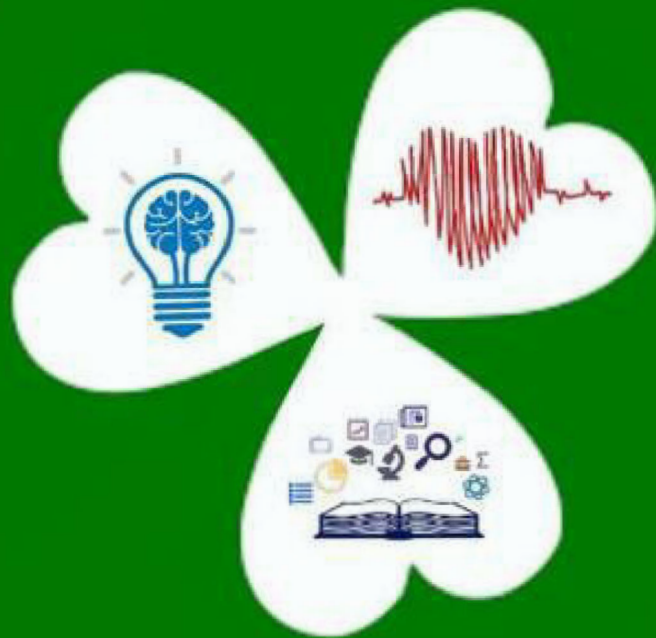




Наукові перспективи
Видавнича група

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ІННОВАЦІЇ НАУКИ

СЕРІЯ "ПЕДАГОГІКА"
СЕРІЯ "ПСИХОЛОГІЯ"
СЕРІЯ "МЕДИЦИНА"



№10(15)2022

Все буде Україна

Видавнича група «Наукові перспективи»

Громадська організація «Християнська академія педагогічних наук України»

**Громадська організація «Всеукраїнська асоціація педагогів і психологів
з духовно-морального виховання»**

за сприяння громадської наукової організації «Всеукраїнська Асамблея докторів наук з державного управління»

«Перспективи та інновації науки»

(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)

Випуск № 10(15) 2022

Київ – 2022

Publishing Group «Scientific Perspectives»

Public organization "Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine"

Public organization "All-Ukrainian Association of Teachers and Psychologists of
Spiritual and Moral Education"

*with the assistance of the public scientific organization "Ukrainian Assembly of Doctors of Sciences in Public
Administration"*

"Prospects and innovations of science"

(Series "Pedagogy ", Series "Psychology ", Series "Medicine ")

Issue № 10(15) 2022

Kiev – 2022

**«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»:
журнал. 2022. № 10(15) 2022. С. 604**



**Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 27.09.2021 № 1017
журналу присвоєно категорію "Б" із психології та педагогіки**

**Рекомендовано до видавництва Президією громадської наукової організації «Всеукраїнська
Асамблея докторів наук з державного управління» (Рішення від 16.09.2022, № 4/9-22)**

*Журнал видається за активної підтримки Інституту філософії та соціології Національної Академії Наук Азербайджану (Баку, Азербайджан) та
КНП "Клінічна лікарня №15 Подільського району м. Києва"*

*Журнал заснований з метою розвитку наукового потенціалу та реалізації кращих традицій науки в Україні, за кордоном. Журнал висвітлює
історію, теорію, механізми формування та функціонування, а, також, інноваційні питання розвитку психології, педагогіки та медицини. Видання
розраховано на науковців, викладачів, педагогів-практиків, представників органів державної влади та
місцевого самоврядування, здобувачів вищої освіти, громадсько-політичних діячів.*



*Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus (IC),
Research Bible, міжнародної пошукової системи Google Scholar.*

Голова редакційної колегії:

**Жукова Ірина
Віталіївна**

кандидат наук з державного управління, доцент, директор Видавничої групи
«Наукові перспективи», виконавчий директор президії громадської наукової
організації «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління»
(Київ, Україна)

Головний редактор: Чернуха Надія Миколаївна — доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна).

Заступники головного редактора:

Сіданіч Ірина Леонідівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, адміністрування і
спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України (Київ, Україна);

Жуковський Василь Миколайович — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови
Національного університету "Острозька академія" (Рівне, Україна).

Редакційна колегія:

- **Бахов Іван Степанович** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Балахтар Катерина Сергіївна** - здобувач ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 053. Психологія, старший викладач кафедри іноземних мов в Національному університеті ім. О. О. Богомольця (Київ, Україна)
- **Бартенєва Ірина Олександрівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса, Україна)
- **Біляковська Ольга Орестівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів, Україна)
- **Васильєв Авер'ян Григорович** - доктор філософії (з медицини) PhD, медичний директор країн Перської затоки, GlaxoSmithKline (Дубай, ОАЕ)
- **Вергун Андрій Романович** – доктор медичних наук, доцент кафедри сімейної медицини, лікар-хірург вищої категорії, антиплагіатний експерт, старший інспектор наукового відділу, відповідальний за виявлення плагіату в наукових і навчально-методичних працях Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (Львів, Україна)
- **Вовк Вікторія Миколаївна** - кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки Державного університету ім. Станіслава Сташці в Пілі (м. Піла, Польща)
- **Гвожджєвіч Сильвія** — кандидат наук, Державна професійна вища школа ім. Якуба з Парадижу в Гожуві-Великопольському (Польща)
- **Головач Наталія Василівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління персоналом та економіки праці Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Гречановська Олена Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету (Вінниця, Україна)
- **Гудзенко Ганна Володимирівна** — кандидат медичних наук, асистент кафедри неврології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (Київ, Україна)
- **Гуменикова Тамара Рудольфівна** — доктор педагогічних наук, професор, директор Придунайської філії Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Дерстуганова Наталя Вікторівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету (Запоріжжя, Україна)
- **Долгова Олена Миколаївна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Древицька Оксана Остапівна** - доктор медичних наук, доцент, професор кафедри медичної психології Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)

- **Журавльова Лариса Петрівна** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Поліського національного університету (Житомир, Україна)
- **Заячківська Оксана Василівна** - кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів та економічної безпеки Національного університету водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)
- **Іжигєвська Леся Анатоліївна** — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
- **Ічанська Олена Михайлівна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Кардаш Оксана Любомирівна** — кандидат економічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій та економічної кібернетики Навчально-наукового інституту автоматизації, кібернетики та обчислювальної техніки Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне, Україна)
- **Коваленко Олена Михайлівна** - кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України (Київ, Україна)
- **Ковальчук Анна Сергіївна** - здобувач ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 053 Психологія Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
- **Коломоєць Андрій Володимирович** - кандидат медичних наук, директор «Медсервісгруп» (Київ, Україна)
- **Коляденко Ніна Володимирівна** - доктор медичних наук, доцент, завідувач кафедри медичної психології Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Корнієнко Петро Сергійович** - доктор юридичних наук, доцент, адвокат, заступник першого проректора по роботі з коледжами, професор кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Національної академії статистики, обліку та аудиту (Київ, Україна)
- **Кравчук Володимир Миколайович** — доктор юридичних наук, доцент, доцент кафедри конституційного, адміністративного та міжнародного права Волинського національного університету імені Лесі Українки (Луцьк, Україна)
- **Кравчук Людмила Степанівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», завідувач кафедрою фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (Хмельницький, Україна)
- **Лігоцький Анатолій Олексійович** — доктор педагогічних наук, професор (Київ, Україна)
- **Лич (Назарук) Оксана Миколаївна** - доктор психологічних наук, доцент, член-кореспондент української академії акмеології, член громадської спілки «Національна психологічна асоціація», доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Макаренко Олександр Миколайович** — доктор медичних наук, професор, академік Міжнародної академії освіти та науки, професор кафедри загальномедичних дисциплін Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Мальцев Дмитро Валерійович** — кандидат медичних наук, завідувач лабораторії імунології і молекулярної біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (Київ, Україна)
- **Марушева Олександра Анатоліївна** - доктор наук з державного управління, доцент, завідувач кафедри публічного управління та інформаційного менеджменту ПВНЗ Університет Новітніх Технологій (м. Київ, Україна)
- **Мельник Володимир Степанович** — доктор медичних наук, професор кафедри неврології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, декан медичного факультету №1 (Київ, Україна)
- **Мідельський Сергій Людвигович** – професор, Академік, Президент Регіональної Академії Менеджменту (Казахстан)
- **Міхальський Томаш** — доктор наук, доцент кафедри географії регіонального розвитку Гданського університету (Польща)
- **Миргород-Карпова Валерія Валеріївна** - кандидат юридичних наук, заступник директора з наукової роботи, старший викладач кафедри адміністративного, господарського права та фінансово-економічної безпеки Сумського державного університету (Суми, Україна)
- **Михальчук Василь Миколайович** - доктор медичних наук, професор, Заслужений працівник охорони здоров'я України, завідувач кафедри управління охороною здоров'я та публічного адміністрування Національного університету охорони здоров'я України імені П.Л.Шупика (Київ, Україна)
- **Нікулчев Микола Олександрович** – доктор богословських наук, кандидат філософських наук, професор, доцент кафедри історії та права ДВНЗ «Донецький національний технічний університет» (Покровськ, Донецька область, Україна)
- **Помиткін Едуард Олександрович** — доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України (Київ, Україна)
- **Помиткіна Любов Віталіївна** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Попель Оксана Василівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземної філології Одеського національного технологічного університету (Одеса, Україна)
- **Приходькіна Наталія Олексіївна** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
- **Прокоф'єва Марина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Радзіховська Наталія Станіславівна** — кандидат медичних наук, лікар вищої категорії, завідувач відділенням неврології КНП "Клінічна лікарня №15 Подільського району м. Києва", асистент кафедри неврології НМУ імені О.О. Богомольця (Київ, Україна)
- **Стовбан Микола Петрович** - кандидат медичних наук, доцент кафедри фтизіатрії і пульмонології з курсом професійних хвороб, заступник генерального директора комунального некомерційного підприємства "Івано-Франківська обласна клінічна інфекційна лікарня Івано-Франківської Обласної Ради" (Івано-Франківськ, Україна)
- **Трушкіна Наталія Валеріївна** - кандидат економічних наук, член-кореспондент Академії економічних наук України, дійсний член Центру українсько-європейського наукового співробітництва, старший науковий співробітник відділу проблем регуляторної політики та розвитку підприємництва, Інститут економіки промисловості НАН України (Київ, Україна)
- **Турчинова Ганна Володимирівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)
- **Хохліна Олена Петрівна** — доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Цимбалюк Руслан Степанович** — кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної хірургії № 1 Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, декан медичного факультету №2 (Київ, Україна)
- **Чаусова Тетяна Володимирівна** — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
- **Чумак Оксана Володимирівна** - доктор економічних наук, доцент, науковий співробітник відділу статистики і аналітики вищої освіти Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики», (Київ, Україна)
- **Яковницька Лада Савелівна** — доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)

ЗМІСТ

СЕРІЯ «Педагогіка»

Posatsky O.V., Kalichak Yu.L. <i>PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY</i>	14
Бі Юнь <i>ПЛАНУВАННЯ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТАНЦЮВАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ</i>	25
Білецька І.О. <i>ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД США</i>	34
Борисенко Н.М., Сидоренко Н.І., Гриценко І.В., Денисенко В.В. <i>ТРИГЕРИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ</i>	50
Винничук Р.О. <i>ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ШКОЛЯРІВ: УКРАЇНСЬКА ПРАКТИКА</i>	65
Гавришко С.Г., Вдовенко В.В., Губарева Д.В. <i>ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІКТ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</i>	75
Гадяк І.В. <i>ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ФАРМАЦЕВТА</i>	84
Гегечкорі О.В., Васильченко Р.В. <i>РЕЛІГІЯ ТА ЇЇ ФЕНОМЕН В СОЦІОГУМАНІТАРНОМУ ЗНАННІ</i>	93
Голя Г.М. <i>КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ</i>	103
Даньків А.К., Надь К.О. <i>ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ДЛЯ АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</i>	113

Діденко Н.М. <i>ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ</i>	121
Загородня А.А. <i>ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ</i>	132
Ісаєва І.Ф. <i>МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ НАД ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНОЮ ЛЕКСИКОЮ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)</i>	144
Каденюк О.С. <i>ЗАСТУСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО - КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	155
Князян М.О., Панченко І.В., Весна Т.В. <i>САМОСТІЙНА РОБОТА З ВИКОРИСТАННЯ ФРАНКОМОВНОГО ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ</i>	164
Кобаль В.І., Іванова Т.Ю., Міщенко О.В. <i>ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗМІЩАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ЯВИЩ</i>	176
Кухарчук П.М., Білик О.О., Коврігіна Л.М. <i>МЕХАНІЗМИ ВПРОВАДЖЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ</i>	189
Малишевська І.А. <i>КОРЕКЦІЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ</i>	199
Нечитайло Л.Я., Данилів С.І., Курас Л.Д., Шкурашівська С.В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «БІОЛОГІЧНА ТА БІООРГАНІЧНА ХІМІЯ» У СТУДЕНТІВ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ</i>	210
Огурцова О.Л., Шевченко О.М., Огурцов С.Ю. <i>ПРОЦЕСУАЛЬНА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС АСИНХРОННОЇ ФОРМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО ЧАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ОНЛАЙН КУРСІВ ПЛАТФОРМИ COURSERA</i>	224

Островська М.Я. <i>ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЄКТ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО</i>	236
Парнус К.І., Біляк І.В., Фурсова Л.І. <i>ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ НЕВСТИГАЮЧИХ ПІДЛІТКІВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ</i>	244
Рибак Л.О., Рефель В.І., Токовенко О.Л. <i>«РАЦІОНАЛЬНЕ ХАРЧУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ВИСОКИХ СПОРТИВНИХ ДОСЯГНЕНЬ»</i>	251
Степаненко О.К., Форостюк Т.В., Форостюк В.О. <i>СТАН І ПРОБЛЕМИ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ</i>	264
Терещенко М.М. <i>ДИНАМІКА ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ: ЗНАННЯ ІННОВАЦІЇ, МЕНЕДЖМЕНТ</i>	275
Трофаїла Н.Д. <i>ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	288
Трускавецька І.Я., Клименко К.С. <i>ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ</i>	297
Тягур В.М. <i>РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ: ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАНЯТЬ З ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ТА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ</i>	307
Чистякова Л.О. <i>МОНІТОРИНГ У СИСТЕМІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИЧНІ ЗДОБУТКИ</i>	321
Юрков А.В. <i>ПРОФЕСІОГРАМА ОФІЦЕРА-ПСИХОЛОГА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ, ЯК КІНЦЕВИЙ РЕЗУЛЬТАТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ТА БОЙОВИХ УМОВАХ</i>	331

- Яшкіна В.В., Гайдар В.П.** 339
*ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ДІЛОВІ СТОСУНКИ:
 ШЛЯХИ ВИЯВЛЕННЯ ПЕРЕШКОД ТА ЗАСОБИ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ*

СЕРІЯ «Психологія»

- Mozgova G.P.** 350
*CYBER BULLYING AS THE NEWEST FORM OF DESTRUCTIVE
 PERSONAL BEHAVIOR*

- Yakymchuk O.M., Kravtsova N.Ye., Kushnir K.V.** 358
*THE SPECIFICS OF TERTIARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL
 DEFORMATION*

- Бабчук М.І.** 369
ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

- Бабчук О.Г., Шоу Біньбінь** 378
ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

- Барановська О.П., Іващенко А.І.** 388
*ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У
 КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ*

- Березяк К.М., Накорчевська О.П., Васильєва О.А.** 401
*ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО
 НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ*

- Бєлякова С.М., Левенець Т.І.** 412
*ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У
 МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ*

- Бочелюк В.Й., Панов М.С., Спицька Л.В.** 425
*МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ АУТИЗМУ ЯК
 САМОСТІЙНОГО ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ*

- Бурова А.В., Іващенко А.І.** 436
*ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ
 САМОЗВАНЦЯ У ДОРΟΣЛИХ*

- Вашека Т.В., Власова-Чмерук О.М., Долгова О.М.** 449
*КІБЕРБУЛІНГ ЯК ФОРМА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА ТА
 ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ*

Вінс В.А., Горбенко І.В., Красножон А.О. <i>РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ</i>	460
Вінс В.А., Горбенко І.В., Красножон Н.Г. <i>ВІКОВІ ТА СТАТЕВІ ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ ВАЖКИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ</i>	473
Литвинчук Л.М. <i>ТОЛЕРАНТНІСТЬ ТА АГРЕСІЯ ЯК БІПОЛЯРНІ СКЛАДОВІ СПІЛКУВАННЯ В ІНТЕРНЕТІ</i>	486
Магдисюк Л.І., Андросюк Л.В. <i>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛІЙ</i>	495
Македонська Е.О. <i>ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЕВНЕНОСТІ ОСОБИСТОСТІ РАНЬОГО ДОРΟΣЛОГО ВІКУ: СУЧАСНИЙ НАУКОВИЙ ДИСКУРС</i>	504
Мостова Т.Д., Осадча Л.А. <i>ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПОСТРАЖДАЛИМ ВНАСЛІДОК БОЙОВИХ ДІЙ</i>	513
Некрасов А.Є. <i>МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ СТАНОВЛЕННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ</i>	520
Сергієні О.В. <i>ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ</i>	535
Сірко Р.І., Слободяник В.І. <i>ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕМОНІЧНИХ ЧОЛОВІЧИХ АРХЕТИПІЧНИХ ОБРАЗІВ</i>	547
Хараджи М.В., Мойса А.А. <i>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ</i>	560
Харжевська О.М., Рудоман О.А. <i>ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПРИ ТЕСТОВОМУ ОЦІНЮВАННІ НАВИЧОК ЧИТАННЯ</i>	568

Цуркан І.М., Серга Т.О. 581
*КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ОГЛЯД МЕТОДИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ*

СЕРІЯ «Медицина»

**Хміль О.В., Каськова Л.Ф., Хміль Д.О., Сілкова О.В., Янко Н.В.,
Новікова С.Ч.** 594
*ВСТАНОВЛЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ МІЖ ВЛАСТИВОСТЯМИ
РОТОВОЇ РІДИНИ І СТАНОМ ОРГАНІВ ПОРОЖНИНИ РОТА У
ПІДЛІТКІВ, ХВОРИХ НА ЦУКРОВИЙ ДІАБЕТ 1 ТА 2 ТИПІВ*

Шановні друзі та колеги!



Ви тримаєте у руках черговий випуск журналу категорії Б «Перспективи та інновації науки», випуск якого здійснюється у складних умовах військової агресії Російської Федерації проти України і героїчної оборони Збройними Силами України, іншими військовими формуваннями кожного міста, селища та села в нашій державі.

Нині керівники, вчені, здобувачі вищої освіти ЗВО служать у лавах Збройних Сил України і Територіальної оборони України, займаються волонтерською роботою та продовжують здійснювати науково-дослідну діяльність. Переконана, що успішна економіка у період відновлення України нині та після перемоги – це насамперед інноваційна економіка, заснована на повазі до освітньої та наукової спільноти.

Репрезентоване вашій увазі 15-е число журналу «Перспективи та інновації науки» містить цікаві та змістовні наукові статті, присвячені питанням формування команди з колективу здобувачів освіти, які навчаються у хореографічних класах; окреслення методологічних засад вивчення аутизму; удосконалення системи персоналізованого навчання учнів сучасної школи на прикладі закладів освіти України; аналізу можливих способів використання ігрових методів у процесі вивчення іноземної мови в закладах дошкільної освіти; відображення деяких типових уявлень про ділового партнера в неблизькоспоріднених культурах, розробки практично-орієнтованих зразків опрацювання варіантів виявлення стереотипів та можливих шляхів подолання культурного бар'єру задля успішного здійснення діяльності у глобальному просторі сучасних бізнес-сценаріїв та ін.

Принагідно, зичу перемоги у протидії російській агресії, повернення до мирного життя й розбудови Української держави, а також, здоров'я, щастя, успіхів і звершень у щоденній науковій діяльності!

**З повагою,
Голова редакційної колегії,
кандидат наук з державного
управління, доцент**

Ірина Жукова

**Шановні колеги!
Слава Україні! Героям Слава!**



Вашій увазі репрезентовано черговий випуск журналу категорії Б «Перспективи та інновації науки», який виходить у часи героїчної оборони нашої держави від російської навали.

На сьогодні, багато хто із науковців стали на захист Вітчизни зі зброєю в руках у лавах Збройних Сил України, Територіальної оборони і правоохоронних органів, інші ж продовжують сумлінно виконувати свої професійні обов'язки для розбудови вітчизняної освіти та науки у час війни.

Багатогранність та актуальність висвітлених питань на сторінках матеріалів журналу роблять їх цікавими не лише для авторів, а й дозволяє отримати практичні відповіді вченим із різних галузей науки, керівникам бізнес структур, співробітникам органів державного управління та місцевого самоврядування.

Принагідно, зичу перемоги у протидії російській агресії, повернення до мирного життя й розбудови Української держави, а, також, успіхів і звершень у щоденній науковій діяльності!

**З повагою,
Проректор з міжнародних зв'язків та стратегічного розвитку
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини,
кандидат педагогічних наук**

Володимир Миколайко

Шановні колеги!

Слава Україні! Героям Слава!



Щиро вітаю Вас із виходом чергового номеру фахового журналу «Перспективи та інновації науки».

На сьогодні, багато хто із науковців стали на захист Вітчизни зі зброєю в руках у лавах Збройних Сил України, Територіальної оборони і правоохоронних органів, інші ж продовжують сумлінно виконувати свої професійні обов'язки для розбудови вітчизняної освіти та науки у час війни.

Дозвольте подякувати Вам за той внесок, який Ви робите в розвиток державно-управлінських, правових, соціальних, технічних і гуманітарних наук, за ті рекомендації, що Ви надаєте за результатами досліджень.

Маю надію, що Ваші наукові розробки та пропозиції знайдуть своїх вдячних послідовників і стануть корисними для практичного втілення й реалізації задля розвитку науки та освіти в Україні.

Бажаю Вам плідних наукових дискусій, професійного натхнення та задоволення від реалізації Ваших творчих задумів та ідей!

З повагою,

**Проректор з науково-педагогічної роботи
Вінницького кооперативного інституту,
кандидат педагогічних наук**

Світлана Нагорняк

СЕРІЯ «Педагогіка»

UDC 373.2.011.3-051:159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-14-24](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-14-24)

Posatsky Oleksandr Vasyliovych Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko State Pedagogical University in Drohobych, I. Franka St., 24, Drohobych, 82100, tel.: (067) 583-97-41, <https://orcid.org/0000-0002-2705-7475>

Kalichak Yuriy Lvovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Ivan Franko State Pedagogical University in Drohobych, I. Franka St., 24, Drohobych, 82100, tel.: (067) 798-39-88, <https://orcid.org/0000-0003-4348-1740>

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article examines the psychological regularities of teachers' activity and the ways in which they meet the social requirements by means of preschool and the education system in general, their awareness of the relevance of tasks, forms and methods of their activity depending on specific conditions.

It has been established that the psychology of pedagogical activity is determined primarily by social factors: the place and functions of the preschool teacher in the society, the demands of the society on the teacher, as well as socio-psychological factors: the social expectations of the people surrounding the teacher regarding their personality and activities, their own expectations and attitudes in the field of pedagogical activity.

It is emphasized that the individual style of activity is an important characteristic of the process of individualization of the professional activity. Having the professional style indicates, on the one hand, to their adaptation to the objectively defined structure of the professional activity, and on the other hand, the maximum possible disclosure of their individuality.

The importance of the nature of communication in pedagogical activity is characterized. It acts as a tool of influence, since the usual conditions and functions of communication grow into professional and creative components.

It has been found that the content of the professional competence of a preschool teacher is determined by the qualification characteristic. It is a normative model of the teacher's competence, reflecting a scientifically based set of professional knowledge, abilities and skills. In general, qualification characteristics are a list of

generalized requirements for a teacher at the level of their theoretical and practical experience.

It has been proved that high results in the teacher's pedagogical activities are possible only having deep knowledge of the physical and mental health of the pupils, the specifics of the environment, the nature of relationships, as well as their own professional and individual characteristics.

Keywords: teachers' functions, professional skills of a preschool teacher, preschool education institution, preschool children, psychological culture.

Посацький Олександр Васильович кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, тел.: (067) 583-97-41, <https://orcid.org/0000-0002-2705-7475>

Калічак Юрій Львович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, тел.: (067) 798-39-88, <https://orcid.org/0000-0003-4348-1740>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

Анотація. У статті розглянуто психологічні закономірності діяльності вихователя і способи реалізації ним соціального замовлення через заклад дошкільної освіти та систему дошкільної освіти загалом, усвідомлення ним актуальності завдань, форм і методів своєї діяльності в залежності від конкретних умов.

Встановлено, що психологія педагогічної діяльності визначається насамперед соціальними факторами: місцем і функціями вихователя дитячого садка в суспільстві, вимогами суспільства до вихователя, а також соціально-психологічними факторами: соціальними очікуваннями оточуючих вихователя людей стосовно його особистості та діяльності, його власними очікуваннями та установками в сфері його педагогічної діяльності.

Підкреслено, що індивідуальний стиль діяльності є важливою характеристикою процесу індивідуалізації професійної діяльності. Наявність свого стилю у професіонала свідчить, з одного боку, про його адаптацію до об'єктивно заданої структури професійної діяльності, а з іншого – про максимально можливе розкриття своєї індивідуальності.

Охарактеризовано важливе значення характеру спілкування у педагогічній діяльності. Воно виступає в ній як інструмент впливу, позаяк звичайні умови і функції спілкування переростають у компоненти професійно-творчі.

З'ясовано, що зміст професійної компетентності фахівця дошкільного профілю визначається кваліфікаційною характеристикою. Вона є нормативною

моделлю компетентності педагога, відображаючи науково обґрунтовану сукупність професійних знань, умінь і навичок. Загалом кваліфікаційна характеристика є переліком узагальнених вимог до вихователя на рівні його теоретичного та практичного досвіду.

Доведено, що високі результати в педагогічній діяльності вихователя можливі лише при глибоких знаннях особливостей фізичного і психічного здоров'я вихованців, специфіки середовища, характеру взаємовідносин, а також власних професійних, індивідуальних особливостей.

