosis are presented in table 1.

Table 1

Dynamics of the levels of structural components of socio-pedagogical competence formation of future primary school teachers to work in an inclusive environment of general educational institutions

Components		Levels of formation	Before the beginning		After the ending		Dynamics Δ	
			CG	EG	CG	EG	CG	EG
Cognitive		Sufficient	50,0	59,1	49,5	33,5	-0,5	-25,6
		Average	39,8	31,6	39,8	41,8	0	+10,2
		High	10,2	9,3	10,7	24,7	+0,5	+15,4
Activity		Sufficient	58,7	56,8	49,5	33,5	-9,2	-23,3
		Average	32,1	33,0	39,8	41,8	+7,7	+8,8
		High	9,2	10,2	10,7	24,7	+1,5	+14,5
Personal and Professional	Motivation-directed	Sufficient	5,6	4,2	4,5	1,9	-1,1	-2,3
		Average	18,9	21,9	18,4	16,3	-0,5	-5,6
		High	75,5	73,9	77,1	81,8	+1,6	+7,9
	Emocional	Sufficient	36,2	42,3	35,2	33,4	-1	-8,9
		Average	45,9	32,6	46,4	38,2	+0,5	+5,6
		High	17,9	25,1	18,4	28,4	+0,9	+3,3
	Axiological	Sufficient	38,8	45,1	38,2	36,3	-0,6	-8,8
		Average	44,4	31,6	43,9	34,0	-0,5	+2,4
		High	16,8	23,3	17,9	29,8	+1,1	+6,5

The results of the pedagogical experiment revealed that the inclusive competency of future primary school teachers to work in an inclusive

environment in a general secondary educational institution has increased significantly. In particular, the number of students with a high level of cognitive and activity component – by 15,7% and 14,4%, respectively, with an average level by – 10,2% and 8,8%, respectively, decreased competence at a sufficient level with the cognitive component by 25,5%, and for activity – by 23,3%. The number of students with a high level of personal and professional component of inclusive competence by motivational, emotional and axiological components increased by 7,9%, 3,3% and 6,5% respectively, by 5,6% and 2,4% on average level, and decreased by 8,9% on motivational, sufficient level of all components decreased by 2,3%, 8,9% and 8,8% respectively.

3. Discussion

Our approach to the professional training of future inclusive education specialists is determined by the problems, realities and perspectives in the implementation of inclusive education in Ukraine.

The problem with the implementation of inclusion in education is that it is considered not as a holistic system of inclusive learning, the final result of which is qualitative education, but as meeting the individual needs of a child with a disability. The realities of teacher preparation for inclusive education are as follows:

– the ignoring of the «Education for All» programme and the principles of education contained in the Salamanca Declaration, obviously some marginalized groups of learners whose problems are not related to health also being ignored, although they need education assistance as well. We believe that the term “children with special educational needs” should be improved. It is appropriate to use the term “children with special educational support”;

– the attention is focused on the corrective and rehabilitative direction of the medical model of disability and its pedagogical aspect is ignored. There are established and separately functioning institutions of inclusive education, such as: inclusive groups in preschool education institutions, inclusive classes in general secondary educational institutions and inclusive rehabilitation centers. Their activities at the local level are not aimed at accompanying a disabled student to meet his or her needs in general and in particular the needs for education, correction and rehabilitation. The training process in educational institutions focuses not on the obtaining of education, but on the correction and rehabilitation of health;

– qualitative training and as an end result – education is provided only by a primary school teacher with a relevant specialization. Since the teacher is a

State-authorized professional who provides services in an educational institution, he is responsible for the effective education of students with special educational needs. However, there is no specialist of the corresponding profession in the current Classifier of Professions in Ukraine, and the right of autonomy granted to institutions provides an opportunity to obtain specialization of teachers of inclusive education in pedagogical institutes as part of training of future primary school teachers;

– due to the lack of pedagogical knowledge about inclusive education, the qualitative training of future primary school teachers is based on a mixed method of social and inclusive knowledge with general pedagogy, didactics and theory of education. The curriculum for the training of students during the introduction of inclusive education included a course on the pedagogy of inclusive education, the methodical support for which was not developed and the definition of the term was interpreted differently. The problem has predetermined us to justify inclusive pedagogy as a science of the field of pedagogy, to define its methodology, role, place, universal definition and content that focuses on preparing of future primary school teachers for inclusive learning, to help students to overcome learning difficulties caused by illness or other factors.

CONCLUSIONS

The pedagogical experiment was carried out after the clarification of the sectoral standards of higher education in the “Primary education” specialty, taking into account the content of inclusive education, through the introduction of a common methodology for the professional training of future primary school teachers, based on the technologies of problem, contextual and personal-oriented learning, interactive teaching methods, traditional and non-traditional forms of organization of students educational activities. The methodology of professional training for inclusive education has been implemented in all forms of education at higher educational institutions by immersing students in their future professional activities, namely: at laboratory-practical lessons, in the course of pedagogical practice, during independent work and fulfillment of research tasks, during practice of innovative methods and technologies of education.

The level of formation of components of the socio-pedagogical competence of a primary school teacher to inclusive learning was assessed through testing, questionnaires, situation management and etc. The results give us the grounds to state that the experimental pedagogical system for the professional training of future specialists had a positive impact on the growth of readiness and ability of primary school teachers to work in an

inclusive environment of the general secondary educational institution and showed a positive dynamics of growth in the level of formation of each of its components. In order to test the developed hypothesis, the criterion χ^2 (chi-square) was applied, at $\alpha = 0,05$.

This has confirmed the effectiveness of the experimental pedagogical system for training of future primary school teachers in readiness and ability for inclusive education in general secondary educational institutions.

SUMMARY

The article summarizes the main problems of inclusive education implementation in Ukraine [17]. In the article are identified main problems that hinder the successful professional preparation of future primary school teachers to work in the inclusive environment of a general secondary education institution. It emphasizes the need to develop a pedagogical system of the educational process of the institution of higher education and the necessary and sufficient volume of competences of the teacher of inclusive education. The pedagogical system includes modification of the current curricula of the subjects of the cycle of vocational and practical training of elementary school teachers, development of the author's textbook "Fundamentals of inclusive pedagogy", development of the author's educational program, testing of lectures, practical and laboratory classes, individual and independent work.

The purpose of introduction of the pedagogical system was to identify the level of competence of the future teacher for pedagogical activity in the conditions of inclusion. The analysis of the pedagogical experiment data gives grounds for claiming that the experimental pedagogical system of preparing future primary school teachers of general secondary education to work in an inclusive environment had a positive effect on the growth of their competence. Based on the stated in the experimental group cognitive competence increased by 25,5%, activity by 23,3%, personal – by motivational, emotional and axiological components increased by 7,9%, 3,3% and 6,5%, respectively [26]. It is proved that the implementation of pedagogical system of preparation of students in higher education institutions of Ukraine for inclusive education provides a level of personal readiness and quality of professional knowledge.

REFERENCES

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людознавчі студії. ерія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 1/3. С. 4–11. URL:

http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf (дата звернення: 17.01.2017).

2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.

3. Будник О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.

4. Вчитель і асистент: ролі і відповідальність. URL: http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/ATA-Teacher_and_Teachers_Assistants_Roles_and_Responsibilities_.UKR.pdf (дата звернення: 11.01.2019).

5. Гордійчук О. Науково-методична робота як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності. URL: <http://45pdfAdobeAcrobatDocument> (дата звернення: 27.01.2017).

6. Гноєвська О. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 17 с.

7. Давиденко Г. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 467 с.

8. Данілавічюте Е., Литовченко С. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за ред. А. Колупасової. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.

9. Демченко І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 40–49.

10. Захарчук М., Закаулова Ю. Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія «Педагогіка». 2014. № 1. С. 21–28.

11. Лорман Тім, Деспелер Джоан, Харві Девід. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник. Пер. з англ. Київ : СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 296 с.

12. Колупасова А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-книга, 2009. 272 с.

13. Мартинчук О.В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19

«Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2014. Вип. 28. С. 130–136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30 (дата звернення: 17.11.2019).

14. Національний класифікатор України. Класифікатор професій. URL: http://hrliga.com/docs/327_KP.htm (дата звернення: 23.02.2017).

15. Офіційний сайт Європейської агенції з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy> (дата звернення: 23.02.2019).

16. Саламанская декларация. *Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями* : материалы Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г. ЮНЕСКО, 1994. 40 с.

17. Семко О. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/articles/6-mifiv-pro-inklyuziyu-chogo-ne-varto-boyatysya-ta-obgovoryuvaty-vserejjoz/> (дата звернення: 23.12.2019).

18. Філоненко М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2016. 43 с.

19. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-inklyuzivnoi-kompetentnosti-budushchikh-uchitelei-v-protsesse-professionalnoi-p> (дата звернення: 06.05.2016).

20. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.

21. Шевців З. Педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. Рівне : Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2017. № 2 (90). С. 57–61.

22. Шевців З. Діагностика сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць / Херсонський державний університет. Херсон : «Видавничий дім «Гельветика»», 2016. Випуск LXXIII. Т. 2. С. 127–133.

23. Шевців З. Концепція соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць / Херсонський

державний університет. Херсон : «Видавничий дім «Гельветика»», 2016. Вип. LXXIY. Т. 3. С. 117–122.

24. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. 2-ге вид., виправл., доп. Львів : Новий світ – 2000, 2019. 264 с.

25. Шевців З. Сутність і структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Теорія і методика професійної освіти* : електронне наукове фахове видання. 2016. Вип. № 11 (3). URL: <http://tmpo.ivet-ua.science> (дата звернення: 20.02.2018).

26. Шевців З. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 45 с.

27. Шевцов А. Освітні освіни системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 45 с.

28. Boer Anke de, Pijl Sip Jan, Minnaert Alexander. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *Journal of Inclusive Education*. 2010. № 15. P. 331–353. DOI: 10.1080/13603110903030089.

29. Florian L., Linklater H. Teacher training for inclusive education: the use of inclusive pedagogy to increase the efficiency of teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010. Iss. 4. 369 p.

30. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. First published on: 20 July 2010 (IFirst). DOI: 10.1080/01411926.2010.501096; accessed 21 July 2010.

31. Florian L., Young K., Rouse M. Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. № 14 (7). P. 709–722.

32. Hodkinson A. Inclusive and special education in the English educational system : historical perspectives, recent developments and future challenges *Research in Education*. 2010. № 73. P. 15–29.

33. Oftsted. *Special educational needs and disabilities: Towards inclusive schools*. London : Ofsted, 2004.

34. Pantić N., Closs A., Ivošević V. Teachers for the future: Teacher development for inclusive education in the Western Balkans. Torino, Italy : European Training Foundation, 2011.

35. Scott B., Vitale M., Masten W. Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*. 1998. № 19 (2). P. 106–119.

36. Teacher Education for Inclusion Profile of Inclusive Teachers. *European Agency for Development in Special Needs Education*. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (дата звернення: 20.02.2019).

37. UNESCO. Inclusion in education Education transforms lives Leading Education 2030. URL: <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education> (дата звернення: 20.02.2019).