Ключові слова: функції вихователя, професійні вміння фахівця дошкільного профілю, заклад дошкільної освіти, діти дошкільного віку, психологічна культура.

Formulation of the problem. The famous educator K. D. Ushinsky wrote that «everything in education must be based on the personality of the educator, because the educational power flows only from a living source, the man. Neither the statutes, nor the syllabus, nor the artificial organism of the institution, can replace the individual in the matter of education. Only a person can influence the development and definition of personality, only character can form character» [17, p. 203].

The great educator of the 18th century, I. G. Pestalozzi considered it necessary for the teacher's attitude toward children to be purely paternal, quite similar to true family relationships. Years have passed, but even today the most important condition for success in the activities of an educator is pedagogical orientation, to return his «I» to other people, love for children [13].

The above qualities are inherent and characteristic of both experienced masters and young teachers, whose vocation is pedagogical activity in preschools. We also highlight another feature – a sense of empathy, i.e. the ability to respond to experiences, the ability to empathize. Another indispensable feature of the educator is high efficiency, observation, both psychological and socio-psychological [15].

These qualities are important for success in the activities of the educator. They help to identify certain patterns in the development of personality and cognitive sphere of the child, to determine the effectiveness of the use of methods, techniques, to find the uniqueness of each child, to determine the nature, characteristics of both individual children and children.

These qualities help to identify the emotional climate of the child not only in the peer group, but also in the family.

The functions of an educator are professional responsibilities, the performance of which makes it possible to successfully achieve the goals of his pedagogical activity [9].

Analysis of recent research and publications. The relationship between education and the psychological culture of the preschool teacher has been emphasized by many scholars (I. D. Bekh, L. V. Harashchenko, V. I. Kuzmenko, etc.). The image of culture is projected into modern types of the educational process, and its reproduction is carried out in education [2; 5; 12].

The psychological regularities of the pedagogical activity of a preschool specialist are discussed in detail in the publications of L. V. Harashchenko, M. V. Savchyn and L. V. Vasylenko [5; 16].

The purpose of the article is to characterize various aspects of the pedagogical activity of a preschool teacher from a psychological point of view.

Presentation of the main research material. The educator must contribute to the creation of favorable conditions for the harmonious physical development of children, protection and promotion of health. Among the most important concerns of the educator – the formation of the foundations of a healthy lifestyle in their students or health activities.

The teacher must strive to form in their students the need for movement, to create favorable conditions for optimal motor activity. Implementing the health function, the educator tries to make the most of available natural remedies. The sun, air, water, earth can generously endow a child with health if he teaches him to accept this gift with gratitude.

It is necessary to take into account the individual characteristics of the preschool child (health group, level of physical activity, abilities).

Health care activities in the kindergarten are conducted by educators, physical education instructors, and medics [14].

The educator takes care of the development of self-esteem, self-esteem, empathy, love for parents, homeland, friendly attitude to peers, respect for adults, caring for nature, its richness [1].

The educational function of a preschool teacher involves the regulation of the teacher's relationships in the team of preschool children in order to create in it for each child a favorable psychological microclimate, psychological comfort [8].

The teacher creates favorable conditions for children to experience increased well-being, pleasure. It strengthens the child's sense of joy of life, helps to create a cheerful and cheerful mood, and so on. All this is expressed in the stimulation and management of the activity of the preschooler, as a result of which he develops knowledge, skills, and abilities.

Moreover, when it comes to the knowledge of the preschooler, it means not only the enrichment of clear, so-called stable knowledge about the world around us, which will be the foundation of his schooling.

No less important is the formation of a circle of uncertain, hypothetical, developmental knowledge. Focusing on such knowledge makes significant changes in the education of preschool children.

Its main purpose is not the transfer of ready-made knowledge, but the formation of ability, interest in their independent acquisition.

Success in the implementation of the educational function is largely determined by whether learning is developmental, whether it is ahead of development or behind [10].

The educator realizes that: not all learning leads to development, but only what is focused on the «zone of immediate development» (L. S. Vyhotsky), the level that a

child reaches today together with an adult, and tomorrow will be able to achieve independently [4, p. 203].

An important condition for successful learning in kindergarten is the mastery of educators developmental teaching methods, pedagogical communication. At the same time, the teacher must strive to ensure that the activities of the child are the basis of educational work.

High results in the pedagogical activities of the educator are possible only with a deep knowledge of the physical and mental health of students, the specifics of the environment, the relationship between them, with other important people, their professional, individual characteristics.

It is necessary to know the teacher in order to educate in order to provide effective assistance to children who need it.

Teaching is based on the laws of development: the teacher studies the psyche of the child in the system, in close connection with the world around, trying to find the causes of originality, deviations in the development of their students [11].

For them, as for doctors, significant is the principle formulated by Hippocrates: «Do no harm!» [7, p. 74].

Based on it, the teacher conducts the study of individual children and the group as a whole, so that the process of research, methods. They are applicable, and its results would not harm the child (his emotional state, health, condition among peers).

Success in diagnostic work largely depends on the ability of the educator to show objectivity, not to succumb to the previously formed subjective opinion about a particular child, his family.

It is important and close cooperation of all teachers who work with children, with a psychologist, parents of students.

Diagnostic and corrective functions are closely intertwined in the activities of the educator [9].

Different aspects of mental and physical development of the child may need correction (correction, improvement) posture, endurance, cognitive processes, emotional and volitional sphere, personal qualities, relations with peers and adults, and communication [18].

While correcting, the teacher widely uses various activities of the preschooler, primarily play, recognized as a universal form of correction in preschool age.

With the help of the same game, the teacher can solve different problems: for one child it can be a means of increasing self-esteem, for another – a disincentive, tonic effect or just a school of collective relations.

Widely used for coordination purposes and artistic activities. Kindergarten successfully uses such areas of corrective influences by means of art, as exciting classes and self-disclosure in art.

In drawing, play, music, theatre and art, the child not only develops their talents, but also overcomes what previously seemed dangerous, strange, learns to find a way out of difficult situations, gains confidence in themselves, their abilities.

Regulation and coordination, development of joint educational influences in relation to pupils from kindergarten and family will allow to create favorable conditions of mental and physical development, happiness of children. These functions can be successfully implemented by establishing a partnership, friendly relationship with parents, creating an atmosphere of cooperation and collaboration in working with them.

In the context of humanization of education, increasing the level of professional training of preschool teachers, the role of this function is growing significantly.

Professional self-improvement – self-education. This function plays an important role. Familiarity with a wide range of knowledge significantly contributes to the professional growth of the teacher. The professional growth of a teacher, his work is closely related to how actively he is involved in psychological culture in general, satisfies his need for psychological knowledge about their students [12].

The success of the implementation of various functions of the educator depends on the attitude of the teacher to his work, his motives, systems of mastering professional skills.

The motives of the educator are as follows:

- 1) the creative nature of the activity;
- 2) the opportunity to communicate with children, direct contact with them;
- 3) the opportunity to develop children;
- 4) utilitarian economic (long vacation, favourable working conditions);
- 5) the possibility of self-expression, meeting the need for recognition by others [6].

Professional skills of a kindergarten teacher, to which special attention should be paid first of all: gnostic; design and engineering; communicative; organizational [3; 8; 15].

Gnostic (the ability to penetrate into the inner content of the actions and deeds of the child, the motives of his actions and internal attitudes to the tasks before them).

Gnostic skills educator uses to study the parents, the family microenvironment of the child.

This group of skills includes the ability to evaluate the effectiveness of applied methods and training, the ability to analyze the experience of others in order to transfer best practices and techniques to their own best practices.

Gnostic skills are closely related to knowledge of psychology, understanding of the laws and peculiarities of children's development, the development of psychological observation, interest in the spiritual world of the child.

The educator is helped to penetrate the child's soul by mastering the methods of child psychology – observation, experiment, sociometric methods, conversation, the method of analysis of products of child activity.

A lot of valuable information about their inner world, the nature of activities, relationships with others can get an educator, observing the behavior of children in everyday life.

In the morning, on a walk, an experienced teacher will quickly notice the interests of his students.

These observations help the educator to identify the interests of children, their inclinations, hobbies, evaluate children's play activities, determine the level of its development, draw conclusions and generalizations about children's society, and most importantly – find the right tools to correct children's behavior, activities, relationships, create conditions to adapt to a new microenvironment.

Observing the behavior of children creates favorable opportunities for identifying the psychological properties of the nervous system in their vital manifestations.

The educator pays attention to the emotional state of children in the process of games, attitudes to successes and failures, how easily the child switches from moving games to quiet and vice versa, how long can be fascinated by quiet activities.

The information obtained during the observation will help the teacher to determine the balance (imbalance) of the nervous processes of their students and find an individual approach to them.

Among the variety of individual characteristics of preschoolers, we single out the most characteristic, among the pupils are children who bite their nails, often cry, sleep restlessly, eat without appetite, often complain of headaches, overly anxious, suck a finger, someone has difficulty concentrating. , outbursts of anger, fear of failure, new people, animals, etc.

In the process of included observation at different moments of the regime, it is important to identify such children and treat them with understanding.

The information obtained with the help of gnostic skills allows the educator to better plan and organize further pedagogical activities with his group and with individual children and parents.

Moreover, developed gnostic skills will help the educator to more successfully carry out the process of self-knowledge of internal psychological processes and states – reflection.

Design and constructive skills play an important role in the activities of the educator.

The educator needs design skills to see the "tomorrow" of the pupils, to project the development of the personality of each child individually, the children's group as a whole.

This group of skills includes the ability to plan the activities of the preschooler in all moments of the regime, both for a short and for a longer period, to make a plan, a scenario of entertainment.

Design skills are necessary when planning the study of a child, children's group, family, when developing a plan to correct the development of each child's personality, emotional climate in children's society.

Constructive skills are manifested in the provision (informational, communicative) of a specific pedagogical event, which should take place in the planned pedagogical period (morning gymnastics, classes, excursions, entertainment, etc.).

These skills play an important role in creating such a subject-play environment that would stimulate the games of children of different levels of development, temperament, would give the opportunity to be creative, both boys and girls.

Constructive skills ensure success in creating a subject-artistic environment, favorable conditions for cognitive and practical activities, as well as labor.

This group of skills includes the ability to process all the content and present it to children based on age.

Communicative skills ensure the establishment of pedagogically appropriate relationships with individual children and the whole group, with parents, with colleagues, administration.

They are manifested in establishing quick contact, finding common ground and the right relationship with different people in different circumstances.

It is easier for a person with communication skills to evoke empathy, to attract people, to regulate relations in the group.

Many communication skills can be attributed to the technique of pedagogical communication.

With the help of organizational skills, the educator adjusts his activities and the activities of children. Organizational skills are manifested in the rapid, flexible application of their knowledge and experience in solving practical problems in the management of various activities of children.

In class the teacher must master the communicative structure of the whole pedagogical process, be as sensitive as possible to the slightest changes, constantly correlate the chosen methods of pedagogical influence with the peculiarities of communication at this stage. All this requires from the teacher the ability to solve two problems simultaneously:

- to construct features of the behavior (the pedagogical individuality), the relations with children, i.e. style of communication;
- construct expressive means of communicative influence [12].

The second component is constantly changing under the influence of emerging pedagogical and, accordingly, communicative tasks. The formed type of relations of the teacher with pupils plays an important role in the choice of the system of expressive means of communication.

The following characteristics of communication in the process of pedagogical activity can be distinguished:

- system of communication between teacher and students (a certain style of communication);
- communication system, specific to a particular stage of pedagogical activity;
- situational system of communication that arises when solving a specific pedagogical and communicative task [11].

Under the style of communication we understand the individual-typological features of socio-psychological interaction between teacher and children. In the style of communication are expressions:

- features of the educator's communicative abilities;
- formed the nature of the relationship between teacher and students;
- creative individuality of the teacher;

- features of the children's team [18].

Moreover, it should be emphasized that the style of communication between teachers and children – a category of social and moral. It embodies the socio-ethical attitudes of society and the educator as its representative.

Conclusions. Thus, the educator must be able to draw, design, sing, dance, read clearly, competently and beautifully perform physical exercises, show puppet theater, care for plants and animals.

Management of all children's activities involves the educator's complex, skills system – constructive, gnostic, communicative, organizational, special.

For productive communicative activity, the teacher must know that communication permeates the entire system of pedagogical influence, each of its trace elements.

The specificity of pedagogical communication is due to the different socio-role and functional positions of its subjects. In the process of pedagogical communication, the educator directly or indirectly carries out their socio-role and functional responsibilities to guide the process of teaching and education. The style of communication and leadership significantly determines the effectiveness of teaching and education, as well as the peculiarities of personality development and the formation of interpersonal relationships in the study group.

References:

1. Andriushchenko T. (2016). Formuvannia u doshkilnykiv zdoroviazberzhuvalnoi kompetentnosti. [Formation of health-preserving competence in preschoolers]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. (1998). Osobystisno-zoriientovane vykhovannia [Personality-oriented education]. Kyiv: IZMP [in Ukrainian].
3. Bihunets K. (2015). Zdorovia (valeolohiia). Standart navchalnoho ukrainoznavchoho intehratyvnoho kursu dlia ditei doshkilnoho viku [Health (valeology). Standard of the educational Ukrainian studies integrative course for preschool children]. *Osvita – Education*, 30, 1–3 [in Ukrainian].
4. Vyhotskyi L. S. (1982). Myshlenye y rech:[Thinking and speech]. (Vols. 1-2). Moscow: Pedagogika [in Russian].
5. Harashchenko L. V. (2013). Tsinnist zdorovia ditei doshkilnoho viku yak chynnyk humanistychnoho vykhovannia. [The value of health of preschool children as a factor in humanistic education] *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka – Pedagogical process: theory and practice*, 2, 29–37 [in Ukrainian].
6. Hrytsenok L. I. (2002). Formuvannia navychok zdorovoho sposobu zhyttia u ditei ta pidlitkiv. [Formation of healthy lifestyle skills in children and adolescents] *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 5, 53–56 [in Ukrainian].
7. Denysenko N. F. (2008). Formuvannia svidomoho stavlennia do zdorovia. [Formation of a conscious attitude to health] *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 9 [in Ukrainian].
8. Dukhovnist i zdorovia (2004) [Spirituality and health]: a textbook. Kyiv: TOV «KhIK» [in Ukrainian].
9. Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii (2009) [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
10. Zaporozhets A.V. (1977). Intellectualnaia podgotovka detei k shkole. [Intellectual preparation of children for school] *Doshkolnoe vospytanye – Preschool education*, 8, 30–34. [in Russian].

11. Kokun O. M. (2006). *Psykhofizioloziia*. [Psychophysiology] Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
12. Kuzmenko V. I. (2002)/ *Indyvidualizatsiia vykhovannia i navchannia v doshkilnykh zakladakh: metodychni rekomendatsii*. [Individualization of education and training in preschool institutions: guidelines] Kyiv: KMIUV im.B.Hrinchenka [in Ukrainian].
13. Pestalozzi I. G. (1938). *Vybrani pedahohichni tvory*. [Selected pedagogical works] (Vols. 1-2). Kyiv; Kharkiv: Radianska shkola [in Ukrainian]
14. Pryshchepa T. I. (2003). *Okhorona zhyttia ta zdorovia ditei doshkilnoho viku*. [Protection of life and health of preschool children] *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 1, 2*. [in Ukrainian].
15. *Psykhologichna entsyklopediia*: [Psychological encyclopedia]. (2006). Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].
16. Savchyn M. V., Vasylenko L. V. (2005). *Vikova psykholojiia*. [Age psychology]: a textbook Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
17. Ushynskiy, K. D. (1983). *Liudyna yak predmet vykhovannia. Sproba pedahohichnoi antropologii*. *Vybrani pedahohichni tvory* [Man as a subject of education. An attempt at pedagogical anthropology. Selected pedagogical works]: Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
18. Mashchenko Zh. (2003). *Psykhologichna kharakterystyka doshkilnykiv* [Psychological characteristics of preschoolers]. *Psykholog – Psychologist*. 9, 2 [in Ukrainian].

Література:

1. Андрющенко Т. *Формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності. Старший дошкільний вік: методичний посібник*. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 120 с.
2. Бех І. Д. *Особистісно-зорієнтоване виховання: монографія*. Київ: ІЗМП, 1998. 204 с.
3. Бігунець К. *Здоров'я (валеологія). Стандарт навчального українознавчого інтегративного курсу для дітей дошкільного віку*. *Osvita*. 2015. № 30 (9 серпня). С. 1–3.
4. Выготский Л. С. *Мышление и речь: собр. соч. Т. 2*. Москва: Педагогика, 1982. С. 136–248.
5. Гаращенко Л. В. *Цінність здоров'я дітей дошкільного віку як чинник гуманістичного виховання. Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 2. С. 29–37.
6. Гриценко Л. І. *Формування навичок здорового способу життя у дітей та підлітків. Практична психологія та соціальна робота*. 2002. №5. С. 53 – 56.
7. Денисенко Н. Ф. *Формування свідомого ставлення до здоров'я. Дошкільне виховання*. 2008. № 9. С. 68–85.
8. *Духовність і здоров'я: навчально-методичний посібник*. Київ: ТОВ «ХІК», 2004. 168 с.
9. *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова*. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
10. Запорожец А.В. *Интеллектуальная подготовка детей к школе. Дошкольное воспитание*. 1977. № 8. С. 30–34.
11. Кокун О. М. *Психофізіологія*. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.
12. Кузьменко В. І. *Індивідуалізація виховання і навчання в дошкільних закладах: методичні рекомендації*. Київ: КМПУВ ім. Б. Грінченка. 2002. 39 с.
13. Песталоцці Й. Г. *Вибрані педагогічні твори. Т. 1*. Київ; Харків: Радянська школа, 1938. 340 с.
14. Прищепка Т. І. *Охорона життя та здоров'я дітей дошкільного віку. Дошкільне виховання*. 2003. №1. С. 2.
15. *Психологічна енциклопедія: А – Я / О. Степанов (авт.-упоряд.)*. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

16. Савчин М. В., Василенко Л. В. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
17. Ушинський, К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибрані педагогічні твори: Київ: Радянська школа, 1983. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. С. 192–471.
18. Мащенко Ж. Психологічна характеристика дошкільників. *Психолог*. 2003. № 9. С. 2.

УДК: 37.016:793.3

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-25-33](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-25-33)

Бі Юнь здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61000, тел.: (098) 446-82-62, <https://orcid.org/0000-0001-9738-6445>

ПЛАНУВАННЯ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТАНЦЮВАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ

Анотація. У статті автором порушене питання формування команди з колективу здобувачів освіти, які навчаються в хореографічних класах; розкрито значення в сучасному соціальному просторі таких понять, як команда, робота в команді, утворення команди та планування командної взаємодії членів танцювального колективу.

Автором публікації розкрито сутність поняття «командоутворення» танцювального колективу як процес цілеспрямованого формування особливого способу співпраці членів хореографічного класу у сфері танцю та хореографічного мистецтва, що дозволяє ефективно реалізувати їхній танцювальний, енергетичний, інтелектуальний, творчий, освітній потенціал.

Серед етапів планування командної взаємодії учасників танцювального колективу автором зазначено такі: 1) визначення репертуару, над яким працюватиме команда, та його цілей; 2) угруповання команди особами, яким притаманні мотивація, індивідуальні здібності до хореографії та узгодженої роботи в танцювальному колективі; 3) розвиток компетентностей командоутворення; 4) розподіл обов'язків між уповноваженими членами команди; 5) підбір та узгодження каналів комунікації між членами команди; б) створення умов та налагодження розвитку командної взаємодії.

Автором статті наголошено, що особливого значення хореографу під час планування командної взаємодії потрібно надавати етапові розвитку компетентностей командоутворення. Крім того, поза увагою педагога не мають залишатися такі процеси, як становлення внутрішньої самоорганізації кожного здобувача освіти, що переважно ґрунтується на неформальних стосунках; моделювання партнерської взаємодії між членами команди та гармонія відносин.

Зазначено, що під час планування роботи з хореографічним колективом, хореографу доречно використовувати такі методи навчання: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності; методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності; методи кооперативного навчання.

Ключові слова: колектив, команда, хореографія, взаємодія, планування, утворення.

Bi Yun Graduate student of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh St. 29, Kharkiv, 61000, tel.: (098) 446-82-62, <https://orcid.org/0000-0001-9738-6445>

INTERACTION PLANNING OF THE DANCE TEAM

Abstract. In the article, the author raised the issue of forming a team from a group of education applicants studying in choreographic classes; revealed the meaning in the modern social space of such concepts as a team, teamwork, team formation and planning team interaction of members of the dance team.

The author of the article revealed the essence of the concept of "team formation" of a dance team as a process of purposeful formation of a special way of cooperation of choreographic class members in the field of dance and choreographic art, which allows to effectively realize their dance, energetic, intellectual, creative, educational potential.

Among the stages of planning the team interaction of the members of the dance group, the author indicates the following: 1) determining the repertoire that the team will work on and their goals; 2) grouping of the team by persons who have inherent motivation, individual abilities for choreography and coordinated work in a dance group; 3) development of team building competencies; 4) distribution of responsibilities between authorized team members; 5) selection and coordination of communication channels between team members; 6) creating conditions and establishing the development of team interaction.

The author of the article emphasizes that the special importance of the choreographer when planning team interaction should be given to the stage of development of team building competencies. In addition, the teacher should not ignore such processes as the formation of the internal self-organization of each applicant for education, which is mainly based on informal relationships; modeling of partnership interaction between team members and harmony of relations

It is noted that when planning work with a choreographic team, it is appropriate for a choreographer to use the following teaching methods: methods of organizing and implementing educational and cognitive activities; methods of stimulation and motivation of educational activity; methods of control and self-control over the effectiveness of educational and cognitive activity; cooperative learning methods

Keywords: team, choreography, interaction, planning, formation.

Постановка проблеми. Створення команди з колективу здобувачів освіти є наразі актуальною та затребуваною компетентністю педагогічних працівників. Адже робота в команді сприяє, з одного боку, відчутти людині себе

в певній соціальній ролі, розкрити свої потенційні можливості та приховані таланти, а з другого, – сформувані необхідні скіли для подальшого освітнього, а згодом і професійного зростання. Крім того, командна взаємодія сприяє становленню та розвитку колективу, особливо постійного його типу, серед яких танцювальному колективу відводиться особлива роль через його усталеність, злагодженість роботи кожного та кожної, наявність спільних талантів та інтересів, спрямованих на досягнення колективної мети – бути кращим, досконалішим, оригінальнішим і неповторним. Це прагнення розділяє не лише хореограф, але й кожен учасник танцювального колективу порівну. Однак над цим треба працювати!

Будь яка цілеспрямована педагогічна дія повинна бути направлена на достеменно та ретельне планування, яким педагог-хореограф заздалегідь має передбачити всі труднощі та виклики педагогічної взаємодії «учитель – вихованці», «вихованець-вихованці», «вихованець-вихованець», «вихованці-громадськість» задля реалізації мети виховання хореографічного колективу – становлення згуртованої єдності особистостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями командоутворення активно займаються у сфері бізнесу та соціальної комунікації. Однак і в сфері освіти та підготовки педагогічних кадрів це питання наразі стає актуальним та затребуваним. Зокрема компетентнісній парадигмі питань командоутворення присвятили свої дослідження Н. Волкова, О. Лебідь, О. Гром. Методикою підготовки хореографічного колективу займаються В. Волчукова, Н. Бугаєць, О. Ліманська, О. Тіщенко. Підготовкою командної взаємодії в колективі здобувачів освіти займаються О. Башкір, А. Денисенко. Однак питання організації командної взаємодії учасників танцювального колективу залишається поза увагою дослідників.

Метою статті є визначення етапів планування командної взаємодії учасників танцювального колективу.

Виклад основного матеріалу. Для хореографічного колективу важливо бути командою як у технічному, так і в інтелектуальному напрямках. Тому перед хореографами стоїть важливе завдання перетворення колективу на команду. Командоутворення – (англ. «teambuilding») формування ефективної команди, створення групи людей, спрямованих на досягнення єдиного спільного результату, що працює налагоджено, як єдине ціле; процес цілеспрямованого формування особливого способу співпраці людей у сфері спільної діяльності (організації, установі, товаристві тощо), що дозволяє ефективно реалізувати їхній енергетичний, інтелектуальний, творчий, освітній потенціал [1, с.12].

Команда є колективним суб'єктом діяльності, провідною ознакою якої є позитивна синергія спільної консолідованої діяльності, яка орієнтована на розв'язання командних завдань, а також: компетентність усіх членів команди, рольова доцільність та взаємно розподілена відповідальність, комфортні

міжособистісні взаємини. У членів команди має бути усвідомлення визначених цілей діяльності команди (спільна мета діяльності команди має тісно узгоджуватися з власними потребами, інтересами членів команди, тобто прийматися на мотиваційному рівні); вони мають чітко дотримуватися принципів взаємодії членів команди в процесі досягнення цілей, установленої рольової структури команди, позицій та функцій лідера; володіти здатністю до саморефлексії та самопізнання, що забезпечує розвиток відчуття приналежності до команди, єднання з нею, формування образу «Ми» [2, с.19]

Відповідно до зазначеного вище, Н. Волкова, О. Лебідь, О. Гром визначають феномен «команда» як *організовану з певною метою групу людей, які розуміють взаємозалежність і необхідність взаємодії та співпраці, мають усталену настанову на спільну, ефективну й творчу діяльність та здатні поєднати індивідуальні ідеї і досвід кожного для прийняття раціонального рішення й досягнення спільної мети* [1, с. 20].

Серед етапів формування команди О. Башкір, А. Денисенко зазначено такі: 1) визначення проєкту, над яким працюватиме команда, та його цілей; 2) угруповання команди особами, яким притаманні належні компетентності та індивідуальні якості, необхідні для узгодженої роботи; 3) розподіл обов'язків між уповноваженими членами команди; 4) підбір та узгодження каналів комунікації між членами команди; 5) створення умов та налагодження розвитку командної взаємодії [1, с.13].

Часто керівники танцювальних колективів не звертають увагу на командоутворення, надаючи перевагу виключно роботі над технікою танцювального репертуару. Однак це втомлює та виснажує, створює умови для нездорової конкуренції та заздрощів у середині колективу, що може призводити до великої плинності членів колективу, частих конфліктів та непорозумінь, втрати інтересу талановитих дітей до хореографії як виду мистецтва.