Information about the authors:

Shevtsiv Z. M.,

Doctor of Pedagogy,

Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education

Rivne State Humanities University

31, Plastova str., Rivne, 33000, Ukraine

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0745-4625

Filonenko M. M.,

Doctor of Psychology,

Professor of the Department of General and Medical Psychology

Bogomolets National Medical University

34, Avenue Pobedy, Kyiv, 02000, Ukraine

ORCID ID: orcid.org/0000-0001-9976-1165

PSYCHOLOGICAL PROVISION OF ACTIVITIES OF PROFESSIONALS IN THE CONDITIONS OF METALLURGICAL PRODUCTION

Sheviakov O. V., Shramko I. A.

INTRODUCTION

Difficult and strenuous conditions of the operator's / metallurgist's activity demand a due approach to the whole man-machine system optimization. This approach must consider all the operator's activity features (psychological ones first) and include appropriate research methods and ergonomic planning ones.

The consideration of psychological factors in the development of new technical means of activity and modernization of the available ones is an indispensable condition to realize their economic efficiency.

The methodological basis of the research was G. Zarakovsky's ergonomic providing concept of the men-machine system development and exploitation¹.

The problem of increasing the efficiency of the "Rolling-Mill" man-machine system operating isn't new. As a result of the analysis of some theories which concern rolling-mill operator's activities and were published in different time researches, we can distinguish some real-life approaches to the issue. A technological approach is aimed at the local automatization and the commitment of the rolling mill during a shift as well as at the idle times of the rolling mill and their reasons. A sanitary and hygienic one is aimed at the assessment of the complexity and tension in rolling-mill operator's activity. And an ergonomic approach is mostly reduced to the rationalization of control panels and organization of work stations. Foreign researchers define technology features and the level of management automation as the external determinants of psychological tension and stressful factors in the activity of metallurgical unit operators. An analysis of modern foreign ergonomic and psychological literature revealed the presence of theoretical assumptions of the operator's activity optimization in different countries. The ergonomic direction of metallurgists' activity optimization, which developed fragmentary in Ukraine and China, continues our research.

¹ Zarakovsky G. The concept of theoretical evaluation of operators' performance derived from activity theory. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*. 2014. Vol. 5. P. 313–337.

Operators of continuous broad band rolling mills have been examined in two countries. The research was conducted under production conditions of the Dnipro Metallurgical Plant and the “Buncy Steel” Steel Mill, which have a cooperation agreement among themselves².

The subject of the research was an ergonomic provision of optimization of rolling-mill operators` activity and its correlation with the production efficiency of socio-technical systems (see the figure). The psychological, physiological and psychophysiological factors of intensification of metallurgical production technological processes were studied.

The purpose of the research is to define the influence features of ergonomic and psychological factors on the activity efficiency of continuous broadband rolling mill operators in the conditions of metallurgical enterprises modernization of the two countries.

The *aim of the article* is to present the results of the influence features of ergonomic and psychological factors on the activity efficiency of continuous broadband rolling mill operators in the conditions of metallurgical enterprises modernization of the two countries.

1. Materials and methods

The first group of methods contains a traditional job analysis including observations, interviews and conversations with experts; an analysis of fabrication documentation and official instructions and regulations; an identification of metal processing mode violations by operators, emergency situations and production idle times. The age of operators, their sex and length of service were recorded.

The survey was carried out to determine the subjective attitude of operators toward the objective factors of technological process modernization, which affect upon the occupational stress and psychological tension occurring in the workplace, and to identify the main motivational aspects of operator`s activity.

An algorithmic analysis of the operators` activity was based on the observation and examination of the fabrication documentation. A control algorithm analysis on the rolling mills of the same type of ingots was carried out according to the standard compression program. The purpose of the analysis was to compare quantitative characteristics of the operator`s activity on the control of the main electric drive and the associated machinery³.

² URL: http://project.ukrinform.ua/company/dniprovskiy_metalurgiyniy_kombinat_64696.

³ Bedny G. Activity theory: history, research and application. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*. 2010. Vol. 2. P. 168–206.

We haven't only used the algorithm characteristics to estimate the cognitive complexity of the algorithm. The data obtained as a result of the operators' activities analysis were also considered. The heart rate (HR) and adjusted hand tremor data were used to assess the dynamics of the operator functional state. The dynamics of the heart rates was considered in the research as an integral characteristic of the functional tension of the organism in productive work, which is followed by psychoemotional excitement.

The heart rate measurement was carried by electrocardiography. The frequency of hand tremor was measured by a digital thermometer.

Hand dynamometry was used as an indicator of operators' fatigue.

A group of psychological techniques was aimed to analyze the impact of professional activity on operators' mental functions connected with receiving, processing, storage and playback of information. Some methods of studying memory, attention and processes of thinking were used to investigate the commitment of the mental functions. Memorization of numbers and their further reproduction were used to study memory.

Tables and proofreading tests were used to study attention levels. Characteristics of distribution (d) and concentration (co) of attention were determined.

A concentration level was calculated due to the proof tests by the formula 1:

$$X_{co} = (0,5436 \cdot N - 2.807 \cdot n)/T \quad (1)$$

X_{co} – the level of attention concentration (information processing rate, bit/s);

N – the number of proofreading test signs seen for an hour T ;

n – the number of missed or mistakenly crossed out signs for an hour T .

The distribution of attention was estimated by the operating time (T_o) with the first ten pairs of numbers from the black and red table. The

quantity, where k_d is the normalizing coefficient, was used to characterize the distribution of attention (X_d).