Тут хореографам варто знати про таку властивість команди, як внутрішня самоорганізація, яка переважно ґрунтується на неформальних стосунках і може внести частку «безладу» до добре продуманої керівництвом стратегії командних дій. Науковці акцентують увагу на взаємному доповненні, взаємодопомозі членів команди, які здатні виконувати будь-які внутрішньогрупові ролі й беруть на себе відповідальність за кінцеві результати спільної діяльності [2].

Н. Волкова, О. Лебідь, О. Гром виокремлюють такі *структурні компоненти компетентності командоутворення*: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінний, а також сукупність критеріїв та їх показників:

– *мотиваційно-ціннісний* (наявність потреби в командній взаємодії, визнання цінностей командної взаємодії, усвідомлення особистісної значущості переваг спільної діяльності);

– *когнітивний* (повнота та міцність засвоєння знань теоретичного, фактологічного й прикладного характеру про цінності професійної комунікації, командотворення та командної взаємодії, способи роботи в команді);

– *діяльнісний* (визначає рівень володіння вміннями студента як майбутнього члена команди та оволодіння ним досвідом командної діяльності: чітко та логічно висловлювати свої думки, передавати інформацію; володіти навичками письмової електронної комунікації; встановлювати цілі, структурувати власний час; переконувати колег у правильності прийнятого рішення, підтверджуючи свої думки вагомими аргументами; знаходити нестандартні рішення; визнавати свої помилки; нести персональну відповідальність за результати роботи; налагоджувати ефективну взаємодію членів команди; здатність успішно співпрацювати у віртуальному середовищі; досягати взаєморозуміння, злагодженості членів команди, проявляти до них довіру; реалізовувати технології прийняття спільних рішень; керувати своїми емоціями; уникати конфліктів та запобігати їм);

– *особистісний* (рівень розвинутої соціального інтелекту, емпатії);

– *рефлексивно-оцінний* (володіння навичками рефлексії, корекції поведінки, яка відповідає командній діяльності) [2, с.22].

Плануючи командну взаємодію в танцювальному колективі, учитель – хореограф повинен щонайперше пам'ятати про вибудову партнерської взаємодії між членами команди та гармонію відносин. Гармонійні відносини в команді передбачають сприймання людьми один одного такими, якими вони є і одержання при цьому задоволення від спільної діяльності, від знаходження та роботи в цьому колективі. За умови наявності такого усвідомлення членам хореографічного колективу простіше переносити суперечки та конфліктні ситуації. Крім того, партнерська взаємодія передбачає відносини, у яких цінують як подібності, а й відмінності. У таких колективах є прийняття себе та інших, толерантність до чужих думок та сміливість висловлювати думки, які суперечать загальноприйнятним. Останнє здійснюється за умови відчуття кожним учасником хореографічного колективу можливостей довіряти та перебувати завжди в позиції, коли довіряють тобі.

Налагоджуючи партнерську взаємодію, хореограф мусить знати, що всі члени хореографічного колективу різні. І, звичайно, ці відмінності створюють «незручності». Але то лише за умови відсутності знань та навичок командоутворення. Так, зустрічаючись з «іншим», багато хто з нас схильний реагувати на відмінності з роздратуванням: надто спритний / надто повільний, зациклений на деталях і правилах / відірваний від реальності, з гарною розтяжкою / не гнучкий, комунікабельний, артистичний / замкнений, мало посміхається тощо. Лише недосвідчений педагог дратується, намагається змусити комунікувати, посміхатися на сцені, зосередитися виключно на якомусь одному виду діяльності. Однак це неможливо. Будувати командну взаємодію варто лише при врахуванні всіх аспектів колективу, усіх

особливостей кожного його члена. Усі неідеальні, однак усі й мають свої таланти, які з правильним педагогічним підходом можна використати на благо команди, на користь спільної дії. Доповнюючи колектив, заповнюючи всі грані колективу, кожен його учасник створює неповторність та своєрідність успіху командної взаємодії у вигляді досягнення поставленої мети, у вигляді чіткого та прогресивного результату. Тому як для ефективного та результативного управління будь-якою організацією, так і керівництва будь якого колективу, зокрема й хореографічного, необхідний не один «ідеальний» лідер, а ціла команда. Комплементарна (тобто взаємодоповнююча) команда, у якої немає пробілів (тобто є хоча б деякі здібності в певних членів команди до кожної з функцій), вирізняється своїм неповторним стилем діяльності та досягнення спільної мети.

Плануючи роботу з хореографічним колективом, хореографу мають бути відомими низки методів навчання для формування командної взаємодії хореографічного. Серед них варто зазначити такі:

- ✓ методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- ✓ методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності;
- ✓ методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності [3, с.38].

Першу групу методів становлять чотири підгрупи:

- ✓ за джерелом передачі та сприймання навчальної діяльності (*вербальні* (розповідь, бесіда, лекція, коментар, репліка, пояснення), *наочні* (ілюстрація, демонстрація, показ), *практичні* (безпосередня практика в залі);
- ✓ за логікою передачі та сприймання інформації (*індукція, дедукція*, що передбачають спроможність розкривати логіку рухів від загального до конкретного і навпаки);
- ✓ за ступенем самостійного мислення (репродуктивні – ефективно сприяють відпрацюванню практичних умінь і навичок, за допомогою неодноразових дій за зразком), проблемно-пошукові (створення умов для танцювальної імпровізації, де кожен окремо та колективно в цілому має можливість прийняти рішення в підборі відповідних комбінацій).
- ✓ за ступенем управління навчальною діяльністю (під керівництвом хореографа, самостійна робота).

Другу групу методів становлять методи стимулювання інтересу до танцю (пізнавальні ігри, навчальні дискусії, створення емоційно-моральних ситуацій, інтерактивні ігри, методи кооперативного навчання), методи формування відповідальності та обов'язку (заохочення, покарання, похвала).

До *третьої групи методів* належать методи усного контролю та самоконтролю (питання індивідуального, фронтального та групового характеру, усні опитування, залікові або екзаменаційні опитування), методи практичного контролю та самоконтролю (підсумковий практичний показ, виступ, відкриті практичні заняття з хореографії).

Варто зазначити *методи четвертої групи* – за джерелом сприймання та передавання інформації – вербальні (лекції, коментарі, пояснення), наочні (показ, демонстрація, ілюстрація), практичні (навчально-тренувальні вправи, розминки, танцювальні вправи як біля станка, так і посеред зали), робота з літературою та відеоматеріалами.

Залежно від форми проведення заняття методи з попередньої групи доречно міксувати, паралельно виконуючи рухи, пояснюючи їх та коментуючи, а також доповнюючи переглядом відеоряду.

Ці методи активно використовують упродовж всього терміну навчання, однак інтенсивність використання конкретного методу залежить від вікових особливостей дітей. Так, для дітей активніше використовують хореографом наочні методи (демонстрація, ілюстрація, власний приклад, відео-показ), а вже потім необхідний словесний метод пояснення, коментування. У дітей старшого віку доречніше використовувати метод пояснення з метою запобігання сліпого копіювання дитиною чужих рухів і формування власного танцювального стилю та пластичних рішень.

Також важливим є використання методів стимулювання інтересу до танцю у дітей як до вступу до танцювальної школи, так уже й під час навчання хореографії. Оскільки це щоденна рутинна робота, яка виснажує, тому підкреслювання, фіксування уваги дітей хореографом на їхніх успіхах є дуже необхідним явищем. Інколи ці ситуації успіхи створюються хореографом навмисно.

З огляду на практичну діяльність, В. Волчукова, Н. Бугаєць, О. Ліманська, О. Тіщенко О.М. до найбільш ефективних вербальних і практичних методів роботи з хореографічним колективом відносять такі:

- показ (педагог виконує танцювальні рухи, комбінації у завершеному вигляді, точно, виразне, технічне виконання танцювальних рухів);
- словесний метод (пояснення методики виконання танцювальних вправ, національних особливостей якогось танцю);
- «змішаний метод» (показ, який супроводжується поясненнями);
- зразок (передбачає технічне, емоційне виконання педагогом завдання, допомагає формуванню самостійності, ініціативи, активності в подоланні труднощів у виконанні творчих задумів);
- ігровий метод (педагог підбирає гру, яка передбачає змагання, робота у постановчому процесі над сюжетними ігровими номерами);
- метод музичного супроводу (роз'яснення педагогом музичної розкладки танцювального номеру, його темпу, ритму, емоційного образного виконання, драматургічних законів (експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації), технічний рівень виконання тощо);
- метод емпатії (уявити себе на місці деякої істоти, речі в хореографічному образі);
- метод виправлення помилок (викладач поряд з дітьми виправляє помилки у доброзичливій тактичній формі тих, які припустилися їх у виконанні танцю, комбінації);

- послідовний перехід від легких рухів до більш складних (при складанні комбінацій, етюдів, танців починати слід з більш простих рухів, а найбільш складні па, підтримки, трюки повинні бути наприкінці комбінації, етюду, танцю);
- метод цілісної вправи (повністю показати комбінацію, а потім роз'яснити методику її виконання);
- метод створення атмосфери психологічної підтримки (полегшення й водночас стимулювання процесу навчання для дитини, тобто вміння створювати відповідну атмосферу, інтелектуальну й емоційну обстановку в колективі);
- метод імпровізації – створення твору безпосередньо в процесі його виконання. Ефективність імпровізації забезпечує принцип створення «орієнтирів» – усвідомлення дитиною компонентів імпровізації (змістовності, емоційної та музичної виразності рухів, логічності, танцювальності);
- метод театралізації – складний творчий процес, що має глибоке соціально – психологічне обґрунтування. Суть методу театралізації полягає в поєднанні пластики, жестів, міміки, звуків, кольорів, костюмів, мелодії у просторі та часі, розкриває образ у різних варіаціях. Метод театралізації покликаний створити видовишно-активну ситуацію, де кожний суб'єкт виступатиме активним її учасником;
- порівняння роботи суглобо-м'язового апарату та емоційного забарвлення в процесі виконання хореографічних комбінацій;
- аналіз хореографічних творів на основі культурологічного підходу;
- метод експертної оцінки – оцінювання викладачем сформованих танцювально-виразних умінь учнів;
- проблемно-пошуковий метод, що складається з проблемних та творчих завдань: невербальне спілкування партнерів у танці через жести, міміку, пантоміму, пластику тіла; виразні рухи та комбінації; створення та відчуття образу партнера у танці, передача його емоційного стану [3, с. 39].

Важливими в роботі з танцювальним колективом є методи кооперативного навчання. У кооперативному навчанні виділяються цілі, індивідуальні та спільні для всіх. Саме для досягнення спільної мети, що є важливим при командоутворенні, здобувачі освіти кооперуються між собою, поєднують свої зусилля, що, у кінцевому підсумку, приводить до прискорення полегшення навчання. Серед кооперативних методів навчання О. Башкір та О. Каданер виокремлюють «Кути», «Думай – Працюй у парі – Ділись», «Формулой – Ділись – Слухай – Створюй», «Кажі та переключайся», «Складена картинка» тощо [4, с. 123-124].

Висновки. Отже, у ході дослідження з'ясовано, що «командоутворення» танцювального колективу – це процес цілеспрямованого формування особливого способу співпраці членів хореографічного класу у сфері танцю та

хореографічного мистецтва, що дозволяє ефективно реалізувати їхній танцювальний, енергетичний, інтелектуальний, творчий, освітній потенціал.

Серед етапів планування командної взаємодії учасників танцювального колективу зазначимо такі: 1) визначення репертуару, над яким працюватиме команда, та його цілей; 2) угруповання команди особами, яким притаманні мотивація, індивідуальні здібності до хореографії та узгодженої роботи в танцювальному колективі; 3) розвиток компетентностей командоутворення; 4) розподіл обов'язків між уповноваженими членами команди; 5) підбір та узгодження каналів комунікації між членами команди; 6) створення умов та налагодження розвитку командної взаємодії.

Література:

1. Башкір О.І., Денисенко А.О. Особливості командоутворення в хореографічних колективах. *Теорія та методика навчання та виховання*. №52. С.9-20. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.01>
2. Волкова Н.П., Лебідь О.В., Гром О.А. Розвиток компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів вищої школи засобами інтерактивних технологій навчання. URL: http://ir.duan.edu.ua/bitstream/123456789/3631/1/Монографія_Волкова_Лебідь_Гром_дніпро_2021.pdf
3. Волчукова В.М., Бугаєць Н.А., Ліманська О.В., Тіщенко О.М. Методика роботи з хореографічним колективом: Основи курсу / Навчально-методичний посібник. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. 326 с.
4. Башкір О.І., Каданер О.В. Інтерактивні методи формування soft skills майбутніх фахівців. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 1(3) 2022. С. 116-226. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-1\(3\)-216-225](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-1(3)-216-225)

References:

1. Bashkir O.I., Denysenko A.O. Osoblyvosti komandoutvorennia v khoreohrafichnykh kolektyvakh [Peculiarities of team formation in choreographic teams]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*. №52. S.9-20. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.01>
2. Volkova N.P., Lebid O.V., Hrom O.A. Rozvytok kompetentnosti u zdiisnenni komandnoi vzaemodii maibutnykh vykladachiv vyshchoi shkoly zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii navchannia [Development of competence in the implementation of team interaction of future teachers of a higher school by means of interactive learning technologies]. URL: http://ir.duan.edu.ua/bitstream/123456789/3631/1/Monohrafiia_Volkova_Lebid_Hrom_dniipro_2021.pdf
3. Volchukova V.M., Buhaiets N.A., Limanska O.V., Tishchenko O.M. Metodyka roboty z khoreohrafichnym kolektyvom [Methods of working with a choreographic team]: *Osnovy kursu / Navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2013. 326 s.
4. Bashkir O.I., Kadaner O.V. Interaktyvni metody formuvannia soft skills maibutnykh fakhivtsiv [Interactive methods of forming soft skills of future specialists]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. 2022. № 1(3) 2022. S. 116-226. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-1\(3\)-216-225](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-1(3)-216-225)

УДК 37.091.3:001.895:81'243(73)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-34-49](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-34-49)

Білецька Ірина Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20300, тел.: (097) 997-92-33, <https://orcid.org/0000-0002-3372-9100>

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД США

Анотація. В сучасній практиці іншомовного навчання застосовується кілька десятків різних методів, кожен з яких претендує на визнання. Безперечно, для вдосконалення і підвищення ефективності навчання іноземних мов цінним і корисним є досвід експериментальних пошуків не лише вітчизняних, а й зарубіжних науковців. В цьому контексті варті уваги методи навчання іноземних мов, які поширені в американській системі освіти, з погляду їх доцільності, цілей, видів навчальної діяльності та етапів оволодіння мовним матеріалом. З'ясовано, що у процесі довготривалого пошуку найкращих шляхів навчання іноземної мови у США розроблялися різноманітні методи. Кожен із них базується на конкретному погляді щодо вивчення мови і зазвичай пропонує використання специфічних технологій та матеріалу, який може вводиться у визначеному порядку. Досліджено, що в цілому методи навчання іноземних мов, у залежності від підходу, на якому вони базуються, можна поділити на три групи: 1) структурні – розглядають мову як систему структурно пов'язаних елементів для кодування значення: граматики-перекладний (Grammar Translation) та аудіолінгвальний (Audiolingual Method) методи; 2) функціональні – мову трактують як засіб для вираження чи виконання певних функцій: усний метод (Oral Approach), ситуативне навчання мови (Situational Language Teaching); 3) інтерактивні – мова є засобом створення і підтримки соціальних відносин, до уваги береться те, як треба рухатись, діяти, вести перемовини і взаємодіяти під час спілкування: прямий (Direct Method), комунікативний (Communicative Language Teaching), пропріоцептивний (Proprioceptive Language Learning Method), замовчування (Silent Way), натуральний метод (Natural Approach), мовне занурення (Language Immersion), сугестопедія (Suggestopedia), метод повної фізичної реакції (Total Physical Response). Проаналізовані методи є найбільш поширеними у практиці навчання іноземних мов у США і не охоплюють всю палітру підходів, новітніх тенденцій американської методичної науки. Але, на нашу думку, вони дають уявлення про напрями роботи зарубіжних вчених-методистів та можливість застосування їхнього

позитивного досвіду на теренах нашої сучасної методики навчання іноземних мов.

Ключові слова: іноземна мова, методи навчання, підхід, сучасні тенденції, американська система освіти.

Biletska Iryna Oleksandrivna Doctor of Science in Pedagogy, Professor, Head of Foreign Languages Theory and Practice Department, Sadova St., 2, Uman, 20300, tel.: (097) 997-92-33, <https://orcid.org/0000-0002-3372-9100>

TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING: US EXPERIENCE

Abstract. In the modern practice of foreign language teaching, several dozen different methods are used, each of which claims recognition. Undoubtedly, the experience of experimental searches of not only domestic, but also foreign scientists is valuable and useful for improving and increasing the effectiveness of teaching foreign languages. In this context, the methods of teaching foreign languages, which are widespread in the American education system, are worthy of attention from the point of view of their expediency, goals, types of educational activities and stages of mastering language material. It was found that in the long-term search for the best ways to learn a foreign language in the USA, various methods were developed. Each of them is based on a specific approach to language learning and usually suggests the use of specific technologies and material that can be introduced in a specific order. It has been studied that, in general, the methods of teaching foreign languages, depending on the approach on which they are based, can be divided into three groups: 1) structural – consider the language as a system of structurally connected elements for encoding meaning: Grammar Translation and Audiolingual Method; 2) functional – language is interpreted as a means of expressing or performing certain functions: Oral Approach, Situational Language Teaching; 3) interactive – language is a means of creating and maintaining social relations, taking into account how to move, act, negotiate and interact during communication: Direct Method, Communicative Language Teaching, Proprioceptive Language Learning, Silent Way, Natural Approach, Language Immersion, Suggestopedia, Total Physical Response. The analyzed methods are the most common in the practice of teaching foreign languages in the USA and do not cover the entire palette of approaches, the latest trends in American methodical science. But, in our opinion, they give an idea of the directions of work of foreign methodologists and the possibility of applying their positive experience in the field of our modern methods of teaching foreign languages.

Keywords: foreign language, teaching methods, approach, modern trends, American education system.

Постановка проблеми. Підвищення ефективності іншомовного навчання завжди було досить актуальною проблемою. Удосконалення методики та результативності педагогічної діяльності вчителів іноземних мов багато в чому залежить від знання і врахування ними положень і рекомендацій, викладених у роботах сучасних дослідників і методистів.

Сьогодні в практиці навчання іноземних мов використовується кілька десятків різних методів, кожен з яких претендує на визнання. Крім того, тривають пошуки найбільш ефективних та результативних. У цьому контексті цінним і корисним, на нашу думку, є досвід експериментальних пошуків не лише вітчизняних, а й зарубіжних науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури, в якій висвітлюються проблеми навчання іноземних мов, дають підстави стверджувати, що значна кількість вітчизняних дослідників (О. Ветохов, С. Гапонова, Т. Петрова, Л. Хоменко) акцентують свою увагу на поглядах ряду західних науковців, які можуть викликати професійний інтерес у методистів та педагогів.

У зарубіжній методиці проблемі навчання іноземних мов присвячені праці Дж. Ашера (J. Asher), Н. Брукс (N. Brooks), Т. Террел (T. Terrel), П. Ла Форга (P. La Forge), в яких аналізуються теорія і практика інтуїтивного оволодіння іноземною мовою, розглядаються положення навчання другій мові, звертається увага на рівень та витоки педагогічної ефективності різних методик. У той же час методи навчання іноземних мов, які поширені в американській системі освіти, потребують більш детального дослідження та систематизації з погляду їх доцільності, цілей, видів навчальної діяльності та етапів оволодіння мовним матеріалом.

Мета статті – виокремити найбільш поширені та дієві методи і підходи до навчання іноземних мов, які практикуються американськими педагогами, розглянувши такі основні їхні аспекти, як теорія навчання, цілі, види навчальної діяльності, етапи оволодіння мовним матеріалом.

Виклад основного матеріалу. У зарубіжній лінгводидактиці дослідники дають власне розуміння поняттю «метод». Відомий дослідник Е. Антоні (E. Antony) вказує, що метод – це загальний план упорядкованої подачі мовного матеріалу, який базується на обраному підході. Згідно з його трактуванням, це рівень, на якому теорія впроваджується в практику і на якому визначають зміст навчання та порядок подачі навчального матеріалу, пріоритетність навчання певних мовних явищ і мовленнєвих умінь [1, с. 93–97]. Але варто зазначити, що у своєму баченні методу Е. Антоні не визначає чітко місце вчителя та учнів у конкретному методі, а також роль навчальних матеріалів та форму, якої їм слід надати.

У. Макей (W. Maskey) у праці «Аналіз навчання мови» в основу дефініції методу навчання мови поклав принципи відбору, градації, презентації та повторюваності [7]. Але його дослідження залишило поза увагою вивчення практичних умов здійснення успішного навчання у класі, а також розгляд питань про роль і місце вчителя та учнів у цьому процесі.

Дж. Річардс (J. Richards) та Т. Роджерс (T. Rodgers) у своїй концепції поняття «метод» розглядають на рівні задуму та планування, на якому визначаються цілі, програма навчання та з'ясовується роль учителя, учнів і навчальних матеріалів. Метод навчання мови, зазначають вони, теоретично пов'язаний з підходом, організаційно визначений планом і практично реалізований у способі дії [8, с. 16].

Таким чином, у цілому можна говорити про узгодженість поглядів науковців щодо визначення поняття «метод», який у широкому сенсі розуміється як система навчання, у вузькому – спосіб упорядкованої діяльності вчителя й учнів з метою досягнення цілей навчання.

Звичайно, існує кілька класифікацій методів навчання іноземних мов у залежності від того, що їхні автори покладають в основу своєї класифікаційної системи. У цілому методи навчання іноземних мов, у залежності від підходу, на якому вони базуються, можна поділити на три групи:

1. Структурні – розглядають мову як систему структурно пов'язаних елементів для кодування значення: граматико-перекладний (Grammar Translation) та аудіолінгвальний (Audiolingual Method) методи.

2. Функціональні – мову трактують як засіб для вираження чи виконання певних функцій: усний метод (Oral Approach), ситуативне навчання мови (Situational Language Teaching).

3. Інтерактивні (особливої популярності набули з 80-х років) – мова є засобом створення і підтримки соціальних відносин, до уваги береться те, як треба рухатись, діяти, вести перемовини і взаємодіяти під час спілкування: прямий (Direct Method), комунікативний (Communicative Language Teaching), пропріоцептивний (Proprioceptive Language Learning Method), замовчування (Silent Way), натуральний метод (Natural Approach), мовне занурення (Language Immersion), сугестопедія (Suggestopedia), метод повної фізичної реакції (Total Physical Response).

Якщо говорити про історичні витоки граматико-перекладного методу (Grammar Translation), то слід зазначити, що він впливає з традиційного підходу до навчання латинської та грецької мов, який мав особливий вплив у XIX столітті. Він базується на ретельному аналізі писемного мовлення, в якому основна роль відводиться вправам на переклад, розуміння прочитаного і письмове копіювання текстів. Навчання, головним чином, включає оволодіння граматичними правилами і запам'ятовування великого обсягу літературного вокабуляру, який стосується текстів, що здебільшого відібрані через їхній престижний зміст, а не через їхню цікавість або рівень лінгвістичної складності. Незначна увага приділяється слуханню і говорінню.

Цей метод переважав у ранніх працях, присвячених сучасному навчанню мови. Проте широкий загал учителів тепер визнає, що він мало відповідає мовленнєвим потребам та інтересам учнів, які вивчають мову сьогодні.

Когнітивний метод (Cognitive Approach) у першу чергу акцент робив на таких чотирьох основних мовних уміннях, як слухання, мовлення, читання і

письмо. Основна увага зосереджувалась на усній комунікативній компетенції, занадто багато значення надавалось знанням про мову.

Аудіолінгвальний метод (The Audiolingual Method), також відомий під назвами «The Aural-Oral Method», «The Oral Approach», «The Structural Approach», був розроблений під час Другої світової війни, коли США відчували потребу у перекладачах, які добре володіють німецькою, французькою, італійською, китайською, японською, малайською та іншими мовами. Було започатковано спеціальну програму навчання мов. У 1939 році Мічиганський університет заснував перший інститут англійської мови, який готував учителів англійської мови як іноземної. Його директором був Чарльз Фріз, спеціаліст зі структурної лінгвістики. За його теорією, граматика, або структура, була відправною точкою навчання, а одиницями навчання вважались базові моделі, які застосовувались у ході інтенсивного усного тренування.

Аудіолінгвальний метод впливає з інтенсивного навчання мовленню, результатом чого є високий рівень слухових та мовленнєвих здібностей, які набуваються за відносно короткий термін. Наголос робиться на щоденному практикуванні у мовленні, частково приділяючи увагу природній вимові. Особливий акцент робиться на структурному порівнянні рідної та іноземної мов.

До основоположних принципів навчання за аудіолінгвальним методом відносяться наступні:

1) Вивчення іноземної мови – це процес механічного формування навичок, які формуються шляхом правильних реакцій, що виключають помилки. Заучування діалогів і затреновування моделей зводить помилки до мінімуму.

2) Навички розвиваються під час тренування «слухаю – говорю». Вони формуються ефективніше, якщо новий матеріал пред'являється спочатку усно до ознайомлення з його графічною формою.

3) Для вивчення мови аналогія має більше значення, ніж аналіз. Вона стимулює процеси узагальнення і розрізнення. Правила пред'являються лише після того, як учні опрацювали модель у різних контекстах та усвідомили структуру моделі за аналогією.

4) Значення слів можна зрозуміти і засвоїти лише в лінгво-культурному контексті, а не ізольовано. Таким чином навчання мови включає навчання аспектів культури тих, хто говорить цією мовою.

Н. Брукс (N. Brooks) розрізняє близькі та перспективні цілі, яких можна досягти за допомогою аудіолінгвальної програми. Близькі цілі включають навчання аудіюванню, правильній вимові, розпізнаванню графічних знаків і спроможність відтворити їх на письмі. Перспективні цілі – це досягнення рівня носія мови, коли людина стає білінгвістом [3].