The time of the row numbers addition (T_{th}) was used to estimate the indicators of thinking in the formula 2⁴. It was determined as a sum of the time for the task solution (T_{thp}) and the "penal" one (T_{thp}), which was equal to the difference module of the received result (Cr) from the addition of simple quantities of the proposed election numbers and the actual value (Ca),

⁴ Brito J. About women and work: towards the construction of a female work ergonomics. *Designing for everyone*. L. : Taylor and Francis, 2011. P. 17–22.

$$T_{\text{thp}} = |C_r - C_a|. \quad (2)$$

The quantity with the normalizing coefficient $K_{\text{th}} = 100\text{s}$ was used as the indicator of thinking. The characteristic of memory (X_m) was defined in points as $X_m = 5 - q$, where q is the quantity of mistakes and number permutations at the reproduction of the remembered number.

Reactive anxiety (RA) and personal anxiety (PA) were determined by the Charles Spielberger and Yuri Hanin's self-rating research technique.

The following sequence of testing was applied: cardiography, tremorometry, dynamometry, number memorization (15 seconds of showing), proofreading test, red and black table, number reproduction.

The total operating time of each mentioned methods allowed carrying out workplace examinations. A special expert survey was used to assess the quality of the work. The operators' activities were estimated by the experts on seven parameters – efficiency of the activity, fulfillment of the process requirements and processing programs, quality of the in got production, quantity of the mistakes made while the activity, coordination measure of control functions in the operator's activity, control character of rolling mill drives and operator's attitude to the assigned work. The first six parameters describe operator's professional skills. And, together with the seventh one, they characterize the operator's input in the production process. The experts were a production supervisor, a shift engineer, a rolling mill deputy manager and three of the most experienced operator-instructors. The professional activity of each operator was estimated by nine experts. The consistency of the expert evaluations was checked.

Lusher test was used to study aspects of the functional state of rolling mill operators and their attitude to the factors of modernized metallurgical production⁵.

All of these methods were adapted in accordance with the professional analysis rules of rolling mill operators' activities analog systems and prototypes.

Two hundred rolling mill operators from Ukraine and China took part in the research. In other words, one hundred men and women at the age from 17 till 46 years old were taken from each county. They were compared by the age and gender parameters.

Traditional methods of mathematical statistics in the interpretation by were used to process the results.

⁵ Chapanis A. Research techniques in human engineering. Baltimore : J. Hopkins University Press, 2012. P. 121–125.

2. Results

A decomposition of the socio-technical management system to subordinate sub systems with a systemically important role of active operators' activities was carried out and the activity complexity was estimated.

The complexity assessment indicators of control algorithms during one rolling cycle are given in the Table 1.

Among the key factors, that determine the complexity and intensity of professional activities, operators distinguish organizational and technological ones. The operators of the most productive and newer mill of the "Buncy Steel" Metallurgical Complex in China evaluate the occupational stress higher than Ukrainian rolling mill operators.

We should note the higher liability of differences in the all mill operator's assessments of the operational tension and the degree of influence on the activity of technological and organizational production factors ($p < 0,01$). Some significant differences in operators' assessments of the cognitive component of occupational stress and the influence of the technological production factors were found (at $p < 0,05$).

Table 1

Ergonomic Assessment of the Control Algorithms Complexity of Operators' Activities

Rolling Mill	N	Nl	Va	Kns	Knl	Cv	Sk
Ukraine	166	76	3,9	0,4	0,2	0,16	0,25
China	246	92	5,8	0,4	0,2	0,12	0,30
Notation: N – the total number of algorithm parts; Nl – the number of logical conditions; Va – the tension of the algorithm realization (the number of operations per second); Kns i Knl – the standardized coefficients of stereotype and logical complexity of the operator's activity; Cv – the coefficient of variation of movements per one rolling cycle; Sk – the coefficient of cognitive complexity of the algorithm.							

Chief operators feel the influence of social and psychological factors on their professional activities more than manipulator operators. Job satisfaction and the assessment of labor importance increase with the improvement of the operators' skills.

In the analysis of the information exchange between operators and the rolling technological process, which was controlled by the complex of technical devices, it was discovered that the variation in the number of movements of the chief operators during one rolling cycle was 16% in Ukraine and 12% in China at relatively stable time of ingot rolling (the coefficient of variation was 2,8% for the rolling mill in Ukraine, 3,5% and 5,2% for the mill in China). The variation

for the manipulator operators are correspondingly 26% and 21%. A comparative analysis of the operators' load in the control of individual machines was carried out in order to identify the causes of stochastic activities. It turned out that the control of the main drive makes on average 37% of the chief operators' movements during one rolling cycle (5% in Ukraine and 39% in China). The control of the pressure device makes 26% of the movements (28% in Ukraine and 25% in China). The control of the front table makes 17% (20% in Ukraine and 14% in China) and the rear mill one makes 11% (10% in Ukraine and 12% in China).

The intensity of operator's activity is characterized by the intensity indicators of control element movements (per second) and the variability of the movements for an in got processing stage (as a percentage)⁶. It is possible to stipulate that a motor stereotype of operators is characterized by the movement intensity of the control elements, which is measured by the coefficient of variation. It makes sense to talk about an active "adaptation" of operators to the activity process. The received average indicators are given in the Table 2.

The confirmation of the operators' active "adaptation" to their psychophysiological features is the increase of the variable component (by 6 times) of the ingot processing time and the number of movements (by 3 times) in the same pass.