Базу аудіолінгвальної роботи у класі становлять діалоги і тренувальні вправи. Діалоги забезпечують контекстуалізацію структур та ілюструють ситуації, в яких вони використовуються, а також деякі культурні аспекти мови, що вивчається. Значна увага приділяється правильній вимові, наголосу, ритму,

інтонації. Після вивчення діалогу центром тренування стають моделі, які його складають. Учитель – центральна фігура процесу навчання. Він моделює мову, контролює напрям і темп роботи, коректує виконання учнями вправ. Широко використовується аудіовізуальне обладнання, за допомогою чого забезпечується контрольоване безпомилкове тренування базових структур в усному мовленні.

Цей метод дозволяє учню навчитись вільному мовленню і широко застосовувався особливо у 50–60-ті роки ХХ століття. Його спрямування на тренування та розвиток звички є причиною зниження популярності сьогодні, особливо серед учнів, які прагнуть набути більшого лінгвістичного досвіду і які відчують потребу у більш креативній роботі у мовленнєвій діяльності.

Прямий метод (The Direct Method), також відомий як усний або натуральний метод (The Oral or Natural Method), базується на активному включенні учня у процес говоріння та слухання іноземної мови в реальних щоденних ситуаціях. Школярі не спілкуються рідною мовою; їх заохочують мислити іноземною мовою і не здійснювати переклади. Значний акцент робиться на правильній вимові, часто знайомлячи учнів з фонетичною транскрипцією, доки вони зрозуміють правила орфографії. Формальні граматичні правила та термінологія не беруться до уваги.

Прямий метод продовжує викликати інтерес та ентузіазм, проте це непростий підхід для застосування у школі. У штучній обстановці класу важко створити природні навчальні ситуації і забезпечити кожного відповідною практикою. Було розроблено кілька варіантів цього методу. Частково вчителі дозволяють часто давати пояснення рідною мовою і використовувати граматичні правила, щоб учні уникали неточностей.

З 1960 року в американській методиці навчання іноземних мов з'явилося кілька нових методів, які мали на меті забезпечити радикальну альтернативу традиційним методам, що втратили свою ефективність. Їхню характеристику варто здійснювати, враховуючи такі ключові аспекти, як теорія мови і навчання, що лежать в їхній основі, цілі, види пізнавальної та навчальної діяльності, функції вчителя, процедуру використання.

У 1977 році Т. Террелл (T. Terrell), учитель іспанської мови в Каліфорнії, запропонувала «нову філософію навчання мови, яку назвала *натуральним методом*» (The Natural Approach). Це була спроба розвинути підхід до навчання мови, що поєднував «натуралістичні» принципи, які дослідники встановили щодо вивчення другої мови. Вона об'єднала свої зусилля з Ст. Крашеном (St. Krashen), прикладним лінгвістом університету Південної Каліфорнії, щодо розробки теоретичних обґрунтувань натурального методу, запозичивши його впливову теорію оволодіння другою мовою. Узагальнений виклад принципів і застосування натурального методу з'явився у їхній книзі «The Natural Approach» [5], опублікованій у 1983 році.

Ст. Крашен і Т. Террелл ототожнювали натуральний підхід з так званими

традиційними підходами до навчання мови, які визначаються як такі, що базуються на використанні мови у комунікативних ситуаціях без звернення до рідної мови і, можливо, не звертаючись до граматичного аналізу, граматичних вправ або граматичної теорії.

Натуральний метод наприкінці ХХ століття почав називатися прямим методом (The Direct Method). Термін «натуральний», який вживається стосовно прямого методу, просто підкреслює, що принципи, які лежать в його основі, відповідають принципам натуралістичного навчання мові малих дітей. Аналогічно, натуральний підхід, на думку Ст. Крашена і Т. Террелл, узгоджується з натуралістичними принципами, розробленими для успішного оволодіння другою мовою. Проте, на відміну від прямого методу, він надає менше значення монологу вчителя, безпосередньому повторюванню і формальним запитанням та відповідям, а також менше зосереджується на відтворенні речень іноземною мовою. У натуральному методі наголос робиться на вживанні, а не на практикуванні, оптимальній емоційній підготовці до навчання, пролонгованому періоді зосередження уваги на тому, що учень чує перед тим, як намагатись відтворити мову, і на готовності використовувати письмові та інші матеріали як джерело усвідомленого застосування.

Ст. Крашен і Т. Террелл розглядають комунікацію як основну функцію мови і, оскільки їхній підхід зосереджений на формуванні комунікативних навичок, звертаються до натурального методу як до зразка комунікативного підходу. На відміну від прихильників комунікаційного навчання мови (Communicative Language Learning), вони мало звертають увагу на теорію мови. Дійсно, сучасна критика поглядів Ст. Крашена підтверджує відсутність теорії мови. Те, на що дослідники дійсно звертають увагу, стосується першості значення. Наголошується на значенні словника, наприклад, припущення, що мова сама по собі є лексиконом, і просто нелогічно, що саме граматики визначає, як лексикон використовується для формулювання висловлювань.

Мова розглядається як засіб для вираження значень і висловлювань. Відповідно, Ст. Крашен і Т. Террелл стверджують, що «оволодіння може мати місце лише тоді, коли люди розуміють повідомлення мовою, що вивчається» [9, с. 19]. Проте, незважаючи на їхній відкрито визнаний комунікативний підхід до мови, вони розглядають процес вивчення мови, як це роблять і аудіолінгвісти, як поступове оволодіння структурами.

Очевидно, у цій точці зору немає особливої новизни, окрім того, що висловлювання вважаються основними у натуральному методі. Лексикон як для сприйняття, так і для висловлювання вважається критичним у побудові та інтерпретації повідомлень. Лексичні одиниці у висловлюваннях є відповідно граматично побудованими; більш складні висловлювання включають складнішу граматичну структуру.

Ст. Крашен і Т. Террелл звертаються до теоретичної та дослідницької бази, вимагаючи покласти в основу натуральний метод, та до факту, що метод є

унікальним, маючи таке підґрунтя. «Він базується на емпіричній теорії оволодіння мовою, яку підтримують багато наукових вчень» [5, с. 1].

Натуральний метод «призначений для початківців і розроблений допомогти їм вийти на середній рівень». Очікуваний результат полягає у тому, що учні зможуть діяти адекватно у ситуації, яка вимагає застосування іноземної мови. Вони розумітимуть мовця іноземною мовою і передаватимуть свої висловлювання та ідеї. Їм не потрібно знати кожне слово з особливим семантичним значенням, а також немає необхідності в тому, щоб синтаксис і словник були бездоганними. Проте їхнє висловлювання має бути зрозумілим. Учням слід уміти розуміти значення, але немає потреби бути точним у всіх деталях граматики [5, с. 71].

З самого початку заняття проводяться відповідно до натурального методу, наголос робиться на викладі зрозумілих основ в іноземній мові. Під час розмови вчитель звертає увагу на предмети у класній кімнаті і на зміст малюнків, так як це робиться під час застосування прямого методу. Щоб звести стрес до мінімуму, від учнів не вимагається, щоб вони говорили що-небудь, поки не відчують себе готовими, але очікується, що школярі реагуватимуть на команди і запитання вчителя іншим чином.

Коли учні готові розпочати спілкування новою мовою, педагог забезпечує зрозумілу мову і прості можливості реагування. Він говорить повільно і чітко, задаючи запитання та викликаючи однослівні відповіді. Схеми, малюнки, оголошення та інші реалії слугують центральною темою для запитань, і, якщо дозволяє учнівська компетенція, розмови переходять на членів класу. Наголос робиться на тих видах діяльності, які зосереджені більше на виразному спілкуванні, ніж на формі мови. Парна або групова робота може супроводжуватись дискусією всього класу.

Технологія навчання, яка рекомендується Ст. Крашеном і Т. Террелл, часто запозичується з інших методів і адаптується відповідно до вимог теорії натурального методу. Вона включає діяльність, що базується на командах з методу повної фізичної реакції; на видах діяльності з прямого методу, в якому використовується міміка, жести і контекст, щоб викликати запитання і відповіді; на відпрацюванні структур і зразків, які основані на ситуації. Групові види діяльності часто ідентичні тим, що застосовуються у методі комунікативного навчання мови, при якому відбувається передача інформації з метою завершити завдання. Натуральний метод не пропонує нічого новітнього щодо прийомів. Звичайний спостерігач може й не бути обізнаним з філософією, щоб відзначити технологію, яка застосовується у класній кімнаті. Натуральний метод зосереджений на забезпеченні такої атмосфери класу, яка зводить до мінімуму тривожність учня і максималізує його самовпевненість.

Ролі учнів змінюються відповідно до рівня їхнього мовного розвитку. Причиною для зміни цих ролей є рішення дитини, коли говорити, про що говорити і які мовні вирази використовувати під час говоріння.

Учитель, який застосовує натуральний метод, виконує більше ролей у порівнянні з іншими комунікативними методами. Виділяють три основні ролі: 1) він є безпосереднім джерелом забезпечення необхідної основи з іноземної мови; 2) створює таку атмосферу в класі, яка є цікавою, дружньою, що сприяє успішному засвоєнню мови, яка вивчається; 3) повинен обирати і оперувати великою кількістю видів класної діяльності, беручи до уваги розмір різних груп, зміст і контекст.

Основною метою матеріалу, що застосовується при натуральному методі, є зробити діяльність у класі настільки значущою, наскільки можливо, використовуючи «екстралінгвістичний контекст, що допомагає учню зрозуміти і, таким чином, оволодіти» [5, с. 55], співвідносячи діяльність у класі з реальним світом та сприяючи справжній комунікації серед учнів. Ми бачимо, що цей метод вільно адаптує техніку і види діяльності, поширені серед інших методів, і може вважатись інноваційним лише з огляду на цілі, для досягнення яких він рекомендується, і шляхи застосування. Його найзначніша оригінальна сутність полягає не у технології, яка застосовується, а у його використанні як методу для вправління більше у пізнавальних і значенневих видах діяльності, ніж для відтворення граматично досконалих висловлювань і речень.

У сучасній практиці навчання іноземних мов у США дуже поширений *метод повної фізичної реакції* (Total Physical Response), який використовується, здебільшого, на початковому етапі оволодіння мовою і будується навколо узгодження мовлення і діяльності; робиться спроба навчати мові через фізичну (моторну) діяльність. Розвинений Дж. Ашером (James Asher) [2], професором психології державного університету Св. Джозефа (Каліфорнія), він базується на кількох традиціях, включаючи розвивальну психологію, теорію навчання і гуманістичну педагогіку, а також на методиці навчання мови, запропонованій Гарольдом і Дороті Палмер (Harold and Dorothy Palmer).

Метод повної фізичної реакції пов'язаний з «теорією відновлення» («trace theory») пам'яті у психології, яка полягає у тому, що чим частіше чи інтенсивніше прослідковується запам'ятовування зв'язків, тим міцнішою буде пам'ять асоціацій і тим більш очевидно вона буде відновлена. Відновлення в пам'яті може відбуватись вербально (наприклад, через запам'ятовування) і / або через асоціації з фізичними діями. Поєднані види відновлюючої діяльності такі, як вербальне повторення, яке супроводжується фізичною діяльністю, відповідно, збільшують можливості успішного згадування.

Розвиваючи ідею, Дж. Ашер проводить паралель між успішним вивченням другої мови дорослими людьми і оволодінням дитиною першою мовою. Він зазначає, що мовлення, звернене до малих дітей, містить спочатку накази, на які вони реагують фізично до того, як починають вербально реагувати. Науковець вважає, що дорослим слід повторити ті ж процеси, завдяки яким діти оволодівають своєю рідною мовою.

Дж. Ашер поділяє зацікавленість школи гуманістичної психології роллю афективних (емоційних) факторів у навчанні мови. Метод, що не має потреби у

лінгвістично оброблених термінах і включає рухи, схожі на гру, викликає у людини, яка вчиться, стрес і створює у неї позитивний настрій, що сприяє навчанню.

Не зважаючи на свою переконаність у центральній ролі розуміння у вивченні мови, Ашер не розглядає детально зв'язок між сприйманням, відтворенням і комунікацією (наприклад, у нього відсутня теорія мовленнєвих актів або їхніх еквівалентів), хоча на випереджаючих заняттях з використанням методу повної фізичної реакції наказові способи застосовуються, щоб ініціювати різні мовленнєві акти такі, як накази і вибачення.

Загальною метою методу повної фізичної реакції є навчити усному мовленню на початковому рівні. Розуміння є засобом наближення до результату, кінцевою метою є навчання базовим розмовним умінням. Метод має на меті підготувати таких учнів, які здатні до вільного мовлення, що зрозуміле носію мови. Особливі навчальні цілі повинні бути ретельно розроблені, тому що вони залежать від певних потреб учнів. Їх слід досягати через застосування вправ, що базуються на дії у наказовій формі. Навчання із використанням наказової форми (тренування, вправи) є основною діяльністю в класі під час застосування методу повної фізичної реакції. Він зазвичай вживається, щоб викликати фізичні дії та активність з боку учнів.

Інший вид діяльності включає рольові ігри і слайдові презентації. Рольові ігри виступають у центрі таких щоденних ситуацій, як у ресторані, супермаркеті, автозаправці. Слайдові презентації використовуються для забезпечення візуального зосередження на розповіді вчителя, яка супроводжується командами. Читання і писання може також залучатись для подальшого закріплення структур і лексики і, як наслідок, усних наказових вправ.

Учні, які навчаються за методом повної фізичної реакції, мають безпосередні ролі слухача і мовця. Вони слухають уважно та реагують фізично на команди вчителя. Від школярів вимагається реагувати як індивідуально, так і колективно. Вони мало впливають на зміст навчання, оскільки він визначається педагогом, який повинен дотримуватись наказової форми на уроках.

Учитель відіграє активну і безпосередню роль у методі повної фізичної реакції. Саме він вирішує чого навчати, моделює і презентує новий матеріал та підбирає додатковий для використання в класі. Педагогу необхідно бути добре підготовленим і організованим, щоб заняття проходило прогнозовано. Ашер наголошує, проте, що роль учителя не так у тому, щоб учити, як у тому, щоб забезпечити можливості для навчання.

Таким чином, метод повної фізичної реакції є свого роду відновленням і продовженням методу «англійська мова через діяльність» (English Through Actions) Палмера, який прилаштований до вимог більш нових психологічних теорій. Він отримав певну популярність завдяки підтримці тими, хто підкреслює роль розуміння в оволодінні мовою.

Метод замовчування (The Silent Way) у навчанні мови запропонований Г. Гаттегно (G. Gattegno). Його ім'я добре відоме у зв'язку з відродженням ним інтересу до використання кольорових дерев'яних паличок, названих cuisenaire (стержень, брус), і з його серією «Слів у кольорі» (Words in Color) – методом навчання елементам читання, у якому звуки закодовані специфічними кольорами.

Метод базується на припущенні, що вчителю на занятті слід мовчати наскільки це можливо, а учень повинен заохочуватись висловлюватись якомога більше. Він перегукується з багатьма іншими навчальними теоріями та освітніми філософіями. У загальному, навчальні гіпотези, які підкреслюються в роботі Гаттегно, можна звести до наступного:

1. Навчання рухається вперед, якщо учень більше робить відкриттів і творить, ніж запам'ятовує та повторює те, що необхідно вивчити.
2. Навчанню сприяють супроводжуючі фізичні об'єкти.
3. Навчання полегшується завдяки вирішенню проблем, що включають матеріал для вивчення.

Якщо проаналізувати матеріал, який підбирається і узгоджується під час використання методу замовчування на уроці, то стає зрозуміло, що в його основі лежить структурний підхід до організації мови, яка вивчається. Речення є основною одиницею навчання. Учня презентують структурні зразки мови, яка вивчається, вони вчать граматичні правила, подолавши довгий індуктивний процес.

Г. Гаттегно розглядає словник як центральну величину оволодіння мовою і його вибір як вирішальний фактор. Він розрізняє: «напіввишуканий словник» («semi-luxury vocabulary»), який складається з виразів щоденного вжитку (їжа, одяг, подорож, сімейне життя тощо); «вишуканий словник» («luxury vocabulary»), що застосовується при висловлюванні політичних чи філософських поглядів. Найважливіший словник для учня стосується найбільш функціональних і різнобічних слів мови, багато з яких можуть не мати прямих еквівалентів у рідній мові. Цей «функціональний словник» виступає своєрідним ключем, як вказує Гаттегно, для розуміння «духу» мови.

Завданням методу замовчування є формування в учнів-початківців умінь усно висловлюватись і сприймати початкові елементи мови, що вивчається. Загальною метою при вивченні іноземної мови є бігле володіння нею, при цьому правильній вимові та вдосконаленню інтонаційних елементів надається важливе значення. Безпосередньою метою є формування в учня основних практичних знань граматики іноземної мови. Школярі повинні вміти: правильно і швидко відповідати на запитання про себе, свою освіту, сім'ю, щоденні події; говорити з правильним наголосом; дати усний або письмовий опис картини, включаючи існуючі зв'язки, що стосуються простору, часу, чисел тощо; відповідати на загальні запитання про культуру і літературу носіїв мови, яка вивчається; адекватно володіти граматикою, письмом, читанням.

Діяльність педагога при застосуванні методу замовчування зводиться до

функції підтримки й обробки учнівської усної відповіді без прямих вказівок. Основними для цього методу є прості лінгвістичні завдання, під час яких учитель моделює слово, фразу або речення і потім викликає реакцію учня. Після цього діти продовжують створювати власні висловлювання, поєднуючи разом стару і нову інформацію. Можуть використовуватись діаграми (таблиці), палички та інші засоби, щоб викликати учнівську реакцію. Моделювання вчителя є мінімальним, хоча більша частина діяльності може бути скерована ним. Реакції на команди, запитання і візуальні репліки, таким чином, складають основу діяльності в класі.

Гаттегно розглядає вивчення мови як процес особистісного зростання, що є результатом учнівських знань і самопізнання. Відсутність виправлень та повторюваного моделювання вчителя вимагає від школярів розвитку «внутрішнього критерію» і власної корекції. Відсутність пояснень змушує їх працювати над узагальненнями, формулюванням власних висновків і правил, які, на їхню думку, їм потрібні.

Мовчазність вчителя є найбільш вимогливим аспектом цього методу. У цілому педагог здатний створити такі умови, за яких діти заохочуються до навчання. Його роль – бути нейтральним спостерігачем, який не підтримує правильні дії і не вдається до покарань. Вважається, що учні сприймають його як певного суддю, що підтримує, але емоційно не втручається. Учитель використовує жести, таблиці та інші засоби з метою пробудження і підвищення учнівської реакції і, таким чином, повинен бути поблажливим та винахідливим. У цілому, він, як драматург, пише сценарій, обирає реквізит, встановлює настрій, моделює дії, призначає акторів і є критиком.

Метод замовчування добре відомий унікальною природою своїх навчальних матеріалів, які складаються в основному з набору кольорових паличок, настінних схем вимови і лексики, указки та вправ для читання і письма, – усе це використовується для демонстрації зв'язків між звуком та значенням у мові, що вивчається.

Метод охоплює багато характерних рис, притаманних більш традиційним методам, як, наприклад, ситуативне навчання мови (Situational Language Teaching) й аудіолінгвізм (Audiolingualism), що особливо зосереджені на постійному повторюванні речень, які спочатку моделюються вчителем, і виконанні вправ, що ведуть до вільного спілкування. Новизна методу, запропонованого Г. Гаттегно, безпосередньо полягає у манері організації діяльності в класній кімнаті.

Груповий метод (Community Language Learning) розвинений Ч. Курраном (Ch. Curran) та його однодумцями. Ч. Курран був спеціалістом-радником і професором психології університету Лойола, Чикаго (Loyola University). Застосування його психологічно спрямованої технології у навчанні відоме як сплановане навчання (Counseling Learning). Груповий метод презентує використання теорії планованого навчання у вивченні мови.

Зміст групового методу впливає безпосередньо з назви і насправді раціонально організований. Основними прийомами навчання можуть бути наступні: група учнів сидить у колі з учителем, який стоїть поза ним; учень шепоче повідомлення рідною мовою; педагог перекладає його іноземною мовою; учень повторює повідомлення іноземною мовою, яке записується на касету; учні складають інші речення іноземною мовою при допомозі вчителя; учні висловлюють свої почуття.

Груповий метод пропагує холістичний підхід до вивчення мови, оскільки «правильне» навчання людини є як пізнавальним, так і емоційним. Воно називається всебічним навчанням особистості. Таке навчання відбувається на рівні комунікативної ситуації, коли вчителі та учні знаходяться у взаємодії. Цей процес поділяється на п'ять стадій і порівнюється з онтогенезом дитини. На першій стадії – народження – встановлюється почуття безпеки і приналежності. На другій стадії, у зв'язку з вдосконаленням здібностей учня, він, як і дитина, починає добиватись певної незалежності від батьків. На третій стадії учень «розмовляє незалежно» і може заявляти (доводити, захищати) про свою власну індивідуальність, часто відмовляючись від надання порад. Четверта стадія розглядає учня як здатного сприймати критику, і на останній стадії він просто працює над вдосконаленням стилю і знань. До кінця процесу дитина стає дорослою. Учень знає все, що знає вчитель, і може стати джерелом знань для новачка. Вважається, що оскільки вивчення мови відбувається через створення соціальних зв'язків, успіх у її оволодінні залежить від продуктивної співпраці учня з вчителем та учня з учнем. «Навчання розглядається як уніфікований особистий соціальний досвід». Учень «вже не розглядається ізольовано й у змаганні з іншими» [4, с. 11–12].

Як і більшість методів, груповий метод об'єднує інноваційні навчальні завдання і діяльність з традиційними. Вони включають:

1. Переклад. Учні створюють невелике коло. Один шепоче повідомлення чи значення, яке він хоче виразити, вчитель перекладає його (або інтерпретує) мовою, що вивчається. Учень повторює переклад учителя.

2. Групова робота. Учні можуть бути задіяні у різних групових завданнях таких, як обговорення теми у малій групі, підготовка до розмови, підготовка переказу теми для презентації іншій групі, підготовка розповіді, яка презентуватиметься вчителю і решті класу.

3. Запис. Учні записують спілкування іноземною мовою.

4. Транскрипція. Учні транскрибують висловлювання, які вони записали, для опрацювання й аналізу лінгвістичних форм.

5. Аналіз. Учні аналізують і вивчають транскрипції речень з метою зосередження на вживанні певної лексики або застосуванні певних граматичних правил.

6. Обдумування і спостереження. Учні обдумують і повідомляють про свій досвід у класі або групах. Зазвичай це включає вираження почуттів –

сприйняття один одного, реакції на мовчання, зацікавленість тим, що хочеш сказати тощо.

7. Слухання. Учні слухають монолог педагога, що включає елементи, які вони могли вивчити чи чути під час класної взаємодії.

8. Вільне спілкування. Учні задіяні у вільному спілкуванні з вчителем або іншими дітьми. Воно може включати обговорення того, що вони вивчили, а також почуттів, які були у них під час навчання.

Під час використання групового методу учні стають членами групи та навчаються через взаємодію з її членами. Знання не розглядаються як індивідуальний результат навчання, а як те, що здобувається разом. Учні зазвичай групуються у коло від 6 до 12 осіб, серед яких кількість тих, хто знає мову, варіюється від одного на групу до одного на учня. Груповий метод також застосовується у більш чисельних класах, в яких необхідне спеціальне групування – організація учнів у тимчасові пари.

На ранніх стадіях навчання вчитель виконує підтримуючу роль, забезпечуючи переклади іноземною мовою. Пізніше взаємодія може бути здійснена учнями, а педагог контролює їхні висловлювання, якщо потрібно, то за присутності асистента. На подальших етапах навчання школярі спроможні сприймати критику, і педагог може прямо втручатись, щоб виправити неправильні висловлювання, запропонувати ідіоми і дати пораду щодо використання важливих аспектів граматики.

Одна постійна роль, яку виконує вчитель, особливо помітна у груповому методі. Він відповідає за забезпечення сприятливої атмосфери, за якої учні можуть учитися і зростати. Діти, відчуваючи безпеку, вільно спрямовують свою енергію на завдання зі спілкування та навчання.

Оскільки цей метод включає взаємодію у групі, підручник не вважається необхідним компонентом. Він зобов'язував би учнів до оволодіння певним обсягом матеріалу і, таким чином, перешкоджав би їхньому зростанню та взаємодії

У 70-ті роки ХХ століття широко поширеною була реакція (щодо навчання як рідної, так і іноземної мов) проти методів, які наголошували, на вивченні граматичних форм і мало або зовсім не звертали увагу на те, як мова використовується у щоденних ситуаціях. Інтереси змістились у бік *комунікативного навчання* іноземних мов (Communicative Language Teaching), зосереджуючись на знаннях учнів функцій мови та на їхніх уміннях використовувати її у специфічних ситуаціях.

Зростаючий інтерес викликали самі ситуації і той вид мови, з якою учень може зіткнутися. Було виділено так звані «ситуативні програми» та «функціональні програми». Перші мали на меті створити такі ситуації і навчити включатись у різноманітні лінгвістичні види діяльності, як наприклад, прохання, подяка, скарга та інструкції. «Функціональні програми» акцентуються на формальному навчанні мови. У цьому випадку зміст курсу організовується з точки зору значень, яких

учень набуває з метою спілкування у певних функціональних контекстах. Більшість комунікативних функцій включають оцінювання, примушення, вираження емоцій і утворення соціальних зв'язків.

Комунікативний метод не має цілісного опису теорії навчання. Певні принципи можна сформулювати на основі практики навчання: принцип комунікативності (communication principle) – успішність навчання досягається за умови його організації як процесу реальної комунікації; цільовий принцип (task principle) – ефективності навчання сприяє користування мовою з конкретною метою; принцип особистісної значущості (meaningfulness principle) – стимулювання особистісно значущого мовлення оптимізує навчальний процес [6].

Головна мета навчання за комунікативним методом полягає у вивченні мови в результаті користування нею з комунікативною метою. Конкретні цілі стосуються оволодіння аудіюванням, говорінням, читанням і письмом як засобами комунікації. Навчальний процес передбачає використання вправ із залученням учнів до комунікації і полягає в обміні інформацією, її обговоренні та взаємодії.