Table 2

**Movement Intensity of the Control Elements
and the Operators' Movement Variability**

Operators		Rolling Mill	
		China	Ukraine
Chief Operators	The movement intensity of the control elements, movement / second	2,9	2,7
	Movement variability, %	27,0	28,0
Manipulator Operators	The movement intensity of the control elements, movement / second	2,1	2,8
	Movement variability, %	23,0	27,0

The average coefficients of variation are given in the Table 3 as the tension indicators of psychophysiological and psychological functions of the rolling mill operators. The range of the variation coefficients from 10% to 20% corresponds to the average psychological tension. If it is more than

⁶ Foley J. Fundamentals of Interactive Computer Graphics. Reading : Addison – Wesley, 2014. P. 73–86.

20%, the tension is high. If the range of the variation coefficients is less than 10%, the tension is low. The indicators, which characterize the intensity of heart rate (HR), tremor, concentration and attentional resource allocation, memory and thinking, are also given in the table.

The comparison of the HR intensity of the rolling mill operators in two countries showed that the occupational activities of the chief rolling mill operators from China were more intense than the ones of the chief operators from Ukraine. The requirements of the attentional resource allocation on a significant number of controlled mechanisms and the concentration of attention (which was increased by the attention slippage) are confirmed by the tension indicators of psychical functions.

Table 3

**Variation Coefficients (%) of Psychical and Physiological Functions
Indicators of the Rolling Mill Operators**

Functions	Manipulator Operators		Chief Operators	
	Ukraine	China	Ukraine	China
Concentration of Attention	19,9 ± 7,5	16,8 ± 8,5	23,0 ± 5,5	17,8 ± 9,6
Attentional Resource Allocation	17,5 ± 9,0	24,2 ± 11,8	21,3 ± 7,0	36,1 ± 9,8
Memory	40,4 ± 24,1	31,7 ± 23,6	33,6 ± 23,1	37,1 ± 25,8
Thinking	12,5 ± 7,2	12,5 ± 8,5	12,9 ± 4,9	14,1 ± 7,0
Tremor	37,5 ± 16,9	40,0 ± 17,8	33,1 ± 12,6	38,2 ± 6,9
Heart Rate Intensity	6,9 ± 4,4	7,8 ± 3,3	8,1 ± 4,9	5,8 ± 1,9

According to the Tables 3 and 4, the attention resource allocation of the Chinese operators prevails over their concentration of attention. But in Ukraine the concentration of attention of the rolling mill operators, who had to recognize a slippage of the rolls on the basis of visual information from the functional area, prevails over the distribution of attention. Thus, the control systems of rolling mill analogues are specific.

The psychological analysis of the operators' activities is confirmed by the research results of short-term memory tension. Chief operators in China have to memorize 26 press round programs (14 ones in Ukraine), the implementation of which is carried out by the predetermined position of the rolls in each of the 14 spaces. And it leads to the tension of short-term memory. On the other hand, a more difficult calibration of the mill rolls in Ukraine (that contains 5 roll passes against 4 ones for a Chinese roll mill) leads to the increase of the manipulator operators' contribution to the realization of the press round programs, which put an ingot against one of

the set roll passes. As a result, the memory tension of the Ukrainian manipulator operators dominates over the tension of this psychological function of the manipulator operators in China.

Table 4

Psychical Functions Indicators of the Rolling Mill Operators ($M \pm m$)

Functions	Manipulator Operators		Chief Operators	
	Ukraine	China	Ukraine	China
Concentration of Attention	11,4 ± 0,1	11,2 ± 0,2	11,2 ± 0,2	21,5 ± 0,2
Attentional Resource Allocation	11,6 ± 2,0	13,1 ± 2,1	13,1 ± 2,1	13,9 ± 1,6
Memory	5,0 ± 1,0	4,1 ± 0,9	4,1 ± 0,9	4,8 ± 0,6
Thinking	30,7 ± 7,8	31,6 ± 5,5	31,6 ± 5,5	33,0 ± 8,0
State Anxiety	41 ± 4	40 ± 2	40 ± 2	35 ± 7
Trait Anxiety	42 ± 3	40 ± 3	40 ± 3	38 ± 5
Age	31 ± 5	32 ± 6	32 ± 6	35 ± 3
Gender	10 ± 2	11 ± 3	11 ± 3	11 ± 2

The psychological factors research has determined a negative impact of the following indicators on the characteristics of the operators' activities. They are: 1) a supply rhythm of ingots from the reheating furnaces; 2) a quality of their heating and a scale crust presence; 3) a timely removal of ingots from the heating area, work rhythm and accident-free operations⁷.

The analysis of the psychophysiological parameters of operators' activities allows to trace the dynamics of fatigue development as well as to establish a connection between the reality and mental health, which accompanies their activities. The Table 5 shows the operators' heart rate changes depending on the performed functions.

Table 5

Rolling Mill Operator's Heart Rate ($M \pm m$)

Heart Rate	Manipulator Operators		Chief Operators	
	Ukraine	China	Ukraine	China
After an hour of work	75,7 ± 11,7	85,1 ± 10,9	85,1 ± 10,9	75,9 ± 15,1
After an hour of rest	79,5 ± 10,4	82,3 ± 11,5	82,3 ± 11,5	73,3 ± 5,5

⁷ Thu G. The bases of psychology intensification of high-automatized processes under the condition of metal production (for instance Ukraine, Russia and China). *Experimentelle Psychologie* : Abstract der 45. Tagung experimenteller Arbeiten der Psychologen. Kiel. 2013. P. 211.

According to the table we can see that the operators' transition to active actions on the control of the mill main drive leads to the increase in the heart rate on average by 5%. A level of the heart rate at the end of the pause doesn't apparently reflect a rest state but shows the measure of the preventive innervation which is expressed in the strengthening of physiological processes and thus promotes their course in the labor hours. The HR decrease of the Ukrainian manipulator operators (on average by 7%) speaks about the monotonous nature of their work. The latest data are consistent with the stereotype indicators and logical complexity of algorithms, which are given in the Table 1 and confirm the validity of conclusions.