Розрізняють такі основні типи навчальної діяльності, як функціональна комунікативна і соціальна. Перший тип містить вправи на порівняння і знаходження подібності чи розбіжності на малюнках, розташування їх у потрібній послідовності; пошук відсутніх елементів, малювання за заданими параметрами; розв'язання певної проблеми, опираючись на вказівки. Другий тип діяльності включає бесіди, обговорення, діалоги, рольові ігри, стимуляції, скетчі, імпровізації, дебати. У ході навчання, під час якого учні, як правило, взаємодіють один з одним, а не з вчителем, акцент ставиться на їхній участі у процесі комунікації, а не на засвоєнні мовних форм.

Педагог виконує дві головні ролі: організовує процес спілкування між учнями класу і бере участь як незалежний його учасник. Другорядними ролями є забезпечення джерела інформації та керування роботою дітей у класі. При цьому широко використовується автентичний, «життєвий» роздатковий матеріал (оголошення, газети, карти, малюнки, символи, схеми тощо).

Комунікативний метод викликав загальну зацікавленість і мав значний вплив на практику сучасного навчання іноземних мов. Проте була і критична реакція. Ряд лінгвістів та педагогів говорять про проблему відсутності взаємозв'язку між запропонованими функціями. Важливою є також потреба забезпечити учнів знаннями, які дозволяють їм створити «місток» між функціональними аспектами мови і правильним вживанням формальних структур. Прихильники цього методу визнають ці проблеми та широко обговорюють шляхи розвитку комунікативного навчання у майбутньому [6].

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що у процесі довготривалого пошуку найкращих шляхів навчання іноземної мови розроблялися різноманітні методи. Кожен із них базується на конкретному

погляді щодо вивчення мови і зазвичай пропонує використання специфічних технологій та матеріалу, який може вводиться у визначеному порядку. Амбіційні заяви часто робляться щодо нових методів навчання, але до цього часу жоден з них не продемонстрував очевидної переваги. Сучасні погляди характеризуються усталеністю та утилітарністю: загально визнано, що існує кілька шляхів досягнення мети при набутті іншомовної компетенції і що педагогам необхідно оволодіти рядом методів, щоб знайти один найкращий для потреб учня та умов навчання, а також для цілей навчального курсу. Часто є необхідним використати еkleктичний підхід, в якому відібрані аспекти різних методів, щоб відповідати потребам конкретних навчальних ситуацій.

Література:

1. Antony E. M. Approach, method and technique. *Teaching English as a Second Language*; ed. by H. B. Allen. New York: McGraw-Hill, 1965. P. 93–97.
2. Asher J. Learning another language through actions: The complete teacher's guide book. Calif.: Sky Oaks Productions, 1982.
3. Brooks N. Language and language learning: Theory and practice. New York: Harcourt Brace, 1964.
4. Curran C. A. Counseling-learning in second language. East Dubuque, IL: Counseling-Learning Publications, 1976.
5. Krashen S. D., Terrel T. D. The natural approach: Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon, 1983.
6. Littlewood W. Communicative language teaching. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1981.
7. Mackey W. F. Language teaching analysis. London: Longman, 1965. 554 p.
8. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2001. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Language_education_-_cite_ref-Diller_1-2
9. The benefits of second language study. URL: http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/Curriculum/Curriculum_Root_Web_Folder/BenefitsofSecondLanguage.pdf

References:

1. Antony, E. M. (1965). Approach, method and technique. *Teaching English as a Second Language*, P. 93–97 [in English].
2. Asher, J. (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book*. Calif.: Sky Oaks Productions [in English].
3. Brooks, N. (1964). *Language and language learning: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace [in English].
4. Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second language*. East Dubuque, IL: Counseling-Learning Publications [in English].
5. Krashen, S. D., Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon [in English].
6. Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge, MA: Cambridge University Press [in English].
7. Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman [in English].
8. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge UK: Cambridge University Press Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Language_education_-_cite_ref-Diller_1-2 [in English].
9. The benefits of second language study. www.sde.ct.gov Retrieved from http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/Curriculum/Curriculum_Root_Web_Folder/BenefitsofSecondLanguage.pdf [in English].

УДК 378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-50-64](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-50-64)

Борисенко Наталія Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, <https://orcid.org/0000-0001-9403-5009>

Сидоренко Наталія Іванівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, <https://orcid.org/0000-0003-2050-4938>

Гриценко Ірина Валентинівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, <https://orcid.org/0000-0003-2653-6113>

Денисенко Вероніка В'ячеславівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, <https://orcid.org/0000-0002-5461-6914>

ТРИГЕРИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Анотація. Сучасність характеризується вимогою відродження й формування (адаптації) національної свідомості, яка виражається в усвідомленні особистістю найвищих моральних цінностей народу, спираючись на духовні традиції попередніх поколінь. В умовах війни питання національної свідомості, національної ідентифікації та національної айдентики загалом загострилося й стало на часі, як ніколи досі. На тлі повномасштабного протистояння ворогу у воєнний час чинники консолідації нації актуалізувалися та ефективно діють, по-перше, з метою здобуття національної перемоги, з іншого боку, на перспективу повоєнної розбудови української нації на якісно новому рівні єдності, згуртованості, а отже, побудови успішної держави, звільненої від ідеологічних аберацій, насаджених імперськими нарративами, від яких не вдалося визволитися за всі 30 років незалежності. В усі часи ніша освіти була авангардом суспільних трансформацій, тому питання виховання національно свідомих освітян – це принципове питання перспективи побудови розвиненої й згуртованої нації. Мета статті – виявити й категоризувати тригери формування національної свідомості здобувачів педагогічних ЗВО (насамперед

майбутніх працівників дошкільних навчальних закладів та початкової школи) в умовах воєнного часу. В основу викладеної теорії про тригери як пускові механізми національної свідомості закладено концепт values-based action (дії, що ґрунтуються на цінностях) та зворотний, але невід’ємний від попереднього концепт action-based values (цінностей, що ґрунтуються на діях). У процесі розкриття теми обґрунтовано її своєчасність, термінологічно охарактеризовано використані в назві статті поняття, окреслено семантичні зв’язки між ними. Концепт «національна свідомість» розкрито через поняття світогляду, його рівнів та значення свідомості для формування світогляду. Охарактеризовано цінності як світоглядний компонент, що визначає також поведінку людини. Визначено тригери формування національної свідомості майбутніх освітян (окремо категорій values-based action та action-based values). Коротко охарактеризовано актуальну дію й визначено перспективи активності цих тригерів для формування національної свідомості не тільки майбутніх освітян (теперішніх здобувачів), але й цілих поколінь українців, яких теперішні студенти педагогічних спеціальностей і разом сучасники масштабної війни будуть навчати.

Ключові слова: націєтворення, національна свідомість, національна ідентичність, національна айдентика, цінності, діяльність, тригери.

Borysenko Nataliia Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Method of Pre-School and Primary Education, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, <https://orcid.org/0000-0001-9403-5009>

Sydorenko Nataliia Ivanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Method of Pre-School and Primary Education, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, <https://orcid.org/0000-0003-2050-4938>

Grytsenko Iryna Valentynivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, <https://orcid.org/0000-0003-2653-6113>

Denysenko Veronika Viacheslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, <https://orcid.org/0000-0002-5461-6914>

TRIGGERS FOR THE FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE EDUCATORS IN WARTIME CONDITIONS

Abstract. Modernity is characterized by the demand for the revival and formation (adaptation) of national consciousness, which is expressed in the

individual's awareness of the highest moral values of the people, based on the spiritual traditions of previous generations. In the conditions of the war, the question of national consciousness, national identification and national identity in general became more acute and became more timely than ever before. Against the background of full-scale confrontation with the enemy in wartime, the factors of nation consolidation were actualized and are effective, firstly, with the aim of achieving a national victory, on the other hand, on the perspective of the post-war development of the Ukrainian nation on a qualitatively new level of unity, cohesion, and therefore, the construction of a successful state, freed from ideological aberrations planted by imperial narratives, from which it was not possible to get rid of during all 30 years of independence. At all times, the niche of education has been the vanguard of social transformations, therefore the issue of educating nationally conscious educators is a fundamental issue for the perspective of building a developed and united nation. The purpose of the article is to identify and categorize the triggers for the formation of the national consciousness of pedagogical higher education graduates (primarily future employees of preschool educational institutions and primary schools) in wartime conditions. The concept of values-based action and the opposite, but inseparable from the previous concept of action-based values are laid as the basis of the presented theory about triggers as triggering mechanisms of national consciousness. In the process of revealing the topic, its timeliness is substantiated, the concepts used in the title of the article are terminologically characterized, and the semantic connections between them are outlined. The concept of «national consciousness» is revealed through the concept of worldview, its levels and the importance of consciousness for the formation of worldview. Values are characterized as a worldview component that also determines human behavior. The triggers for the formation of national consciousness of future educators are determined (separately for the categories of values-based action and action-based values). The actual action is briefly characterized and the prospects of the activity of these triggers for the formation of national consciousness not only of future educators (current students), but also of entire generations of Ukrainians, whom current students of pedagogical specialties and now contemporaries of a large-scale war will be taught, are determined.

Keywords: nation-building, national consciousness, national identity, national identity, values, activities, triggers.

Постановка проблеми. В умовах воєнного часу відбувається активна консолідація українців як єдиної нації. Цей наратив є типовим не тільки для українських, але й для іноземних ЗМІ та науково-аналітичних джерел. Американська медійна організація у ніші політичної журналістики Politico описує воєнне вторгнення Росії як «колективний досвід, який об'єднав людей, допоміг подолати етнічні та регіональні відмінності та формує нову національну свідомість» [1]. Це обґрунтовує слова того ж ресурсу про те, що

«зміцніле почуття національної приналежності України сформувалося на ковадлі війни» [1].

Національна свідомість та дотичне до неї поняття національної ідентичності є тими концептами, завдяки яким народ згуртовується в складний період протистояння із зовнішнім ворогом, і завдяки чому вибудовується перспектива повоєнного відродження країни на якісно новому політичному, економічному, культурному рівні. Чільну роль у формуванні національної свідомості українців, особливо тих, які перебувають у дитячому віці, коли не є активними споживачами інформації українських масмедіа й не можуть самостійно відбирати й фільтрувати інформаційні потоки, відіграють вихователі мережі дошкільних освітніх закладів та вчителі початкових класів. Тому аспект формування в самих майбутніх педагогів цілісної й резистентної національної свідомості під час здобуття ними вищої освіти є одним із важливих складових освіти в межах наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність». Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти громадянська компетентність реалізується в парадигмі напряму «Дитина в соціумі», що в початковій школі продовжується в громадянській освітній галузі [2].

Розглядаючи проблему національної свідомості, стикаємося з необхідністю з'ясувати, як цей термін корелює з національною ідентичністю та визначенням поняття «нація». Перехід від спільноти людей до національності (або, іншими словами, набуття національної свідомості чи національної ідентичності) є наступним кроком у зростанні внутрішньої солідарності народу. Це відбувається, коли культурна самобутність стає важливим фактором у соціальних, економічних і політичних потребах людей. На цій стадії розвитку національність має набути певної міри «ефективного контролю над поведінкою своїх членів», щоб зміцнити й розвинути ті позиції, які «складають соціальну структуру національності». Національна свідомість – це усвідомлення, розуміння, почуття та віра представників нації щодо своєї діяльності у сфері захисту національних інтересів. Окрім того, національна свідомість може означати сильну любов до батьківщини і почуття незламного патріотизму. Національна ідентичність – це ті ознаки, які використовуються для об'єднання нації (зокрема, національна ідентичність сприяє використанню національних символів).

Що стосується слова «тригер», заявленого в назві статті, то воно має англійську етимологію (англ. trigger) й одне з його значень відповідно до Cambridge Dictionary – частина рушниці, яка при натисканні викликає стрільбу, тобто курок («спусковий гачок»). Таке пояснення денотата дуже демонстративне для відстеження подальших конотацій цієї лексеми: подія чи ситуація тощо, що спонукає до початку чогось; щось, що змушує людину почуватися засмученою й наляканою, оскільки нагадує щось погане, що сталося в минулому. Синонімами до дієслівного значення цього слова в оригіналі є лексеми «активувати», «приводити в дію», «заводити» (вгору), «рухатися»,

«бігти», «рушити», «спалахувати», «починати», «вмикати» [3]. Сьогодні це поняття стало неабияк популярним неологізмом і активно використовується психологією, маркетингом, схемотехнікою, медициною, функціонує у сферах популярної культури та часто фігурує в молодіжному сленгові. Популярний ресурс Termin.in.ua інтерпретує слово «тригер» як певну подію чи предмет, при спрацьовуванні яких починає відбуватися дія, котра безпосередньо або побічно пов'язана з ними [4]. У психології тригерами прийнято називати деякі стимули, що мають здатність викликати в особистості неконтрольовану психологічну реакцію, через це тригери мають подібність до алгоритму дії умовних рефлексів. У своїй основі тригери є дуже індивідуальними, однак процес дослідження природи тригерів дає змогу виявляти певні універсальні структури-стимули, які є типовими для багатьох осіб, котрі, проте, мають бути чимось поєднані: саме на основі єдності і діє тригер (наприклад, коли йдеться про цільову аудиторію в маркетингу). Якщо говорити про тригери формування національної свідомості, то таким об'єднувальним фактором є усвідомлена приналежність до однієї нації – великої групи людей, об'єднаних спільним походженням, історією, культурою чи мовою, що населяють певну країну чи територію. Самі ж тригери формування національної свідомості майбутніх освітян під впливом воєнного періоду становлять актуальну тему й потребують ґрунтовних досліджень на тлі необхідності подальшої розбудови суверенної держави, рупором чого завжди є інститут освіти. Водночас цілісний успіх системи освіти в країні значною мірою залежить від дуже міцного фундаменту, яким є освіта дітей раннього віку [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Праці, у яких розглядається процес формування національної свідомості в Україні на тлі революцій та війни (спершу на сході країни) з'являються вже віддавна. Так, В. Кулик ще 2016 року зазначав, що змінилося саме значення приналежності до української нації, що виявилось насамперед у посиленні відчуження від Росії (з початком повномасштабного вторгнення відчуження загострилося ще більше – до заперечення та відмови від усього російського, насамперед – мови та культурних надбань) та більшому сприйнятті українського націоналізму [6]. С. Бойко обґрунтовує важливість виховання особистості, що поділяє почуття національної свідомості в умовах війни. Зокрема, розглянуто різні аспекти національного виховання учнівської молоді на основі використання системної методики та нових експериментальних технологій в освітній сфері, акцентовано увагу на пріоритеті методу «усної історії» [7].

У різних засобах масової інформації вже утвердився наратив про посилення самоідентифікації українців, зростання почуття гордості за українське громадянство, посилення прихильності до символів нації, поглиблення солідарності зі співвітчизниками, підвищення готовності захищати Україну чи працювати на Україну. Зростає довіра до сили народу змінити країну на краще. Подібно до інших уявлень про людей як членів певних

колективів, національна ідентичність концептуалізується як на індивідуальному, так і на колективному рівнях, тобто і як прихильність індивідів до їх сприйнятої нації, і як нібито окрема організація нації. Крім того, національна ідентичність може стосуватися або етнічної (культурної), або громадянської (політичної) спільноти, обидві з яких зазвичай називають націями.

Політолог Бенедикт Андерсон звертає увагу на роль мови у формуванні нації, особливо мови, якою розмовляє правляча верхівка та яка від того виконує особливу консолідуючу функцію в соціумі [8]. З-посеред факторів національної ідентичності, що були включені в опитування, котре проводилося Pew Research Center, саме мова посіла чільне місце: більшість респондентів з 14 країн вважає, що вкрай важливо знати рідну мову й послуговуватися нею для того, аби вважатися автентичним представником нації [9]. Роль мови відзначено також як фактор, що впливає на свідомість, думки та світогляд у праці С. Т. Зіямухамедової, а саме питання розглянуто в межах ранньої освіти дітей [10]. Подібно до інших уявлень про людей як членів певних колективів, національна свідомість та ідентичність концептуалізується як на індивідуальному, так і на колективному рівнях, тобто і як прихильність індивідів до їх сприйнятої нації, і як нібито окрема організація нації [6].

У світі відбувається змістовне оновлення процесів національного виховання на всіх рівнях освіти, пошук новітніх методів, засобів і технологій виховання та розвитку свідомого громадянина [11]. Водночас науковці виділяють основні компоненти національної свідомості (самосвідомості):

- сприйняття світу та ставлення до нього;
- усвідомлення національної та етнічної приналежності;
- позитивне ставлення до історії та культури етнічної спільноти;
- позитивне ставлення до представників інших національностей;
- патріотичні почуття та свідомість;
- усвідомлення національно-державної спільноти [12].

Водночас Л. Кулішенко робить важливе уточнення, додаючи, що високо розвинена національна свідомість і самосвідомість мають такі виразні елементи, як усвідомлення й дієве ставлення до духовних і матеріальних цінностей нації, потреба особистою працею збагачувати такі цінності у своїй життєдіяльності [13]. Для поточної праці така теза є визначальною.

На думку фахівців, процес формування національної свідомості (самосвідомості) має три етапи:

- 1) раннє етнічне самоусвідомлення, яке здійснюється в сім'ї та школі;
- 2) національно-політичне усвідомлення, що відбувається в підлітковому віці;
- 3) патріотична свідомість [14].

Відповідно до теорій дослідників націоналізму Дойча, Андерсона та Гелнера, нації можуть бути створені лише тоді, коли встановлення системи

масової освіти, яка служить для передачі національних цінностей у спільному мовному середовищі, зміцнює спілкування між мешканцями нації. У низці праць, як українських, так і закордонних авторів, увага звертається на важливість формування національної свідомості освітян. Так, О. Лиманська та Н. Бугаєць, які досліджують концепт виховання національної свідомості освітян на прикладі КНР, наголошують, що в багатьох країнах сучасного світу національно-патріотичне виховання є одним із важливих національних пріоритетів [11]. Дослідниці відзначають важливий потенціал народного мистецтва у формуванні національної свідомості як майбутніх педагогів, так і дітей. Йдеться про те, що кожен учитель має систематично і цілеспрямовано формувати в учнів свідоме ставлення до матеріальних і духовних цінностей свого народу, володіти умінням творчо використовувати найкращі культурні зразки та мистецькі, наукові досягнення країни [11].

Особливий інтерес становлять праці, у яких досліджується вплив управління освітою дітей раннього віку на резистентність національної свідомості [15; 16; 17]. Висновки емпіричних розвідок показали, що компонування навчальних програм, планування уроків і координація в них лінії національно-патріотичного виховання підвищують стійкість національної свідомості. Відповідно, керівництву шкіл рекомендується забезпечувати належне та адекватне кадрове забезпечення для навчання дітей раннього віку, щоб покращити ефективний розвиток людського капіталу для сприяння стійкості національної свідомості [18; 19; 20]. Утім, забезпечення дошкільних закладів та шкіл саме такими кадрами є сферою відповідальності насамперед педагогічних ЗВО.

Однак формування національної свідомості майбутніх освітян найбільш активно й стійко відбувається через відповідні цінності й дії, пов'язані з національною ідентифікацією у воєнний час. Тому **метою статті** є виявити й категоризувати тригери формування національної свідомості здобувачів педагогічних ЗВО (насамперед майбутніх працівників дошкільних навчальних закладів та початкової школи) в умовах воєнного часу. В основу нашої теорії про тригери як спонуки й каталізатори покладено концепт values-based action (дії, що ґрунтуються на цінностях) та зворотний, але невід'ємний від попереднього концепт action-based values (цінностей, що ґрунтуються на діях) [Moran].

Виклад основного матеріалу. *Національна свідомість як складова світогляду особистості.* Інтуїтивне значення терміна «світогляд» здається самоочевидним: це інтелектуальна перспектива (бачення) світу чи всесвіту [22]. Якщо говорити про життєво-практичний світогляд, то він не завжди є усвідомленим, багато в чому базується на звичках і буденних потребах людини. Включеність свідомості до цього рівня світогляду не є настільки принциповою, як для теоритичного рівня світогляду. Якщо людина не усвідомлює свій світогляд і не звертається до нього як до основи своїх думок і вчинків, вона

опиняється під домінуванням емоцій, імпульсів і рефлексів, схильна «слідувати за натовпом» і відповідати соціальним і культурним нормам і моделям мислення й поведінки незалежно від їхніх переваг [22]. З таких міркувань національну свідомість доречно розглядати як ментальну форму буття теоретичного рівня свідогляду.

У своєму обґрунтуванні національної свідомості в межах підготовки майбутніх освітян ми опираємося на трактування національної свідомості як цілісного й багатогранного поняття, яке дають О. В. Савицька та Л. М. Співак [14]. З огляду на запропоновану авторами дворівневу структуру національної свідомості (буденну й теоретичну) нас цікавитиме саме теоретичний рівень (простежується закономірність із теоретичним рівнем світогляду), який організаційно є більш складним і становить вищу форму буття національної свідомості, що є узагальненою, науково обґрунтованою, соціально й політично зорієнтованою системою поглядів особистості на життєвий шлях, місце і цілі розвитку нації, з якою вона себе ідентифікує.

Формування національної самосвідомості ґрунтується на появі національних почуттів: любові до Батьківщини, народу, національної культури і рідної мови; почуття причетності до долі свого народу, своєї країни; почуття національної гордості чи національного невдоволення; готовності діяти на благо нації та волі до реалізації національних цілей. Національна свідомість має узагальнений інтегративний характер і базується на сукупності індивідуальних національних самосвідомостей. Водночас національна самосвідомість є самоусвідомленням та самооцінюванням особистого «Я» крізь призму представництва конкретної національності, свідомого й активного вираження національних інтересів, буття невід'ємною частиною народу, його національного духу і долі. Семіотика концепту національної долі на етапі війни має особливо драматичне й увиразнене значення, яке підсумовано можемо окреслити як «не втекти від своєї нації, а вистояти зі своїми й заради своїх»; до того ж аспект утечі й відречення від нації тут треба сприймати максимально абстрактно, це не завжди є фізична втеча за межі країни, у той же час відречення від нації так само не завжди передбачає втечу на кордони держави, як і міра ідентифікації з нацією не завжди тотожна мірі фізичного буття на території певної держави. Усі ці конотації звичних понять загострилися на етапі війни, коли національна свідомість українців набула чіткіших рис, а от варіанти буття, проявів національної свідомості через конкретні дії, навпаки, набули варіативності.

Відповідно до наведених в огляді літератури етапів формування національної свідомості доречно стверджувати, що в парадигмі освіти етапність формування національної свідомості отримує замкнену взаємно зв'язану й циклічну структуру: якщо на етапі навчання у ЗВО, коли відбувається активний процес формування патріотичної свідомості, студент-майбутній педагог не отримує достатньо педагогічного впливу для формування власної національної

ідентичності й самоусвідомлення та, що важливо, не набуде навичок використання інструментів виховання національної свідомості у дітей дошкільного, раннього шкільного й подальших етапів здобуття освіти, то з великою вірогідністю і його майбутні вихованці недоотримають належного національно-патріотичного виховання, яке необхідне вже з найбільш раннього дитячого віку, оскільки формує цілісні та стійкі установки національної самоідентифікації.

Національна самосвідомість є частиною загального світогляду особистості як фундаментальної когнітивної орієнтації індивіда, а далі й цілого суспільства, що охоплює всі знання і погляди індивіда або суспільства [22]. Світогляд включає натурфілософію, фундаментальні, екзистенціальні та нормативні постулати, цінності, емоції та етику. Світогляд часто інтерпретується через зв'язок зі свідомістю і є цілісною системою поглядів, знань уявлень про світ, охоплює й обумовлює аксіологічні орієнтації, моральні принципи, ставлення до оточення й діяльність людини [23] – усі складові, що є визначальними для діяльності педагога й відточеність яких через зміст вишівської фахової підготовки та самоосвіти вирізняє педагога з-поміж інших професій, де світогляд відіграє менш суттєвий вплив на результати професійної діяльності людини. Світогляд трактується як динамічна категорія: він здатен змінюватися впродовж покоління на макрорівні, ще швидше — на рівні індивідуальному (що залежить від інтенсивності інформаційного обміну, який визначає соціокультурну специфіку або характер цивілізації) [23].

Світовідчуття, світосприйняття, світоуявлення, світорозуміння та світовідношення є рівнями світогляду. Національні елементи буття людської свідомості стосуються всіх зазначених рівнів. Між світоглядом та національною свідомістю є неминучий зв'язок: розвинутість і сформованість, зрілість світогляду безпосередньо впливає на рівень, резистентність, повноту національного самоусвідомлення й готовність імплементувати ідеали національного «Я» в дію (професійну діяльність). Національна ідентифікація та рефлексія є вагомими психологічними механізмами формування національної самосвідомості. Оскільки йдеться про механізм рефлексії, то найбільш ефективним в цьому разі є активна життєва позиція, інтегрована в активну діяльність національно свідомої й відповідальної особистості (у нашому разі – вихователя та учителя) за долю власної нації. Натомість і рефлексія, і національна ідентифікація як формувальні передумови національної свідомості базуються на аксіологічній складовій світогляду – цінностях. Власне, і сам концепт національної свідомості є сукупністю духовних цінностей. Цінність як філософська й етична категорія вказує на ступінь важливості чогось або когось для людини й спільнот людей. Системи цінностей є наказовими (стимулювальними, домінантними, імперативними над людською психікою) переконаннями і впливають на етичну поведінку особи, є основою її усвідомленої діяльності. В умовах війни, коли світогляд людини, її

переконання різко змінюються через загрозу найбільш фундаментальним потребам безпеки й забезпеченню фізичного існування, цінності не тільки визначають дію, але й дія, та уся об'єктивна дійсність людини формує в пришвидшеному режимі цінності, на усталення яких у звичний час ідуть десятки років. Тобто в період війни формування національної свідомості відбувається не в розрізі поколінь, а в розрізі теперішнього часу, у синхронії. Особливо це стосується людей, робота яких пов'язана з виконанням ключових для розвитку держави функцій, якими є функції освіти. Зазвичай саме у ніші освіти, як сфері діяльності інтелігенції, еліти нації, і сфері зростання нового покоління, відбувається швидке формування національної свідомості, що базується на фундаментальних цінностях нації. На думку теоретиків культури Рональда Інлгарта та Гаррі Екштайна, старше покоління більш стійке до соціальних змін, що може створити «субкультурну диференціацію» між віковими групами [24]. В Україні ця теорія особливо цінна для пояснення конфлікту між старшим поколінням, вихованим на комуністичних цінностях і головній радянській ідентичності, та молодшим поколінням, яке соціалізується в національно-демократичній моделі незалежної України. Однак така диференціація не повинна стосуватися ніші освіти, яка є лакмусом націєтворення, що в період війни досягає апогею. Усе залежить від магістральних цінностей, що побутують в освітянській спільноті, а відтак поширюються на всі сфери впливу, насамперед – на нові покоління учнів, котрі несуть нові ідеали в маси.