The transition from one press round program to another does not change the stereotype and rhythm of the operators' activities. This is due to the fact that the nature of the operations remains invariable and only their sequence changes. The psychophysiological functions confirm that a press round program change doesn't affect the heart rate and tremor. Thus, a change of the rolling program doesn't cause any tension emotions or maintenance level changes of the cardiovascular system of the operators.

The impact of the sudden changes in characteristics of the activity methods (rolling mill electric drive), the indicator of which is an increase in the heart rate, on the psychophysiological functions is more pronounced. It confirms the leading role of the activity methods as an ergonomic factor that affects on the functional state of the operators. This is especially true for the Ukrainian rolling mills due to a greater (in comparison with the Chinese mills) modernization of the activities nature of the chief operators during the changes in the workplaces. First of all, these changes concern an information aspect of the activities. A comparison of the algorithms complexity of the operators' activities shows that the complexity of the activity algorithms of the Ukrainian chief operators is 2,5 times more than the control algorithm variable of the similar properties for the manipulator operators. A comparison of these indicators gives the value of 1,5 for the Chinese mills. The subjective assessment of the cognitive component of the operators' occupational loading, which was made by the chief rolling mill operators in Ukraine, is on average 1,2 times higher than the assessment made by the manipulator operators. The HR dynamics of the chief operators confirms the reduction of the burden on the cardiovascular system while the performance of the manipulator operator's duties.

The dynamics of the mental functions leads to the conclusion about the greatest stability of the attention resource allocation function and the short term memory one during a shift. The execution time of the black and red table test in most cases tends to decrease. We interpret this fact in the following way. The most important psychical function for work remains to ensure the optimum efficiency of the operator's occupational activity, including due to the stress of the other body function systems.

As a result of the analysis of labor efficiency by the criterion, which connects the productivity and energy consumption, all the examined rolling mill operators from Ukraine and China have been conditionally divided into three groups: 1) the most “successful” in the occupational activities; 2) the operators with an average “success”; 3) the “least successful” operators.

The psychological indicator values differentiated according to the professional success of the chief operators are given in the Table 6.

It was found that the most “successful” operators had the highest social and labor activity with a high index of satisfaction with their job. The operators from the third group of professional success are characterized by low social and labor activity. They estimate inadequately their occupational loading and underestimate the influence of the organizational factors of metallurgical production.

The level of claims is reflected in the assessment of the labor importance. It is also revealed in the reduction of satisfaction of the operators from this group with their own activities in the conditions of a low objective estimation of the labor results. We found an increase of the anxiety level among the “most successful” and the “least successful” operators. It can be explained as follows: the anxiety level of the first group operators increases due to the mobilization of the activities and the anxiety level of the third group operators increases because of the non-optimality of the activities, inadequate self-esteem and lack of the occupational adaptation.

We have established a satisfactory validity for the most used methods (not lower than 0,7).

Table 6

**Operators’ Condition in Groups
with Different Professional Success ($M \pm m$)**

Indicators	Professional Success Group		
	The 1 st (the most successful)	The 2 nd (an average success)	The 3 rd (the least successful)
Age	45,5 ± 7,0	42,0 ± 5,2	36,5 ± 10,5
Length of Service	18,0 ± 9,5	15,5 ± 7,5	12,5 ± 10,0
State Anxiety	43,0 ± 0,5	35,5 ± 7,5	39,5 ± 2,5
Trait Anxiety	42,5 ± 6,5	38,5 ± 5,5	37,5 ± 8,5
Heart Rate	95,5 ± 15,5	82,5 ± 8,5	85,5 ± 15,3
Expert Assessment	89,0 ± 2,5	95,5 ± 3,5	75,3 ± 5,0
Social and Labor Activity	14,5 ± 3,5	15,5 ± 2,5	12,5 ± 2,3
Job Satisfaction	75,3 ± 15,8	75,5 ± 17,4	55,5 ± 15,1
Occupational Loading	65,6 ± 5,2	63,6 ± 4,7	64,5 ± 4,5
Labor Importance	85,8 ± 5,7	75,0 ± 9,5	83,2 ± 4,3

We cannot ignore a person's attitude to the activity in the study of psychological factors of the rolling mill operators' activities. It is also impossible to solve any optimization problems of the operators' activities excluding these factors.

The color-association method usage allowed revealing deep and extra mental interaction components in a number of important factors and at the same time passing the protective mechanisms of the verbal system of consciousness.

Thus, having limited the own research sphere of emotional aspects by the psychological analysis frameworks of the operators' professional activities and mental processes and states, which accompany these activities, we consider emotions on the one hand as an indicator of the operator's functional condition in the activity and on the other hand as an indicator of the specialist's attitude to his job and a set of production factors.

A set of colored stimulus – response reactions of the Lusher's test, which were presented by eight cards, was used as the research device.

The tasks of the color-association research were formulated as follows:

1) to analyze the possibilities of psychological diagnostics of the operator's functional condition in the activity and his correlation with professional success by means of the Lusher test (the basis for the analysis is the premise of the psychological theory of activity about the reflection of the individual states in emotions);

2) to consider the possibilities of the color-association method usage for the diagnostics of the operators' attitudes to their activities and the manufacturing and technological environment (the basis is the premise of the psychological theory of activity about the reflection of the person's states and his attitude to the world and own activities in emotions);

3) to consider the possibilities of the color-association method usage for the diagnostics of the interpersonal relations of the operators and to analyze their influence on the teamwork efficiency (the basis for the analysis is the premise of the psychological theory of activity about the reflection of the attitude of one person to an other in emotions).