Тригери як пускові чинники закріплення цінностей у свідомості особистості. Попередньо вже було здійснено етимологічний екскурс у семантику слова «тригер». У ракурсі воєнного часу й формування національної свідомості майбутніх освітян тригерами назвемо ті стимули, які закріплюють цінність національної ідентичності та формують національну свідомість майбутніх освітян у період війни. В основу виділення нами тригерів формування національної свідомості було покладено синергію концептів values-based action та action-based values, які коротко окреслені вище. Розкриваючи суть цієї синергії, доходимо висновку, що не тільки цінності визначають дії, але й дії визначають цінності. Дорослій людині притаманно реалізовувати себе в праці, яка є типовим різновидом діяльності на дорослому етапі життя. Праця, до якої активно долучається людина, а точніше семіотика людської діяльності, потужніше закріплює ціннісні орієнтири людини. Заразом і дії, засновані на цінностях, вимагають усвідомлення особистих цінностей, а також наміру дотримуватися цих цінностей, незважаючи на труднощі. Дії, засновані на цінностях, сприяють розвитку вищих форм свідомості. Тому на етапі навчання майбутніх освітян важливими тригерами формування їхньої національної свідомості з категорії values-based action будуть:

- долучення до лав ЗСУ та ТРО;
- волонтерство;

- участь у громадських ініціативах;
- участь у русі спротиву;
- перехід на українську мову в соціальних мережах та соціумі;
- активна зацікавленість історією власної країни та народу.

Водночас тригерами категорії action-based values будуть:

- повага та віра і допомога ЗСУ;
- відповідальність за життя близьких та тварин;
- відмова від стереотипів меншовартості й національного комплексу «молодшого брата», що були нав'язані країною-ворогом;
- відмова від нарративу «поза політикою».

Зауважимо, що підготовка майбутніх освітян на тимчасово окупованих територіях має специфічні ознаки, які потребують окремого вивчення.

На основі цього робимо висновок, що тригерами є пускові механізми, точки незворотності у формуванні національної самосвідомості окремої людини, а звідти й загального поняття національної свідомості, безпосередньо стосуються цінностей та актуальної діяльності людини, які взаємно визначають одне одного.

Щоб доказово означити цю тезу, досить ввести в пошуковій системі Google запит на кшталт «освітяни допомагають ЗСУ». У відповідь з'являються орієнтовно 41700 публікацій. На сайті НУШ також є багато статей, які висвітлюють дію тригерів формування національної свідомості серед освітян. Зокрема, йдеться і про створення фонду «Учитель іде в ЗСУ». Дзеркалом ефективності дії виділених нами тригерів буде рівень національної свідомості прийдешніх поколінь учнів – активних громадян суверенної Української держави. У межах ЗВО натомість має здійснюватися активне залучення майбутніх освітян до активності на користь пришвидшення перемоги України у війні з ворогом. Завдяки цьому та через сукупність інших світоглядних впливів у межах здобуття вищої педагогічної освіти відбуватиметься також формування відповідних цінностей. Основою будь-якого з перелічених тригерів має бути відповідальна позиція й розуміння кожним здобувачем своєї важливості для розбудови нації.

Висновки. Дошкільні навчальні заклади та школа як інституція є частиною соціальної системи, покликаною обслуговувати потреби суспільства й не може працювати в соціальному вакуумі, диференціюючись від соціуму. Існуючи завдяки спільноті громадян і спонсоруючись коштами держави чи приватних інвесторів, інститут дошкільця та школа, зі свого боку, виконують суспільний запит, виховуючи особистостей, які надалі – через систему післяшкільної освіти – інтегруються в соціум дорослими й свідомими людьми з уміннями та відповідними ціннісними орієнтирами для повноцінного розвитку суспільства. Окрім виховання та формування компетентностей, інтересів і загальному світогляду дитини, підготовки індивіда до життя та функціональності в суспільстві через навчання, виховання й розвиток, завдання дошкільньої та шкільної освіти полягає в передачі суспільних норм, культури, традицій та

цінностей від одного покоління до іншого. Утім, освіта вимагає також швидких адаптацій і корекцій наративів виховання внаслідок суспільних змін, які є на часі. У період воєнного часу в українців помітний сплеск національної свідомості та самоідентифікації, який можна вважати точкою незворотності у вибудові суверенної й незалежної європейської країни з відродженою та очищеною від багатолітніх невільницьких комплексів меншовартості й боязні власного національного елемента. На хвилі екстрених умов воєнного часу трансформація ціннісної складової, відточення компонентів національної свідомості відбувається пришвидшено й вимагає від сучасних ЗВО підготовки педагогічних кадрів, які були би готові до трансляції ідей національної єдності в закладах освіти, насамперед у дошкільних установах та початкових школах як фундаментальних для подальших ланок освіти. Виховання належних якостей національної свідомості можливе за умови розвитку національного виховання, яке базується на ідеях народної педагогіки, філософії, релігії, сімейного виховання, вивчення особливостей культури і мистецтва.

Подальші дослідження з теми можуть стосуватися виявлення інших тригерів формування національної свідомості освітян, які будуть виявлятися з перебігом війни та в повоєнний період. Також доречно дослідити механізми управління тригерами задля пришвидшення та збільшення ефективності механізмів формування національної свідомості.

Література:

1. Dettmer J. Forged by war: Ukraine's new sense of nationhood. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.politico.eu/article/forged-by-war-ukraines-new-sense-of-nationhood/>.
2. МОН. Базовий компонент дошкільної освіти. 2020. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf>.
3. Cambridge Dictionary. Trigger. 2022. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/trigger>
4. Тригер. 2022. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://termin.in.ua/tryher-trigger/>
5. Eyiuche I.O., Lilian-Rita A. Functional citizenship education in Nigerian colleges of education for sustainable development in the 21st century. *American International Journal of Cotemporary Research*. 2013. Vol. 3. № 8. P. 95–102.
6. Kulyk V. National identity in Ukraine: Impact of Euromaidan and the war. *Europe-Asia Studies*. 2016. Vol. 68. № 4. P. 588–608.
7. Boiko S. Education of the personality who shares a sense of national consciousness in the conditions of the Russian-Ukrainian war based on the usage of new experimental technologies in the educational sphere of Ukraine. *Problems of Education*. 2022. Vol. 1. № 96. P. 223–235.
8. Anderson, B. *The Origins of National Consciousness*. Verso. 2020. URL: <https://www.versobooks.com/blogs/4812-the-origins-of-national-consciousness> (дата звернення: 01.08.2022)
9. Stokes B. Language: The cornerstone of national identity. 2017. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pewresearch.org/global/2017/02/01/language-the-cornerstone-of-national-identity/>
10. Ziyamukhamedova S.T. How language affects consciousness, thoughts and worldview. *International Journal of Early Childhood*. 2022. Vol. 14. № 4.

11. Лиманська О.В. Формування національної свідомості майбутніх вчителів хореографії в контексті національного виховання засобами мистецтва / О.В. Лиманська, Н.А. Бугаєць // Теорія та методика навчання та виховання. – 2021. – № 51. – С. 107-119.
12. Петрочко Ж.В. Національні цінності як сучасний державницько-суспільний пріоритет України / Ж.В. Петрочко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. Праць. Інститут проблем виховання НАПН України. – 2017. – Вип. 20. – С. 146-158.
13. Кулішенко Л. Національна свідомість крізь призму світоглядних позицій українців / Л. Кулішенко // Світогляд-Філософія-Релігія. – 2011. – Вип. 1. – № 1.
14. Савицька О.В. Етнопсихологія. Навчальний посібник / О.В. Савицька, Співак Л. М. – К. : Каравела, 2019. – 264 с.
15. Борисенко Н.М. Людина і світ з методикою навчання: теорія і практика: Навчально-методичний посібник / Н.М. Борисенко. – Херсон : Айлант, 2016. – 186 с.
16. Шевчук Т.Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців / Т.Є. Шевчук // *Young Scientist*. – 2018. – Вип. 4.1. – № 56.1. – С. 85-88.
17. Abdullahi N.J.K., Lawal A.A., Murtala A.T., Oyeniran S. Managing Early Childhood Care Education for National Consciousness Sustainability in Nigeria. *Indonesian Journal of Economics, Social, and Humanities*. 2022. Vol. 4. № 2. P. 123–137.
18. Ревнюк Н. І. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами педагогічного краєзнавства / Н.І. Ревнюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Випуск 14. – Книга 2. – С. 492-500. – Кам'янець-Подільський, 2010.
19. Кравцов А.А. Національно-патріотичне виховання в країнах Далекого Сходу. / А.А. Кравцов // Науковий вісник. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – 2018. – Вип. 50. – С. 170-175.
20. Окушко Т.К. Особистісно орієнтовані технології національно-патріотичного виховання учнівської 117 молоді в громадських об'єднаннях: метод. посібник / Т.К. Окушко, Ж.В. Петрочко, В.І. Кириченко, О.В. Пащенко, Л.М. Сокол, Н.В. Харченко. – Кропивницький : Імікс-ЛТД, 2018. – 198 с.
21. Moran D.J. Values and Committed Actions in ACT. 2020. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://psychotherapyacademy.org/acceptance-and-commitment-therapy-the-essentials/values-and-committed-actions-in-act/>.
22. Funk K. What is a Worldview? 2001. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://web.engr.oregonstate.edu/~funkk/Personal/worldview.html>.
23. Король Д. О. Світогляд. Велика українська енциклопедія. 2020. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://vue.gov.ua/Світогляд>.
24. Inglehart R. Culture shift in advanced industrial society. Princeton: Princeton University Press, 2018.
25. Гриценко І. Сучасний урок у початковій школі в контексті аксіологічного підходу / І. Гриценко, В. Денисенко // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2021. – Вип 41. – Том 1. – С. 217-222.

References:

1. Dettmer, J. Forged by war: Ukraine's new sense of nationhood. Retrieved from <https://www.politico.eu/article/forged-by-war-ukraines-new-sense-of-nationhood>.
2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity. [Basic component of preschool education.]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf> (date of access: 01.08.2022) [in Ukrainian].

3. Cambridge Dictionary. (2022). Trigger. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/trigger>.
4. Tryher [Trigger]. (2022). Retrieved from <https://termin.in.ua/tryher-trigger/> [in Ukrainian]
5. Eyiuche, I.O., & Lilian-Rita, A. (2013). Functional citizenship education in Nigerian colleges of education for sustainable development in the 21st century. *American International Journal of Cotemporary Research*, 3(8), 95-102.
6. Kulyk, V. (2016). National identity in Ukraine: Impact of Euromaidan and the war. *Europe-Asia Studies*, 68(4), 588-608.
7. Boiko, S. (2022). Education of the personality who shares a sense of national consciousness in the conditions of the Russian-Ukrainian war based on the usage of new experimental technologies in the educational sphere of Ukraine. *Problems of Education*, 1(96), 223–235. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.14>.
8. Anderson, B. (2020). The Origins of National Consciousness. Verso. Retrieved from <https://www.versobooks.com/blogs/4812-the-origins-of-national-consciousness>.
9. Stokes, B. (2017). Language: The cornerstone of national identity. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/global/2017/02/01/language-the-cornerstone-of-national-identity>.
10. Ziyamukhamedova, S.T. (2022). How language affects consciousness, thoughts and worldview. *International Journal of Early Childhood*, 14(04).
11. Lymanska, O.V., Bugaets, N.A. (2021). Formation of national consciousness of future teachers of choreography in the context of national education by means of art. *Theory and methods of teaching and education*, 51, 107–119. <https://doi.org/10.34142/23128046.2021.51.11> [in Ukrainian]
12. Petrochko, Zh.V. (2017). Natsionalni tsinnosti yak suchasnyi derzhavnytsko-suspilnyi priorytet Ukrainy [National values as a modern state and social priority of Ukraine]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 20, 146-158. Kyiv: Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine [in Ukrainian].
13. Kulishenko, L. (2011). National consciousness through the prism of worldview positions of Ukrainians. *Worldview-Philosophy-Religion*, 1(1) [in Ukrainian].
14. Savytska, O.V., Spivak, L.M. *Etnopsycholohiya. Navchal'nyy posibnyk* [Ethnopsychology. Tutorial]. Kyiv: Caravel, 2019 [in Ukrainian].
15. Borysenko, N.M. (2016). Lyudyna i svit z metodykoyu navchannya: teoriya i praktyka: Navchal'no-metodychnyy posibnyk [Man and the world with teaching methods: theory and practice: Educational and methodological manual]. Kherson: Ailant [in Ukrainian].
16. Shevchuk, T. E. (2018). Hromadyans'ka kompetentnist' yak element formuvannya osobystosti maybutnikh fakhivtsiv [Civic competence as an element of personality formation of future specialists]. *Young Scientist*, 4.1 (56.1), 85-88 [in Ukrainian].
17. Abdullahi, N.J.K., Lawal, A.A., Murtala, A.T., & Oyeniran, S. (2022). Managing Early Childhood Care Education for National Consciousness Sustainability in Nigeria. *Indonesian Journal of Economics, Social, and Humanities*, 4(2), 123-137.
18. Revnyuk, N.I. (2010). Formuvannya natsional'noyi samosvidomosti maybutnikh uchyteliv zasobamy pedahohichnoho krayeznavstva [Formation of national self-awareness of future teachers by means of pedagogical local studies]. *Theoretical and methodological problems of raising children and school youth. Collection of scientific papers*, 14(2), 492-500. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
19. Kravtsov, A.A. (2018). Natsionalno-patriotychno vykhovannia v krainakh Dalekoho Skhodu [National-patriotic education in the Far East]. *Naukovyi visnyk (H. S. Skovoroga Kharkiv National Pedagogical University)*, 50, 170-175 [in Ukrainian].
20. Okushko, T.K., Petrochko, Zh.V., Kyrychenko, V.I., Pashchenko, O.V., Sokol, L.M. & Kharchenko, N.V. (2018). Osobystisno orientovani tekhnolohii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v hromadskykh obiednanniakh [Personally oriented technologies of national-patriotic education of student youth in public associations]. Kropyvnytskyi: Imiks-LTD [in Ukrainian].

21. Moran, D.J. (2020). Values and Committed Actions in ACT. Retrieved from: <https://psychotherapyacademy.org/acceptance-and-commitment-therapy-the-essentials/values-and-committed-actions-in-act>.
22. Funk, K. (2001). What is a Worldview? Retrieved from: <https://web.engr.oregonstate.edu/~funkk/Personal/worldview.html>.
23. Korol, D.O. (2020). Svithlyad [Worldview]. Great Ukrainian encyclopedia. Retrieved from: <https://vue.gov.ua/Світогляд> [in Ukrainian].
24. Inglehart, R. (2018). Culture shift in advanced industrial society. Princeton : Princeton University Press.
25. Grytsenko, I., & Denysenko, V. (2021). Modern lesson in primary school in the context of the axiological approach. *Current issues of humanitarian sciences*. Issue 41. Volume 1. 2021 [in Ukrainian].

УДК 373.047

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-65-74](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-65-74)

Винничук Роксолана Олександрівна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту персоналу та адміністрування, Національний університет «Львівська політехніка», вул. Степана Бандери, 12, м. Львів, 79000, <https://orcid.org/0000-0002-4727-395X>

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ШКОЛЯРІВ: УКРАЇНСЬКА ПРАКТИКА

Анотація. Основною метою дослідження було проаналізувати систему професійної орієнтації, яка є актуальною і функціонує в школах України. Для того, щоб пропонувати інновації та вдосконалювати цю систему, необхідно мати чітке бачення та розуміння, як вона працює. З цією метою, автор статті звертає увагу на Законодавство України, що стосується освіти, а також на концепцію Нової української школи (НУШ), зокрема її принципи, які формуються на орієнтації на потреби учня у навчально-виховному процесі; компетентнісному підході; наскрізному освітньо-виховному процесі освіти; реалізації партнерства; мотиваційній складовій та сучасному освітньому середовищі. Визначено ключових стейкхолдерів досліджуваного процесу, та зацентровано зміну ставлення до сучасної професійної орієнтації молодих людей. Авторка проаналізувала різноманітні інформаційні та методичні ресурси, які стануть в нагоді школярам та педагогам при визначенні особливостей особистості, професійного спрямування, ключових навичок та вмінь тощо. Особлива увага приділена рамковому документу «Профорієнтація в новій українській школі», що включає елементи наскрізної профорієнтації учнів, яка починається з 3-4 класів. Визначено основні компоненти ефективної профорієнтаційної роботи у шкільній системі, зокрема цілісну програму професійної орієнтації, врахування бажань та потреб учнів, наявність психологів та консультантів, співпраця з працедавцями, взаємовідносини з навчальними закладами тощо. Визначено основні формати профорієнтаційної діяльності в Новій українській школі, а також сформовано перелік складових професійної орієнтації в шкільній системі. Серед цих складових виділено профорієнтаційний курс, наскрізну профорієнтацію, практику та волонтерство. Також у статті висвітлено інформацію щодо всеукраїнського проекту з профорієнтації та розвитку кар'єри «Обери кар'єру своєї мрії». Автор підкреслює важливість профорієнтації в школі та пропонує перспективи подальших досліджень цього процесу.

Ключові слова: професійна орієнтація, Нова українська школа, кар'єра, профорієнтаційний курс, наскрізна профорієнтація.

Vynnychuk Roksolana Oleksandrivna Candidate of economic sciences, associate professor, Associate Professor of the Department of Personnel Management and Administration, Lviv Polytechnic National University, Stepana Bandery St., 12, Lviv, 79000, <https://orcid.org/0000-0002-4727-395X>

PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS: UKRAINIAN PRACTICE

Abstract. The main goal of the study was to analyze the system of professional orientation, which is relevant and functions in schools of Ukraine. In order to innovate and improve this system, it is necessary to have a clear vision and understanding of how it works. For this purpose, the author of the article paid attention to the Legislation of Ukraine concerning education, as well as to the concept of the New Ukrainian School, in particular its principles, which are formed on the orientation of the student's needs in the educational process; competence approach; end-to-end educational and educational process of education; partnership implementation; motivational component and modern educational environment. The key stakeholders of the researched process were identified, and the change of attitude towards the modern professional orientation of young people was emphasized. The author analyzed a variety of informational and methodical resources that will be useful to schoolchildren and teachers in determining personality traits, professional direction, key skills and abilities, etc. Special attention was paid to the framework document "Career orientation in the new Ukrainian school", which includes elements of end-to-end career guidance of students, which begins with 3-4 grades. The main components of effective career guidance work in the school system were identified, including a comprehensive career guidance program, taking into account the wishes and needs of students, the presence of psychologists and consultants, cooperation with employers, relations with educational institutions, etc. The main formats of career guidance activities in the New Ukrainian School were determined, and a list of components of professional guidance in the school system was also formed. Among these components, a career guidance course, end-to-end career guidance, practice and volunteering were highlighted. The article also provides information on the all-Ukrainian career guidance and development project "Choose the career of your dreams". The author emphasized the importance of career guidance at school and offered prospects for further research into this process.

Keywords: professional guidance, New Ukrainian School, career, career guidance course, through-and-through career guidance.

Постановка проблеми. Реформа шкільної освіти заклала правові основи для впровадження профорієнтації в шкільний процес. Закон «Про освіту» передбачає нову структуру школи – початкову школу, базову середню та профільну середню освіту, де кожен з рівнів матиме новий зміст освіти та

можливість адаптувати навчальний процес до потреб сьогодення. Профільна старша школа дозволить учням оволодіти знаннями та набути необхідних навичок, познайомитися з різними сферами життя. В цьому контексті важливу роль відіграє належно сформована система професійної орієнтації школярів, як ключовий напрям усвідомлення учнями необхідності набуття знань, вмінь та навичок. Для того, щоб покращувати та удосконалювати цю систему, видається необхідним ретельно дослідити особливості її теперішнього функціонування в системі середньої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стан та перспективи розвитку професійної орієнтації молоді в Україні достатньо широко висвітлені і у працях вітчизняних вчених. Зокрема, цим питанням займались науковці: М. М. Авраменко, П. Білоус, К. П. Бондарчук, Т. П. Голуб, М. Я. Зуб, М.З. Кузів, Г. О. Корсун, О. М. Коропецька, В. Т. Лозовецька, О. В. Мельник, В. Р. Пасічник, Д. С. Приходько, О. Г. Пономаренко, М. Є. Скиба, Р. Л. Сойчук та інші вчені.

Мета статті. Основним завданням статті є проаналізувати вітчизняну практику професійної орієнтації школярів з метою використання цих досліджень в подальших пропозиціях щодо удосконалення професійної орієнтації молоді в системі середньої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Закон України «Про повну загальну середню освіту» підкреслює роль школи у самореалізації учнів, а метою загальної середньої освіти визначено забезпечення всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації та взаємодії з природною, формування прагнення до самовдосконалення та навчання протягом життя, готовність до свідомого вибору та самореалізації, розвиток почуття відповідальності, поваги праці та громадянської позиції, дбайливого ставлення про сім'ю, країну, навколишнє середовище, спрямування персональної діяльності на користь суспільству (стаття 3) [3].

Державний стандарт базової середньої освіти охоплює перелік здібностей і навичок учнів базової школи, який без належної профорієнтації не буде інтегровано у комплексну систему. Особливо, такі компетенції як інноваційна здатність (здатність реагувати на зміни, відкритість до нових ідей, здатність ставити цілі), навчання протягом усього життя (здатність визначати власні потреби розвитку, знаходити можливості для навчання та саморозвитку), підприємливість.

Автономія, передбачена Законом «Про освіту», дає можливість школам формулювати власні освітні плани, які включатимуть міждисциплінарні підходи до профорієнтації в навчальному процесі [3].

Система професійної орієнтації в Новій школі має базуватися на принципах, які закладені в Законі «Про освіту»: антропоцентризмі, цілісності та безперервності системи освіти, інтеграції з ринком праці; взаємопов'язаних процесах навчання, розвитку і виховання, сприяння навчанню протягом усього життя [3].

Ключові принципи Нової Української Школи формуються на: орієнтації на потреби учня у навчально-виховному процесі; компетентнісному підході; наскрізному освітньо-виховному процесі освіти; реалізації партнерства; мотиваційній складовій; сучасному освітньому середовищі. [5]

Основні зацікавлені сторони освітнього процесу повинні долучатись до профорієнтаційних заходів. До основних стейкхолдерів належать: вчителі, учні, батьки; органи самоврядування закладу освіти; Міністерство освіти і науки України та інші профільні державні установи; заклади вищої освіти; організації, підприємства; громада; громадські організації.

Сучасна профорієнтація – це не лише «професії та ринок праці». Сьогодні діти прагнуть зробити самостійний вибір і зрозуміти його наслідки. Школа покликана створити цілісне середовище для повної реалізації цього бажання. Сучасна профорієнтація, як наскрізний процес, може сприяти цьому через набуття учнями важливих навичок.

На сайті Міністерства освіти і науки створена сторінка з матеріалами, які допоможуть студентам визначитися з подальшою професією.

Зараз доступні брошури для вчителів та молоді, а також запрошення на професійні конкурси.

У МОН зазначили, що розміщеними на сторінці матеріалами можуть скористатися учні, їхні батьки та вчителі, які здійснюють профорієнтацію у своїх закладах.

На порталі опубліковані ресурси:

- брошура, розроблена для спеціалістів та спеціалісток, які допомагають молодим людям професійно самовизначитися;
- посібник з профорієнтації для молоді.

У буклеті для спеціалістів описано численні можливості для молоді з посиланнями на конкретні елементи профорієнтаційних методик, досліджень, інструментів:

- ЕРАЗМУС+, що базуються на мобільності молоді, проектах співпраці, підтримці реформ у галузі молодіжної політики.;
- «Бесіда про кар'єру» - методична база матеріалів, розроблених Центром «Розвиток КСВ» задля пізнання себе та планування професійної кар'єри;
- дослідження «Навички для України 2030» - комплексне дослідження, що базується на аналізуванні актуальних компетенцій ринку праці [1];
- дослідження ринку праці Львівського та Рівненського регіону, сформоване на основі інтерактивної візуалізації;
- «Бренд роботодавця для молоді» - публікація з ефективного формування практики залучення молоді на робочі місця;
- довідник «Класифікатор професій», у якому перераховані усі професії, які функціонують у державі;

- програма з розвитку м'яких навичок від Центру «Розвиток КСВ».

Профорієнтаційний буклет для молоді охоплює інформацію і корисні посилання на ресурси:

- безкоштовне профорієнтаційне тестування Державної служби зайнятості;
- буклети про аграрну сферу, юридичну діяльність, банківську сферу, торгівлю та ІТ-сферу;
- публікація для молоді про планування кар'єри на основі шести кроків;
- перелік програм з можливостей практики та стажувань для молоді;
- ініціатива для дівчат, що розвиваються у сфері науки, інженерії, технологій та математики – «Дівчата STEM», що реалізовується з 2016 року Центром «Розвиток КСВ» [2];
- конкурс з професійної майстерності WorldSkills International.

Ці брошури підготовлені за підтримки Фонду ООН у сфері народонаселення як частина спільного плану дій щодо забезпечення молоді ефективною профорієнтацією у взаємодії з Міністерством молоді та спорту, Міністерством освіти і науки України, Центром корпоративної соціальної відповідальності та Державною службою зайнятості.

Матеріали надають ефективні інструменти для молодих людей, які прагнуть свідомо обирати свою майбутню кар'єру, та професіоналів, які допомагають молоді у їх кар'єрному самовизначенні.

Якісна профорієнтація в школі може підвищити популярність робітничих професій у кілька разів. Тому вона має стати повноцінною частиною навчальної програми в школах. У 2021 році розроблено рамковий документ «Профорієнтація в новій українській школі». Проект включає елементи наскрізної профорієнтації учнів, яка починається з 3-4 класів.

Програма допоможе школярам дослідити різноманіття світу професій та свідомо підійти до майбутнього вибору. Видання підготовлено за підтримки Європейського Союзу та його держав-членів Німеччини, Фінляндії, Польщі та Естонії в рамках програми ЄС «EU4Skills: найкращі навички для сучасної України». Його завдання — підвищення ефективності змін у професійній освіті та модернізація інфраструктури [5].

Програма EU4Skills діє на національному рівні та в семи пілотних областях: Вінницькій, Полтавській, Запорізькій, Рівненській, Львівській, Миколаївській та Чернівецькій.

У публікації сформовано основні критерії та аргументи важливості профорієнтації у школах. На думку учасників освітнього процесу, школярам

необхідно створювати простір для випробовування різної діяльності, навичок та практик за підтримки роботодавців.

Описано профорієнтацію як складову Нової Української Школи, яка повинна базуватись на принципах інклюзивності, бути вільною від гендерних та соціальних стереотипів.

У публікації описано підходи до реалізації системи профорієнтації у школі (табл.1).

Таблиця 1

Компоненти ефективної профорієнтаційної роботи у шкільній системі

№	Компонент	Характеристика
1.	Цілісна програма професійної орієнтації	Логічна програма з узгодженими елементами між завданнями, змістом, цілями, очікуваним баченням, що базується на компетенціях самореалізації у громаді та суспільстві загалом. Важливо, щоб усі учасники навчально-виховного процесу були знайомі з програмою та поділяли її зміст.
2.	Враховання бажань та потреб учнів	Враховуючи потреби кожної дитини, профорієнтаційний план не є стандартним для всіх. Він враховує вік дитини в розвитку, психофізичний особливості та потреби, потенціал їх розвитку, напрями та умови розвитку та за яких обставин такий розвиток Найефективніший є прийнятним для кожної дитини План має бути вільним від гендерних стереотипів та спрямований на задоволення потреб усіх учнів, у тому числі дітей з особливими 3 Важливо розуміти професійний напрямок – систематичний і складний процес, який має враховувати навчальний процес, потреби громади, вимоги ринку праці та ґрунтуватися на участі всіх зацікавлених сторін.
3.	Наявність психологів, консультантів або інших профорієнтаційних радників	Професійна обізнаність допоможе вчителям ефективно організувати навчання шляхом поєднання їх предметних знань. Завданням кваліфікованого консультанта з питань кар'єри є надання вичерпної професійної консультації студентам щодо вибору та розвитку кар'єри, а також допоможе студентам сформулювати особистий освітній шлях для подальшого навчання та кар'єрної самореалізації

4	Співпраця з працедавцями	3	Профорієнтація не може бути теоретичною чи відірваною від практики Кожна дитина повинна мати практичний досвід. Соціальні волонтерські послуги та заходи, пов'язані з реалізацією програм професійної орієнтації та освіти на користь шкіл чи громад, мають стати доброю традицією та елемент дій, які залучають дітей до суспільного життя та розв'язують нагальні соціальні проблеми
5.	Взаємовідносини з навчальними закладами		Встановлення міцних зв'язків між закладами загальної середньої освіти та професійно-технічними, вищими та вищими навчальними закладами є інструментом реалізації життєдіяльності г навчання та забезпечення цілісності та безперервності системи освіт
6.	Підтримка та розуміння керівниками шкіл важливості профорієнтації		Профорієнтація вимагає відповідального керівництва та підтримки керівництва школи, оскільки лідери є носієм розвитку та надихають команду на продовжувати досягати успіху
7.	Отримання інформації про кар'єру та світовий розвиток		Важливим фактором успішної профорієнтації та свідомого вибору професії є вільний доступ до відповідних, повних і якісних відповідних професійних, умов навчання, а також професійних (професійних) та професійних (професійні) інституції інформація Опис кар'єри та кар'єрних можливостей.

Джерело: сформовано на основі даних [4,5]

Серед основних форматів профорієнтаційної діяльності у Новій українській школі виділяють практику і волонтерські можливості, профорієнтаційні курси та наскрізну профорієнтацію, що узгоджується на рівні загального освітнього процесу та реалізовується вчителями.

У таблиці 2 відображено основні складові професійної орієнтації в українських загальноосвітніх навчальних закладах.

Таблиця 2

Складові профорієнтації у шкільній системі

№	Напрямок	Характеристика
1.	Профорієнтаційний курс	Курс на меті ознайомити з можливими траєкторіями професійного розвитку та навичок навчання протягом усього життя. Реалізовується консультантом з питань кар'єри або підготовленим учителем. Курс дає змогу всебічно вивчити права та обов'язки у професійному світі, ринок праці та трудові відносини; здобути сучасні навички аналізу ринку праці та пошуку роботи. Курс допоможе сформулювати індивідуальний навчальний трек, схильності до професійного розвитку та інтереси.
2.	Наскрізна профорієнтація	Суміжні теми додаються до навчального плану за умови відповідного підвищення кваліфікації вчителями. Формується певна інтеграція між вивченням загальних дисциплін та профорієнтаційного спрямування. Вивчається взаємозв'язок між дисциплінами та професійними кластерами, деталі попиту на кваліфікованих спеціалістів у регіоні і місцевий ринок праці, розуміння взаємозв'язку між дисциплінами та спеціальностями, аналізування своїх здібностей та інтересів; планування необхідних умінь та навичок; розвиток кар'єрної траєкторії.
3	Практика та волонтерство	Варто проводити в рамках співпраці з роботодавцями, навчальними закладами та громадськими організаціями. Дає змогу школярам набути практичного досвіду, вперше застосувати набуті знання, уміння та навички.

Джерело: сформовано на основі даних [5]

Вибір форми профорієнтації залишається на розсуд школи. При цьому слід враховувати рекомендовані компоненти, які допоможуть створити уявлення про ефективну систему профорієнтації.

Плануючи запровадження профорієнтації, варто визначити, хто буде виконувати функції професійних радників чи поєднувати обов'язки з іншими ролями. Кар'єрні консультанти можуть відігравати координаційну роль між учнями, вищими навчальними закладами, працедавцями та неурядовими

організаціями для ефективної професіоналізації молоді та розвитку збалансованого ринку праці.

Чинний наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти» наразі не передбачає посади профорієнтаційних та консультантських посад. Відповідні зміни до наказу стануть важливим інструментом організації шкільної профорієнтації. Правова база для зайняття таких посад у школах дозволить навчальним закладам та їх засновникам гнучко обирати форму профорієнтації.

Школи мають можливість здійснювати профорієнтацію через штатних шкільних психологів або соціальних педагогів. Шкільні психологи/соціальні педагоги можуть вести індивідуальні профорієнтаційні курси або надавати індивідуальні консультації учням. Для того, щоб ці працівники могли надавати професійні консультації з питань кар'єри, вони повинні брати участь у обов'язкових курсах підвищення кваліфікації.

Активну участь у здійсненні профорієнтації можуть також брати вчителі різних рівнів шкільної освіти. Це можна реалізовувати наскрізно через дисципліни. Профорієнтація може бути виражена через міждисциплінарні зв'язки. Зокрема, викладаючи предмети, вчителі можуть говорити про зв'язок свого предмета з професійним світом, про застосування тих чи інших знань на практиці. З цією метою школам необхідно впровадити відповідні елементи оновленого змісту навчальних програм.

Класні керівники можуть організувати окремий навчальний час для проведення з учнями профорієнтаційних співбесід. Для цього вони також повинні пройти курси підвищення кваліфікації.

Відповідно до загальнодержавних стандартів загальної середньої освіти будуть сформульовані типові профорієнтаційні навчальні плани, методичні пропозиції та навчально-методичні матеріали, особливо з урахуванням організаційних вимог дистанційного, змішаного навчання, екстернатної та сімейної освіти.

Також, варто зауважити, що в Україні стартував великий всеукраїнський проект з профорієнтації та розвитку кар'єри «Обери кар'єру своєї мрії». Організатори проекту: Міністерство освіти і науки України, Інститут модернізації змісту освіти, Асоціація інноваційної та цифрової освіти та компанія «HR YOU». Проект підтримується крупними українськими працедавцями: FEDORIV, robota.ua, ВІЯР, Сільпо, Епіцентр, Нова Пошта, WORK.UA, УкрЗалізниця та інші. У 2021 році обмінно-освітня діяльність охопить понад 500 тис. старшокласників та вчителів усіх загальноосвітніх шкіл України. Основна мета проекту – у найкоротші терміни налагодити ефективну систему профорієнтації, зв'язати освітню сферу з реальним ринком праці, виховати якісні таланти, які не поступаються кращим міжнародним аналогам. Проект передбачає: тестування; консультація кар'єрних радників; практичні поради; онлайн-екскурсії до роботодавців; школа кар'єрного консультування.

Останній елемент проекту – школа кар’єрного консультування спрямований на педагогів, психологів, які прагнуть здобути практичні навички та знання у профорієнтаційні діяльності. Школа побудована за принципом змішаного навчання що складається з п’яти мультимедійних занять у міжнародному форматі SCORM та практичного тренінгу. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) — це набір стандартів і специфікацій для веб-технологій електронної освіти (також званих електронним навчанням). Він визначає зв’язок між вмістом на стороні клієнта і хост-системою (званої «середовищем виконання»), яка зазвичай підтримується системою управління навчанням [6].

Висновки. Як бачимо з вищезазначеного ведеться безперервна робота щодо ефективного функціонування процесу професійної орієнтації школярів. На нашу думку, варто звернутися також до закордонного досвіду цього процесу і визначити основні напрями інноваційних підходів до профорієнтації, які можуть мати місце в українській практиці.

Література:

1. Зінченко А.Г., Саприкіна М.А. Навички для України 2030: погляд бізнесу. / За ред. М.А. Саприкіної. – Н-69 К.: ТОВ “Видавництво “ЮСТОН”С 2016. – 36 с.
2. Дівчата STEM [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://divchata-stem.org/>
3. Про повну загальну середню освіту. Закон України № 2315-IX від 19.06.2022
4. Професійна орієнтація в сучасній школі: кращі методичні розробки практичних психологів і соціальних педагогів малокомплектних загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виховних об’єднань, навчально-виховних комплексів: методичні рекомендації [Електронні дані] / авт. кол. за наук. ред. І. І. Ткачук. - К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. - 115 с.
5. Професійна орієнтація у новій українській школі: концепція для громадського обговорення (2020) [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/konczepczyia-proforyentaczii-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf
6. SCORM solved and explained [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://scorm.com/?utm_source=google&utm_medium=natural_search

References:

1. Zinchenko A.H., Saprykina M.A. (2016) Navychky dlia Ukrainy 2030: pohliad biznesu. [Skills for Ukraine 2030: a business perspective] H-69 K.: TOV “Vydavnytstvo “ Yustons. 36 p. [in Ukrainian].
2. Divchata STEM [STEM girls] Retrieved from <https://divchata-stem.org/> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy “Pro povnu zahalnu seredniu osvitu”: vid 19 chervnia 2022 roku № 2315-IX [Law of Ukraine “About complete general secondary education”. No. 2315-IX dated June 19, 2022]. [in Ukrainian].
4. Tkachuk I. I. (2017) Profesiina oriientatsiia v suchasni shkoli: krashchi metodychni rozrobky praktychnykh psykholohiv i sotsialnykh pedahohiv malokomplektnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, navchalno-vykhovnykh obiednan, navchalno-vykhovnykh kompleksiv: metodychni rekomendatsii [Professional orientation in the modern school: the best methodical developments of practical psychologists and social pedagogues of low-staff general educational institutions, educational and educational associations, educational and educational complexes: methodological recommendations] K.: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. - 115 p. [in Ukrainian].
5. Profesiina oriientatsiia u novii ukrainskii shkoli: kontseptsiiia dlia hromadskoho obhovorennia [Professional orientation in the new Ukrainian school: a concept for public discussion] (2020). Retrieved from https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/konczepczyia-proforyentaczii-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf [in Ukrainian].
6. SCORM solved and explained. Retrieved from https://scorm.com/?utm_source=google&utm_medium=natural_search

УДК 378.09

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-75-83](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-75-83)

Гавришко Сергій Гаврилович, кандидат наук з фіз. вих. і спорту, доцент, доцент кафедри географії та суспільних дисциплін, Мукачівський державний університет, 89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26, <https://orcid.org/0000-0001-6991-7093>

Вдовенко Вікторія Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 25000, м. Кропивницький, вул. Шевченка, 1, <https://orcid.org/0000-0002-0884-6209>

Губарєва Дар'я Вячеславівна, доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки і методики початкового навчання, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9, <https://orcid.org/0000-0002-4513-8586>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІКТ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті висвітлено особливості підготовки вчителя початкової школи в умовах дистанційного навчання із застосуванням ІКТ. Виявлено, що широке впровадження та розвиток дистанційної освіти в Україні потребує вирішення складних завдань у таких сферах, як адміністративне та організаційне забезпечення, матеріально-технічне та фінансове забезпечення, кадрова підтримка потреб дистанційного навчання, системна підтримка з урахуванням деталей дистанційного навчання, сприяння дистанційному навчанню на ринку освіти та праці. Визначено, що важливе місце у підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи посідає самостійне здобуття знань та набуття вмінь і навичок використання конкретних програм. Доведено, що підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи сприяє використання різноманітних прийомів та інформаційних засобів у процесі професійної підготовки. З'ясовано, що сучасне дистанційне навчання базується на використанні веб-сторінок, веб-сайтів, блогів, веб-форумів, чатів, програми Skype, відео та телеконференцій. Встановлено, що основними способами використання ІКТ для вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи є: поєднання традиційного навчання з дистанційним,

використання веб-квестів, сервісів Google, месенджерів, електронних посібників, мультимедійних презентацій; розвиток критичного та творчого мислення, активного залучення до навчального процесу та пізнавальної мотивації за допомогою цифрових онлайн-сервісів; автономія студента завдяки мобільності, гнучкості та доступності хмарних технологій; оптимізація роботи; постійне професійне зростання викладачів у сфері психології та педагогіки, спрямоване на набуття високого рівня цифрової грамотності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, початкова школа, ЗВО, вчитель.

Havryshko Serhii, Candidate of Science in Physical Education and Sports, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Geography and Social Sciences, Mukachevo State University, 26, Uzhgorodska Str., Mukachevo, 89600, <https://orcid.org/0000-0001-6991-7093>

Vdovenko Viktoria, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Methods of Preschool and Primary Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, 1, Shevchenko Str., Kropyvnytskyi, 25000, <https://orcid.org/0000-0002-0884-6209>

Hubarieva Daria, PhD, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, National Pedagogical Dragomanov University, 9, Pyrohova Str., Kyiv, 01601, <https://orcid.org/0000-0002-4513-8586>

PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING WITH THE HELP OF ICT IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Abstract. The article highlights the peculiarities of primary school teacher training in the conditions of distance learning with the use of ICT. It was found that the wide implementation and development of distance education in Ukraine requires solving complex tasks in such areas as administrative and organizational support, logistical and financial support, personnel support for the needs of distance learning, system support taking into account the details of distance learning, promotion of distance learning at education and labor market. It was determined that an important place in increasing the level of professional training of future primary school teachers is occupied by the independent acquisition of knowledge and the acquisition of skills and abilities to use specific programs. It has been proven that increasing the level of professional competence of future primary school teachers is facilitated by the use of various methods and information tools in the process of professional training. It has been found that modern distance learning is based on the use of web pages, websites, blogs, web forums, chat rooms, Skype, video and teleconferencing. It was found that the main ways of using ICT to improve the psychological and pedagogical training of

future primary school teachers are: combining traditional and distance learning, using web quests, Google services, messengers, electronic manuals, multimedia presentations; development of critical and creative thinking, active involvement in the educational process and cognitive motivation with the help of digital online services; student autonomy thanks to mobility, flexibility and availability of cloud technologies; work optimization; constant professional growth of teachers in the field of psychology and pedagogy, aimed at acquiring a high level of digital literacy.

Key words: information and communication technologies, distance learning, primary school, secondary school, teacher.

Постановка проблеми. В умовах сучасної інформатизації освіти розширюється й оновлюється сфера навчання, формуються принципово нові можливості для створення інформаційно-технічного забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи. З огляду на те, вимушений перехід ЗВО на дистанційну форму навчання, спершу пов'язаний із пандемією, а тепер із воєнним станом, вимагає якісної організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика підготовки вчителів початкової школи в дистанційних умовах із застосуванням ІКТ досліджується багатьма науковцями. Так, О. Огієнко [1] зауважує, що технології дистанційного навчання можна розділити на три групи: 1) прийоми подання навчальної інформації; технології передачі навчальної інформації; технології зберігання та обробки навчальної інформації. На думку науковця, реалізація освітніх програм ґрунтується на прийомах передачі навчальної інформації, які гарантують процес навчання та його підтримку. Найбільш перспективними засобами розповсюдження навчальних матеріалів в дистанційних умовах є:

1) кейс-технології на основі використання наборів (кейсів) (передбачає розповсюдження текстових, аудіовізуальних та мультимедійних навчальних і структурованих матеріалів для самостійного навчання здобувачів освіти шляхом організації регулярних консультацій з викладачами традиційним або дистанційним способом);

2) використання мережевих технологій на основі використання мережі Інтернет та можливостей локальних і глобальних комп'ютерних мереж для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами та інтерактивної взаємодії між викладачами, адміністраторами та студентами.

Н. Шустова [2] стверджує, що використання Інтернет-технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів значно підвищує мотивацію навчального процесу, зацікавленість студентів у самостійному пошуку необхідної інформації. Важливою умовою, яку необхідно враховувати в майбутній професійній підготовці вчителя початкових класів, є врахування відмінностей прикладних програмних засобів. Вони складаються з

різноманітних комп'ютерних засобів, якими викладачі користуються під час навчання у ЗВО та які необхідно використовувати в школі. Постійно з'являються нові програмні інструменти з більшими можливостями для навчання та спеціальними функціями використання.

А. Дрокіна [3] наголошує, що якісно організоване дистанційне навчання у закладах вищої освіти дає змогу забезпечити безперервність освітнього процесу в системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Крім того, якісна організація навчального процесу в умовах дистанційного навчання не лише оптимізує навчальний процес у ЗВО, а й дозволяє майбутнім учителям початкових класів використовувати ІКТ у непередбачуваних ситуаціях для подальшої спеціалізації.

Л. Лісіна та В. Веремієнко [4] зазначають, що побудова освітнього середовища на основі платформи дистанційного навчання призведе до процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з відчутними результатами, формування професійних компетенцій за допомогою цифрових технологій та успішної професійної реалізації. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя початкової школи дозволить персоналізувати навчальний процес.

Спираючись на дослідження науковців, доречно зазначити, що питання підготовки вчителя початкової школи в умовах дистанційного навчання із застосуванням ІКТ до кінця не досліджене.

Метою статті передбачено висвітлити особливості підготовки вчителя початкової школи в умовах дистанційного навчання із застосуванням ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання як багатогранна освітня категорія має багато трактувань. Так, під дистанційним навчанням доцільно розуміти індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності, що здійснюється переважно через опосередковану взаємодію віддалених учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що працює на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [5].

У Законі України «Про вищу освіту» [6] зазначено, що дистанційна освіта – це індивідуалізований освітній процес, який відбувається переважно через опосередковану взаємодію віддалених учасників освітнього процесу в спеціалізованих умовах, що функціонують на основі сучасних психоосвітніх та інформаційно-комунікаційних технологій.

Українська система дистанційної освіти зараз лише на стадії становлення, але за умови використання світового досвіду поєднання прогресивних технологій дистанційної освіти з найкращими прийомами та методами класичних форм навчання стане можливим у майбутньому досягти швидкого розвитку. Широке впровадження та розвиток дистанційної освіти в Україні потребує вирішення складних завдань у таких сферах, як адміністративне та організаційне забезпечення, матеріально-технічне та фінансове забезпечення,

кадрова підтримка потреб дистанційного навчання, системна підтримка з урахуванням деталей дистанційного навчання, сприяння дистанційному навчанню на ринку освіти та праці.

Важливе значення має якісна організація процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційної освіти. Головною цінністю цього формату, безперечно, є його здатність якісно гарантувати безперервність навчального процесу. Крім того, це суттєво сприяє покращенню психологічного клімату, усуненню психологічних бар'єрів між учасниками освітнього процесу.

В умовах сучасної інформатизації освіти розширюється й оновлюється сфера навчання, створюються принципово нові можливості для створення інформаційно-технічного забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи. Важливе місце у підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи посідає самостійне здобуття знань та набуття вмінь і навичок використання конкретних програм. Велику роль відіграє вміння майбутнього вчителя шукати необхідну інформацію в довідковій системі та правильно формулювати запит. Важливе місце у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи займає повне оволодіння навчальними програмними засобами з різних навчальних предметів, які останнім часом набули широкого застосування. У розпорядженні майбутнього вчителя буде широкий вибір навчальних комп'ютерних комплексів і сайтів з великою кількістю різноманітних казок, загадок, прислів'їв, скоромовок, лічилок, розвиваючих онлайн-ігор, зразків товарів із різних джерел, порад для батьків тощо. Для цього вони повинні мати навички роботи.

Організація дистанційного навчання вчителів початкових класів базується на засобах інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), використання яких призводить до трансформації складових освітнього процесу, зокрема зміни суб'єктів організації (викладачі та студенти). Застосовуючи ІКТ для дистанційного навчання, потрібно спиратися на особливості, закономірності та принципи, встановлені педагогічними та психологічними дослідженнями [7].

Підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи сприяє також використання різноманітних прийомів та інформаційних засобів у процесі професійної підготовки.

Дистанційне навчання неможливе без використання цифрових інструментів. Термін «цифрові інструменти» означає інтернет-платформи, онлайн-сервіси, програми та інші цифрові ресурси, доступні на комп'ютері, мобільному або іншому цифровому пристрої. Цифрові засоби розглядаються як компоненти інформаційно-комунікаційних технологій, які використовуються в освітньому процесі. Існує багато робіт з інформаційних технологій в освіті як комплексу методів і засобів пошуку, зберігання, обробки, представлення та передачі графічної, текстової, цифрової, аудіо- та відеоінформації на основі

комп'ютерної техніки та електронних засобів зв'язку. Дистанційне навчання базується на використанні доступних платформ, ресурсів та цифрових інструментів під час підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти. Цифрові інструменти слід розділити на чотири групи: 1) цифрові інструменти та платформи для організації онлайн-навчання; 2) пошукова система; 3) онлайн-сервіси та комп'ютерні програми для створення цифрового освітнього контенту, медіаосвітніх продуктів, реалізації авторських проєктів; 4) програма цифрового оцінювання [8].

Основними способами використання ІКТ для вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є: поєднання традиційного навчання з дистанційним, використання веб-квестів, сервісів Google, месенджерів, електронних посібників, мультимедійних презентацій; розвиток критичного та творчого мислення, активного залучення до навчального процесу та пізнавальної мотивації за допомогою цифрових онлайн-сервісів; автономія студента завдяки мобільності, гнучкості та доступності хмарних технологій; оптимізація роботи; постійне професійне зростання викладачів у сфері психології та педагогіки, спрямоване на набуття високого рівня цифрової грамотності.

Ефективність психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи реалізується в контексті використання сервісів Google (Blogger, Google Classroom, Google Docs, Google Sites, YouTube, Google Charts), веб-сервісів Canva, Piktochart, Scratch тощо. Таким чином, така організація навчального процесу у ЗВО сприяє креативності, мобільності, педагогічній мотивації та пізнавальній активності майбутніх учителів і є необхідною для постійного вдосконалення професійної майстерності та медіаграмотності [9].

Враховуючи це, сучасне дистанційне навчання базується на використанні:

1) веб-сторінок (документ з унікальною адресою (URL); зазвичай він організований як гіпертекст, що містить текст, графіки, звук, відео чи анімацію);

2) веб-сайтів (семантичний, навігаційний і фізично об'єднаний набір веб-сторінок на одному веб-сервері);

3) блогів (мережевий журнал або щоденник подій, основний вміст якого складається з регулярно доданих записів, що містять текст, зображення або мультимедіа. онлайн-щоденник з коментарями);

4) веб-форумів (служить інструментом для організації спілкування на сайтах в Інтернеті);

5) чат (дає можливість спілкуватися з іншими учасниками освітнього процесу в реальному часі);

6) програми Skype (дозволяє здійснювати безкоштовні дзвінки через Інтернет, встановлювати конференц-зв'язки та відеодзвінки, передавати текстові повідомлення та файли);

7) відео та телеконференцій (інтерактивні інструменти, включаючи голосові, відео, комп'ютерні та комунікаційні технології для встановлення прямого спілкування в режимі реального часу між територіально рознесеними співрозмовниками).

Для успішної та якісної організації дистанційного навчання майбутніх вчителів початкової школи у ЗВО сьогодні викладачі всебічно використовують різні форми онлайн-спілкування. Серед них – освітні платформи Google Classroom, Moodle тощо з метою управління та організації дистанційного навчання; для проведення відео або онлайн-зустрічей – Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, Skype тощо; для виконання окремих завдань – WhatsApp, Viber, Telegram, email тощо; для дослідження та оцінювання – платформи ClassDojo, Classtime, Kahoot, LearningApps. org, Online Test Pad тощо.