The solving of the first task is connected with a traditional usage of the Lusher test. A frequent repetition of the each operator testing during a shift allowed revealing the changes dynamics of the emotional states.

Compliance between all the mental properties and indicators was traced in the quantitative interpretation of the Lusher test. At the same time heteronomy and autonomy indicators of the Lusher test correspond to the mood swing indicators and the emotional stability ones as well as the indicators of eccentricity and concentricity correspond to the excentrality and internality. Shiposh vegetative coefficient and a method of measuring the size of the color elections deviation from the "Autogenic norm" (AT-

norms) were used. The size of the total deviation from the AT-norm is connected with the rigidity of requirements which is moved forward to a work performer by the specificity of the profession.

The second task that has been solved due to the Lusher testing connected closely with the functional state diagnostics. But in addition to the above an emphasis on the reflection of the subject's attitude toward reality in emotions, which characterize the human condition is dominant. Thus, we proceeded from the assumption, according to which the human condition that is formed and shown in his activity is associated with an indicator of adaptation in the production process and also is the function of the specialist's attitude to his occupational activity.

During the study process of the operators' attitude character to their activities, the operators were offered to grade an eight color card in reference to the concept "what is emotionally considerable for a specialist operator". The question was as follows: "What is the color of your work?" It was provided that human disadaptation in the conditions of the professional environment is shown in a mismatch of the "personal" card components of the Lusher test as the characteristics of the operator's functional state and the eight color card, which is associated with the subject's attitude to his own activity.

The quantitative mismatch is defined as a difference of the corresponding interpretative coefficients which were calculated for the both cards. The mismatch is psychologically interpreted as a measure of deviation of the specialist's personal characteristics from the emotional and conceptual image of the production environment and operator's own activities in it.

The third task that was solved due to the color association method is connected with a necessity to analyze the influence of the operators' interpersonal relationships, which are formed in the course of their professional engagement, on the labor efficiency and functional state. The traditional sociometric research methods of interpersonal relationships in small groups are ineffective. The usage of the sociometric assessments on the basis of a partner choice is shoved against the "psychological barrier" at the rolling mill operators. We explain it by the specificity of the studied contingent and activity features: constant contingent of rolling mill operators (9 about 30–40 people) because of the high complexity of the activities; long-term collaboration; clear system of the internal hierarchy; segregation of the operators' duties, which is as close as possible to the functional segregation; limited communication by the teamwork conditions.

There are three variants of the operators' answers in the sociometric surveys, which were conducted in a verbal form: positive attitude to the all colleagues that is not differentiated; positive attitude to the members of the own control post and refusal to assess own attitude; evasion of the attitude

assessment to the colleagues. However, a negative attitude to the teamwork with some operators because of personal reasons was noted in private conversations. Thus, the task solution of the collectives forming according to the conditions of not only the highest teamwork efficiency, but also a positive emotional background of interpersonal relationships is one of the necessary conditions of the operator's activity optimization.

The usage of the color association method for the solution of the pointed task is based on the provision that people associate the colors naturally and statistically significantly with their emotional and personal characteristics. The emotional characteristics, which were defined by the Lusher test, are connected with deep attitudes of the person that are significant for the interpersonal interaction process of the collective subject of activity.

The analysis of the comparison of production efficiency of the operators' activities and their professional characteristics leads to the conclusion about an influence of motivational aspects and personal factors on the workers' professional success.

It was found that the operators' "eccentricity", "autonomy" and "working capacity" decrease in the course of the deterioration of their professional success, reduction of the social and labor activity and a positive expert evaluation of their work by the management. At the same time the indicators of "concentricity", "heteronomy" and "stress" grow; and the attitude to the activities worsens.

The interpretation of the test results leads to a conclusion that the most successful operators in their professional attitudes are characterized by an active orientation on the professional environment in terms of the impact on it as well as by the high self-control, independence and person's balance, and lack of the person's retardation.

The third (worst) group of operators is characterized by the increased dependence on the environment, sensitivity to the effects of it and passivity, by the propensity for the defensive reactions, external accusatorial direction in reactions to frustration and personal contradictions. The second group of operators is intermediate according to the production indicators and the "personal" ones.

The analysis of the color –association test results showed the smallest two color card divergence in the indicators of "eccentricity" and "personality balance" in the most successful group and in the indicators of "anatomy" in the second and the third groups of the operators.

The "most successful" specialists-operators have the slightest deviation from the "Autogenic norm" as well as the smallest deviation of the coefficients in the Lusher test "personal" card. In general, a tendency of the value approximation of the color row interpretative coefficients to the corresponding indicators of the Lusher "personal" card, which are distinctive

for the successful operators, is observed for the operators of the worst professional success group. The adequate to the production environment operators' "understanding" of the necessary personal qualities causing the efficiency of activities is reflected in it.

At the same time a tendency to the unproductive decrease of the "eccentricity" indicator in the color-association test in comparison with the similar indicator of the Lusher test is noted for the "unsuccessful" operators. The low "concentricity" indicator of the third group specialists (in comparison with the ones from the first group) as well as the labor efficiency underestimation of this indicator is interpreted as a reduction of the creative activity in this group of operators, an absence of the expressed addiction to the environment (working conditions) changes according to the specific features and requirements. The low level of these operators' social and labor activities and the low operators' assessment of the organizational ergonomic factors influence on the occupational loading can provide an "optimizing" effect in conditions of the active realization of their personal positions in the collective.

CONCLUSIONS

A comparison of the labor efficiency of the rolling mill operators and their psychological characteristics leads to the conclusion about the existence of a nonrandom influence of the motivational aspects and personal factors on the personnel professional "success". An ergonomic assessment of the operator's activities proved that the rolling mills modernization requires the consideration of psychological factors (difficulty and intensity of activities, functional states of specialists) in the development of technological modes (press round programs) and in the creation of local and integrated automation systems, in the improving process of the organizational and information support for the operator's activity during the exploitation of the socio-technical system. The level of metallurgical production organization is shown in such indicators of the functioning of rolling mills as efficiency, rhythm, continuity and capacity and has an impact on the social and psychological status of a specialist, psychological climate in the collective and job satisfaction. The subjective qualities of operators (social and labor activity, job satisfaction and labor importance) influence on the success of the professional activities and functional states. In such a case, the motivation level, attitudes to the activities and social and labor activity have a great importance. It is necessary to take into account not only technical factors, but also psychological features of the specialists in the selection and arrangement of the rolling mill operators personnel of new generations in both countries. In China the problem of selection and arrangement of specialists-operators should be considered on the aspect of

providing psychological aid to conscientious workers in the usage of their own psychological resources with maximum efficiency due to the existed in China national adjustments for the provision of personal labor efficiency. In Ukraine the requirement of the unconscionable workers identification is added to this aspect of the problem as well as the incompetent workers identification. The research methodical complex of the professionally important operators` psychological qualities (occupational attention, short term memory and thinking) can be used for the professional selection of operators and their further vocational training. The prospects of similar ergonomic studies are seen in the creation of the psychological and ergonomic theory of a functioning intensification of the metallurgical production high-automated processing, which can be a competitive advantage in terms of socio-economic crisis.

SUMMARY

The article presents the results of processes ergonomic modernization of metallurgical production management were discussed in two countries under new economic (market) conditions. The factors, which define the tension in rolling-mill operator`s activity, were exposed. Some recommendations on modernization of the existing technology and labor organization were formulated.

An analytical model of the organization of the research works devoted to the ergonomic modernization of man-machine systems was developed. Searching and purpose-oriented investigations on the different stages of man-machine system development and exploitation were modelled from the sketchy projection till the exploitation of the system. Theoretical, system analytical and experimental methods were used.

The practical value is the creation of an ergonomic ensuring system of development, exploitation and modernization of difficult men-machine systems and metallurgical production management processes.

REFERENCES

1. Bedny G. Activity theory: history, research and application. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*. 2010. Vol. 2. P. 168–206.
2. Brito J. About women and work: towards the construction of a female work ergonomics. *Designing for every one*. L. : Taylor and Francis, 2011. P. 17–22.
3. Chapanis A. Research techniques in human engineering. Baltimore : J. Hopkins University Press, 2012. P. 121–125.
4. Foley J. Fundamentals of Interactive Computer Graphics. Reading : Addison – Wesley, 2014. P. 73–86.

5. URL: http://project.ukrinform.ua/company/dniproviskyi_metalurgiinyi_kombinat_64696.

6. Thu G. The bases of psychology intensification of high-automatized processes under the condition of metal production (for instance Ukraine, Russia and China). *Experimentelle Psychologie : Abstract der 45 Tagung experimenteller Arbeiten der Psychologen*. Kiel. 2013. P. 211.

7. Zarakovsky G. The concept of theoretical evaluation of operators' performance derived from activity theory. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*. 2014. Vol. 5. P. 313–337.

Information about the authors:

Sheviakov O. V.,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of General Psychology
Private Higher Educational Establishment
“Dnipro Humanitarian University”
35, Yermolova str., Dnipro, 49000, Ukraine

Shramko I. A.,

Ph. D. in Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of General Psychology
Private Higher Educational Establishment
“Dnipro Humanitarian University”
35, Yermolova str., Dnipro, 49000, Ukraine

NOTES

NOTES

The project was implemented with the support of



The Center for Ukrainian and European Scientific Cooperation is a non-governmental organization, which was established in 2010 with a view to ensuring the development of international science and education in Ukraine by organizing different scientific events for Ukrainian academic community.

The priority guidelines of the Center for Ukrainian and European Scientific Cooperation

1. International scientific events in the EU

Assistance to Ukrainian scientists in participating in international scientific events that take place within the territory of the EU countries, in particular, participation in academic conferences and internships, elaboration of collective monographs.

2. Scientific analytical research

Implementation of scientific analytical research aimed at studying best practices of higher education establishments, research institutions, and subjects of public administration in the sphere of education and science of the EU countries towards the organization of educational process and scientific activities, as well as the state certification of academic staff.

3. International institutions study visits

The organisation of institutional visits for domestic students, postgraduates, young lecturers and scientists to international and European institutes, government authorities of the European Union countries.

4. International scientific events in Ukraine with the involvement of EU speakers

The organisation of academic conferences, trainings, workshops, and round tables in picturesque Ukrainian cities for domestic scholars with the involvement of leading scholars, coaches, government leaders of domestic and neighbouring EU countries as main speakers.

Contacts:

Head Office of the Center for Ukrainian and European Scientific Cooperation:
88017, Uzhhorod, 7, Malovnycha Str., Office 2
+38 (066) 421 55 76
info@cuesc.org.ua

www.cuesc.org.ua

**MODERN RESEARCHES
IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**

Collective monograph

Executive editor – Taras Datio

Izdevniecība “Baltija Publishing”
Valdeķu iela 62 – 156, Rīga, LV-1058

Iespīests tipogrāfijā SIA “Izdevniecība “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2020. gada 10. marts
Tirāža 150 eks.