Висновки. Таким чином, встановлено, що одним із найважливіших стратегічних завдань на сучасному етапі модернізації вищої освіти в Україні є забезпечення якості професійної підготовки вчителів початкової школи на рівні міжнародних стандартів. Зміна методів навчання та впровадження інноваційних методів навчання може вирішити цю проблему. Зрештою, завдання технології взагалі полягає у визначенні найбільш ефективних шляхів і засобів досягнення цілей діяльності. У сучасних організаційних системах навчання у ЗВО використання технології дистанційного навчання є суттєвим фактором забезпечення якості освіти. Використання дистанційних технологій виявило потенціал позитивного впливу на підвищення якості освіти, забезпечення потреб майбутніх фахівців в освітніх послугах, підвищення професійної мобільності та активності. Дистанційні технології сприяють формуванню єдиного освітнього простору в рамках індивідуалізованого навчання в масовій вищій школі. Розвиток інформаційних технологій у сучасному світі зумовив переосмислення традиційних підходів до визначення перспективних форм організації навчального процесу, зокрема у контексті підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Література:

1. Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення: монографія / За ред. О. І. Огієнко; Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, Т.О. Гончарук, К. В. Годлевська, Н. І. Вінник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 224 с.
2. Шустова Н. Ю. Місце і роль інтернет-технологій у системі професійного самовдосконалення вчителя початкової школи. Інформаційні технології в освіті та науці: зб. наук. праць. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. Вип. 7. С. 229-234.
3. Дрокіна А. С. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання. Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la III conférence scientifique et pratique internationale, Paris, 8 juillet 2022. С. 279-281.
4. Лісіна Л. О., Веремієнко В. О. Особливості підготовки вчителя початкової школи за допомогою інформаційних технологій в умовах дистанційного навчання. Наука і техніка. 2022. № 7 (7). С. 142-151.

5. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ МОН України Положення від 25.04.2013 № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
6. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Муковіз О., Веремієнко В., Мельничук В. Система дистанційного навчання вчителів початкової школи: теоретичні засади. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: збірник наукових праць. 2019. Вип. 1 С. 85-93.
8. Качак Т. Б. Цифрові інструменти літературної освіти майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Том 86, № 6. С. 144-169.
9. Кулімова Ю. Г. Використання веб-технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: Електронне наукове фахове видання. 2020. № 8. С. 34-41. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5>

References:

1. Pidghotovka suchasnogho vchytelja: informacijno-tehnologhichne zabezpechennja: monografija [Training of a modern teacher: information technology support: a monograph] / Za red. O. I. Oghijenko; Avt. kol.: O. I. Oghijenko, T. Gh. Kaljuzhna, Ju. S. Krasyljnyk, L. O. Miljto, Ju. L. Radchenko, T.O. Ghoncharuk, K. V. Ghodlevsjka, N. I. Vinnyk. Kirovoghrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].
2. Shustova, N. Ju. (2015). Misce i rolj internet-tehnologhij u systemi profesijnogho samovdoskonalennja vchytelja pochatkovoji shkoly [The place and role of Internet technologies in the system of professional self-improvement of primary school teachers]. Informacijni tehnologhiji v osviti ta nauci: zb. nauk. pracj. Melitopolj: Vyd-vo MDPU im. B. Khmeljnyckogho – Information technologies in education and science: coll. of science works Melitopol: Department of the MDPU named after B. Khmelnytskyi, 7, 229-234 [in Ukrainian].
3. Drokina, A. S. (2022). Profesijna pidghotovka majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly v umovakh dystancijnogho navchannja [Professional training of future primary school teachers in distance learning conditions]. *Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique: collection de papiers scientifiques «AOGhOΣ» avec des matériaux de la III conférence scientifique et pratique internationale, Paris, 8, 279-281* [in Ukrainian].
4. Lisina, L. O., Veremijenko, V. O. (2022). Osoblyvosti pidghotovky vchytelja pochatkovoji shkoly za dopomoghoju informacijnykh tehnologhij v umovakh dystancijnogho navchannja [Peculiarities of primary school teacher training using information technologies in distance learning conditions]. *Nauka i tekhnika – Science and technology, 7 (7), 142-151* [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennja Polozhennja pro dystancijne navchannja: Nakaz MON Ukrajinjy Polozhennja vid 25.04.2013 № 466 [On the approval of the Regulation on distance education: Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine Regulation № 466 dated 04.25.2013]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> [in Ukrainian].
6. Pro vyshhu osvitu: Zakon Ukrajinjy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 № 1556-VII.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
7. Mukoviz, O., Veremijenko, V., Meljnuchuk, V. (2019). Systema dystancijnogho navchannja vchyteliv pochatkovoji shkoly: teoretychni zasady [System of distance learning of primary school teachers: theoretical foundations]. *Psykhologho-pedagoghichni problemy suchasnoji shkoly: zbirnyk naukovykh pracj – Psychological and pedagogical problems of the modern school: a collection of scientific works, 1, 85-93* [in Ukrainian].

8. Kachak, T. B. (2021). Cyfroví instrumenty literaturnoji osvity majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly v umovakh dystancijnogho navchannja [Digital tools of literary education of future primary school teachers in distance learning conditions]. Informacijni tekhnologhiji i zasoby navchannja – Information technologies and teaching aids, 86 (6), 144-169 [in Ukrainian].

9. Kulimova, Ju. Gh. (2020). Vykorystannja veb-tekhnologhij u procesi psykologho-pedagoghichnoji pidgotovky majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly [The use of web technologies in the process of psychological and pedagogical training of future primary school teachers]. Vidkryte osvitnje e-seredovyshhe suchasnogho universytetu: Elektronne naukove fakhove vydannja – Open educational e-environment of a modern university: Electronic scientific specialist edition, 8, 34-41 URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5> [in Ukrainian].

УДК 378.12

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-84-92](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-84-92)

Гадяк Ірина Василівна кандидат фармацевтичних наук, асистент кафедри хімії, фармацевтичного аналізу та післядипломної освіти, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76008, тел.: (0342) 78-80-20, <https://orcid.org/0000-0001-8818-4868>

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ФАРМАЦЕВТА

Анотація. У статті приділена особлива увага формуванню інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів. Розглянуто трактування та змістовне наповнення інформаційно-цифрової компетентності. Визначено вимоги до сучасної фармацевтичної освіти в Україні, що задовольняють вимоги висококонкурентного ринку праці. Охарактеризовано педагогічні умови ефективного формування інформаційно-цифрової компетентності: культурний підхід до використання інформаційних технологій у професійній освіті майбутніх фармацевтів; формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів повинно бути орієнтовано на взаємодію з роботодавцями та професійну мобільність; формування інформаційно-цифрової компетенції майбутніх фармацевтів полягає у врахуванні факторів зовнішнього та внутрішнього середовища. Визначено складові процесу формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів. Виокремлено групи інтересів щодо змісту професійної освіти. Зазначено перелік факторів, що потрібно врахувати при побудові моделі формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів. Визначено та охарактеризовано блоки моделі формування інформаційно-цифрової компетентності: цільовий, методичний, технологічний, оціночний та ефективний. Окреслено загальнокультурні компетентності, якими повинен володіти майбутній фахівець, що є фундаментальними для розвитку інформаційно-цифрової компетентності. Зазначено, що кращою оцінкою рівня професійної підготовки, рівня інформаційно-цифрової компетентності є фактор працевлаштування випускників. Підсумовано, що формування і майбутній розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів вимагає врахування системного, міжкультурного, діяльнісного складових професійної підготовки з переважанням системного підходу протягом всього періоду навчання. Здійснені висновки передбачають в подальшому розробку інноваційних технологій інтеграції майбутніх професійних знань фармацевтів на основі інформаційно-комунікаційних технологій з метою ефективного використання електронних ресурсів у професійній діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, компетенція, критерій, моделювання, готовність.

Hadiak Iryna Vasylivna Candidate of Pharmaceutical Sciences, assistant of the Department of Chemistry, Pharmaceutical Analysis and Postgraduate Education, Ivano-Frankivsk National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76008, tel.: (0342) 78-80-20, <https://orcid.org/0000-0001-8818-4868>

INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL SKILLS OF THE MODERN PHARMACIST

Abstract. The article pays special attention to the formation of information and digital competence of future pharmacists. The interpretation and meaningful filling of information and digital competence is considered. The requirements for modern pharmaceutical education in Ukraine, which meet the requirements of the highly competitive labor market, have been determined. The pedagogical conditions for the effective formation of information and digital competence are characterized. Among them are a cultural approach to the use of information technologies in the professional education of future pharmacists; formation of information and digital competence of future pharmacists should be focused on interaction with employers and professional mobility; the formation of the information and digital competence of future pharmacists consists in taking into account the factors of the external and internal environment. The components of the process of forming the information and digital competence of future pharmacists are determined. Interest groups regarding the content of professional education are singled out. The list of factors that must be taken into account when building a model for the formation of information and digital competence of future pharmacists is indicated. The blocks of the information and digital competence formation model are defined and characterized, that is, there are such blocks as target, methodical, technological, evaluative and effective. General cultural competences, which a future specialist should possess and which are fundamental for the development of information and digital competence, are outlined. It is noted that the best assessment of the level of professional training and the level of information and digital competence is the employment factor of graduates. It is concluded that the formation and future development of the informational and digital competence of future pharmacists requires taking into account the systemic, intercultural, activity components of professional training with the predominance of a systemic approach throughout the entire period of training. The conclusions provide for the further development of innovative technologies for the integration of future professional knowledge of pharmacists based on information and communication technologies in order to effectively use electronic resources in professional activities.

Keywords: professional training, competence, criterion, modeling, readiness.

Постановка проблеми. Сучасна фармацевтична промисловість потребує спеціаліста, який вміє максимально використовувати свій потенціал, бути мобільним, проявляти гнучкість, конкурентоспроможність. Основний показник рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця – це інформаційно-цифрова компетентність. Формування компетентності триває все професійне становлення особистості.

У сучасній педагогіці вищої школи постала проблема формування інформаційно-цифрової компетентності, яка стала предметом дискусій між психологами, педагогами, спеціалістами-практиками, в тому числі фармацевтами. Сьогодні не тільки немає єдиного підходу до визначення цього поняття, а й з'являються судження, що всі наукові пошуки про формування інформаційно-цифрової компетентності поверхневі та недоцільні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти формування та розвитку інформаційно-цифрової компетентності висвітлюються такими ученими як Н. Альохіна, І. Бойчук, Н. Волкова, А. Добровольська, М. Драчук, Л. Кайдалова, І. Коняшина, J. Romani.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури та публікацій дозволяє припустити, що теоретичні дослідники, як і практики, не мають однозначної думки та підходу до організації формування інформаційно-цифрової компетентності. Так, деякі дослідники поняття «інформаційно-цифрова компетентність» розглядають як синонім «інформаційно-цифрові знання», а інші – набагато ширше і вважають, що, крім знань, «інформаційно-цифрова компетентність» включає навички, певний рівень готовності до професійної діяльності, відповідально виконувати професійні функції тощо.

Тому можна ствердно заявити, що формування інформаційно-цифрової компетентності знаходиться на початковому етапі становлення та не є систематизованим і розробленим в повному обсязі.

Мета статті – дослідження особливостей формування інформаційно-цифрової компетентності як одного з основних компонентів професійної майстерності сучасного фармацевта.

Виклад основного матеріалу. Вивчення питання формування професійної компетентності охоплює професійну освіту, розвиток ініціативи, формування особистого стилю навчально-професійної діяльності з урахуванням особливостей особистості і рівня фахової підготовки [1].

Інформаційно-цифрова компетентність відноситься до категорію «інтерактивного використання засобів», де виділено такі ключові уміння як:

- інтерактивно використовувати мову, символи, тексти;
- застосовувати знання (інформаційна грамотність);
- уміння використовувати нові інтерактивні технології [2].

Сьогодні залишається відкритим питання, як і яким чином має бути відображена інформаційно-цифрова компетентність у змісті системи освіти та навчання (дипломного та післядипломного) сучасних фармацевтів, тому що

існують різноманітні думки про те, що саме слід називати компетентністю, пов'язаною з ІТ-технологіями.

Узагальнений погляд науковців на поняття «інформаційно-цифрова компетентність» був представлений у дослідженні «Стратегії просування та розвитку е-компетенції серед майбутнього покоління професіоналів: європейські та міжнародні підходи», що проведено на базі Університету Мехіко [3].

Фармацевтична освіта має деякі з найкращих освітніх показників в Україні, оскільки вона поступово інтегрується в Європейський освітній простір, активно і цілеспрямовано реалізуючи виховні світові стандарти в системі навчання фахівців. Крім того, фармацевтична освіта України, відповідно до міжнародних стандартів, повинна відповідати пріоритетам ХХІ століття.

Система педагогічних тренінгів для майбутніх фахівців фармації, що розкриває зміст компетентності, форми і методи її реалізації, спрямована на формування інформаційно-цифрової компетентності, що відпрацьовується за допомогою вправ, виконання практичних завдань, розв'язання професійних проблем та ситуацій [4].

Педагогічні умови ефективного формування інформаційно-цифрової компетентності варто розглядати як складову підготовки майбутніх фармацевтів до професійної діяльності. Професійно орієнтоване навчання забезпечує створення в освітньому процесі відповідних ситуацій, адекватних умов майбутньої професійної діяльності фармацевтів [5].

Головною вимогою сучасного ринку праці можна вважати конкурентоспроможність, яка передбачає готовність до постійного професійного зростання, якісного та творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Конкурентоспроможні спеціалісти повинні володіти професійними вміннями та навичками, високою професійною компетентністю і вмінням застосовувати теоретичні надбання на практиці. Компетентність спеціаліста полягає в комплексній характеристиці його кваліфікації про наявні знання, які необхідні для здійснення професійної діяльності. Інформаційно-цифрова компетентність розглядається як результат володіння знаннями, навичками, стандартами, необхідними для реалізації професійних обов'язків [6].

Сучасне інформаційне суспільство вимагає від закладу вищої освіти формування нових професійних якостей фармацевтів, які визначають здатність до інформаційної взаємодії на основі розвитку інтелекту та системи цінностей.

Інформаційна культура розглядається як аксіологічна інформаційна діяльність, тобто визначається культурними цінностями. Інформаційна культура – це сформований рівень навичок цілеспрямованої роботи в опрацюванні різних видів інформації, використання ІКТ для її обробки, а також формування сукупності наукових знань і морально-етичних норм обробки інформації, різних форм його представлення.

Перша педагогічна умова формування інформаційно-цифрової компетентності – це культурний підхід до використання інформаційних

технологій у професійній освіті майбутніх фармацевтів. Процес формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів передбачає:

- відбір (на кожному етапі підготовки) змісту навчальних дисциплін, поєднання форм і методів організації освітнього процесу, спрямованих на реалізацію мети і завдань професійної освіти, досягнення високого рівня формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього спеціаліста фармацевтичної галузі;

- спрямованість професійної підготовки на формування розумових засобів і методів дослідження, організацію процесів обробки інформації з метою прийняття адекватних рішень;

- відповідність інформаційного освітнього середовища закладу фахової освіти основним значущим параметрам (професійно значущі засоби та ресурси).

Виділяють три групи інтересів щодо змісту професійної освіти – інтереси особи, роботодавця і держави. Тому друга педагогічна умова – формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів повинно бути орієнтовано на взаємодію з роботодавцями та професійну мобільність.

Розглядати процес взаємодії ВЗО та роботодавців потрібно на стику двох систем: виробничої (підприємство-замовник) та освітньої (вищий заклад освіти). Для підвищення конкурентоспроможності майбутніх фармацевтів та для розвитку їх системи зайнятості, доцільно розробити програму заходів, спрямованих на інтеграцію інтересів роботодавців, вищих закладів освіти та випускників ВЗО. Використання інформаційних технологій у професійній освіті майбутніх фармацевтів передбачає внутрішню професійну мобільність, що визначає особистісно-професійний розвиток та самореалізацію [7].

Третя педагогічна умова – формування інформаційно-цифрової компетенції майбутніх фармацевтів полягає у врахуванні факторів зовнішнього та внутрішнього середовища.

Зовнішніми факторами при цьому є: зміни у фармацевтичній промисловості; розвиток інформаційних технологій; підвищення вимог до навчання фармацевтів і системи фармацевтичного забезпечення; нові напрямки взаємодії спеціалістів фармацевтичної галузі та споживачів.

Серед внутрішніх факторів найбільш суттєвими є:

- впровадження нових аспектів мотивації студентів до здобуття професійної освіти та професійної фармацевтичної діяльності;

- поновлення змісту навчальних дисциплін для підготовки майбутніх фармацевтів;

- комбінація особистісних потреб та професійної самореалізації.

При побудові моделі формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів потрібно враховувати ряд факторів, що змінюють її зовнішній вигляд: аналіз ринку (пропозиції роботодавців), вимоги до професійної компетентності (на нормативному рівні), перспективи

особистісного розвитку (зона найближчого розвитку кваліфікації), можливості вищого закладу освіти (наявність технічної бази та кадрового забезпечення), фактори впливу зовнішнього середовища [8].

Модель формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів складається з п'яти конструктивних блоків: цільового, методичного, технологічного, оціночного та ефективного.

Цільовий блок містить мету навчання. Методичний блок відображає сутність і роль інформаційних технологій у підготовці майбутніх фармацевтів, вплив зовнішніх і внутрішніх факторів та загальнонаукових підходів; технологічний блок моделі відображає основні технології формування інформаційно-цифрової компетентності:

- педагогічні умови (культурний підхід до інформаційно-цифрової компетентності, взаємодія з роботодавцями та безперервність професійної мобільності, врахування чинників зовнішнього та внутрішнього середовища), особливості використання інформаційних технологій у фармації, засоби, методи, форми та науково-методичне забезпечення процесу формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів;

- блок оцінки містить цифрову підготовку та інформаційну компетентність як складові інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів, а також компоненти (мотиваційний, когнітивний, операційний), та пов'язані з ними показники, критерії та рівні розвитку компетентності майбутніх фармацевтів;

- блок результатів, який відображає позитивну динаміку інформаційного та культурного розвитку компетентності майбутніх фармацевтів.

Спеціаліст фармацевтичної галузі повинен володіти наступними загальнокультурними компетентностями, що є фундаментальними для розвитку інформаційно-цифрової компетентності:

- здатність системно мислити, відкривати сенси і усвідомлювати важливість проблем, що потрапляють у фокус професійної діяльності;

- готовність використовувати методи аналізу у професійній діяльності;

- готовність прийняти відповідальність за свої дії в рамках професійної компетентності, здатність приймати нестандартні рішення, допускати проблемні ситуації;

- розвиток креативного мислення, професійної ініціативи, досягнення позитивних змін;

- готовність брати на себе відповідальність і демонструвати лідерські якості.

Структура інформаційно-цифрової компетентності майбутнього фармацевтів передбачає наявність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, пізнавального та діяльнісного.

Мотиваційний компонент стимулює і закріплює стійке позитивне ставлення майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, передбачає

формування особистісного мотиваційного відношення до такої діяльності, потреби, інтереси, прагнення вдосконалювати свої знання та здатність до самореалізації та самовдосконалення.

Когнітивний компонент спрямовує підготовку спеціалістів до майстерності через впровадження системи теоретичних і, необхідних для здійснення професійної діяльності, практичних знань, а також формування професійно значущих понять та якостей. Цей компонент забезпечує спроможність фармацевтів діяти ефективно.

Активна складова забезпечує оволодіння методикою, методами організації та здійснення професійної діяльності, необхідних для досягнення високого рівня інформаційно-цифрової компетентності (кваліфікації).

Найважливіша роль відводиться діяльнісному компоненту інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів, оскільки він визначає рівень сформованості професійних умінь і навичок. Формування інформаційно-цифрової компетентності продовжується всюди: професійне становлення особистості починається значно раніше, ніж безпосередня професійна діяльність фахівців.

Практична складова включає придбання необхідних та достатніх професійних навичок для успішного виконання фармацевтичної діяльності, визначеної у стандарті фахової підготовки: предметно-практичних, предметно-розумових, символічно-практичних, символічно-розумових; та принципів їх використання у професійній діяльності.

Оцінка власної особистості крізь призму професійно важливих якостей унеможливорює пояснення того, чому професія є одним із головних аспектів особистісного розвитку. Причина полягає в ціннісно-смісловій сфері фахівця, якщо можливо і необхідно порівняти свою діяльність з власними життєвими прагненнями.

Значна частина відвідувачів аптеки звертаються до фармацевта з метою отримання необхідної поради щодо вибору та застосування ліків, виробів медичного призначення, запису на прийом тощо. Ініціатором перегляду функцій та вимог до фармацевта виступило професійне об'єднання – міжнародна фармацевтична федерація і Міжнародна організація охорони здоров'я.

Кращою оцінкою рівня професійної підготовки, а відповідно і рівня інформаційно-цифрової компетентності є фактор працевлаштування випускників. Оскільки, на цьому етапі життя студенти гостро відчувають таку проблему, як рівень власної конкурентоспроможності [9].

Висновки. Формування і подальший розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фармацевтів потребує врахування системного, міжкультурного, діяльнісного аспектів професійної підготовки з домінуванням системного підходу, що реалізується протягом всього періоду навчання. Сформована інформаційно-цифрова компетентність фармацевтичних

спеціалістів визначає здатність фахівця бути ефективним виконавцем професійних обов'язків. Ефективність формування інформаційно-цифрової компетентності залежить від когнітивної зацікавленості студентів, від бажання до самопізнання та професійного саморозвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності у системі професійної підготовки майбутніх фармацевтів та підтверджує необхідність подальшого розвитку за сучасними перспективними напрямками: теоретичне обґрунтування процесу розробки інформаційних технологій у системі професійної підготовки майбутніх фармацевтів; вивчення впливу інформаційної культури на формування відповідних якостей майбутнього фахівця; взаємодія закладів вищої освіти та роботодавців у професійному розвитку. Це передбачає розробку інноваційних технологій інтеграції майбутніх професійних знань фармацевтів на основі інформаційно-комунікаційних технологій з метою ефективного використання електронних ресурсів у професійній діяльності.

Література:

1. Коняшина І. Б. Професійна компетентність як фактор формування конкурентноспроможності майбутніх фахівців фармацевтів / І. Б. Коняшина // Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – 2018. – № 161. – С. 205–209.
2. Добровольська А. М. Поняття «цифрова компетентність» і його трактування в контексті вищої освіти майбутніх лікарів і провізорів. / А.М. Добровольська // Основные направления развития педагогической науки. Херсон: Издательский дом «Гельветика». – 2017. – С. 93
3. Romani J. Strategies to promote the development of e-competencies in the next generation of professionals: European and international trends : Monograph / J. Romani. – Campus Mexico: Latin-American Faculty of Social Sciences, Communication and Information Technology Department – 2009. – №13. – 51 p.
4. Альохіна Н. В. Психологічна та соціальна компетентності майбутніх фахівців / Н. В. Альохіна, Л. Г. Кайдалова. – Харків: ЕАІ-прес, 2009. – 160 с.
5. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах / Л. Г. Кайдалова. – Харків: НФаУ, 2010. – 364 с.
6. Волкова Н. П. Педагогіка. / Н. П. Волкова. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.
7. Драчук М. І. Інформаційні технології в системі професійної підготовки майбутніх фармацевтів: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 Драчук Мар'яна Іванівна. – Вінниця: ВДУ, 2019. – 214 с.
8. Драчук М. І. Використання інформаційних технологій у підготовці фармацевтів / М. І. Драчук : методичні рекомендації. – Львів: Сполом, 2018, – 120 с.
9. Бойчук І. Передумови виникнення та становлення системи підготовки фармацевтів в Україні / І. Бойчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. Львів. – 2007. – № 4. – С. 186–196.

References:

1. Koniashyna, I. B. (2018). Profesiina kompetentnist yak faktor formuvannia konkurentntnospromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv farmatsevtiv [Professional competence as a factor in the formation of competitiveness of future pharmacists] *Naukovi zapysky Tsentralno-ukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko. Series: Pedagogical sciences, 161, 205–209* [in Ukrainian].

2. Dobrovolska, A. M. (2017) Poniattia «tsyfrova kompetentnist» i yoho traktuvannia v konteksti vyshchoi osvity maibutnikh likariv i provizoriv. [The concept of «digital competence» and its treatment in the context of higher education of future doctors and pharmacists] *Osnovnie napravleniya rozvytyia pedahohycheskoi nauky. Kherson: Yzdatelskyi dom «Helvetyka» – The main directions of development of pedagogical science. Kherson: Publishing House "Helvetika"*, 93. [in Ukrainian].
3. Romani, J. (2009) Strategies to promote the development of e-competencies in the next generation of professionals: European and international trends. *Campus Mexico: Latin-American Faculty of Social Sciences, Communication and Information Technology Department. 13*, 51. [in English].
4. Alohina, N. V., Kaidalova L. H. (2009) Psykholohichna ta sotsialna kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Psychological and social competence of future specialists]. *Kharkiv: EAY-press*. [in Ukrainian].
5. Kaidalova, L. H. (2010) Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv farmatsevychnoho profilu u vyshchych navchalnykh zakladakh [Professional training of future pharmaceutical professionals in higher educational institutions]. *Kharkiv: NFAU*. [in Ukrainian].
6. Volkova, N. P. (2002) Pedahohika [Pedagogy]. *Kyiv: Vydavnychiy tsestr «Akademiia»*. [in Ukrainian].
7. Drachuk, M. I. (2019) Informatsiini tekhnolohii v systemi profesiinoy pidhotovky maibutnikh farmatsevtiv [Information technologies in the system of professional training of future pharmacists]: *Candidate's thesis. Vinnytsia: VDU* [in Ukrainian].
8. Drachuk, M. I. (2018) Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi farmatsevtiv: metodychni rekomendatsii [The use of information technologies in the training of pharmacists: methodological recommendations]. *Lviv: Spolom*. [in Ukrainian].
9. Boichuk, I. (2007) Peredumovy vynyknennia ta stanovlennia systemy pidhotovky farmatsevtiv v Ukraini [Prerequisites for the emergence and development of the pharmacist training system in Ukraine] – *Pedahohika i psykholohiia profesiinoy osvity. Pedagogy and psychology of professional education, 4*. 186–196 [in Ukrainian].

УДК 130.3:355

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-93-102](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-93-102)

Гегечкорі Олександр Вахтангович доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Національна академія Національної гвардії України, 3, майдан Захисників України, м. Харків, 61003, <https://orcid.org/0000-0001-5547-2708>

Васильченко Руслан Володимирович кандидат філософських наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Національна академія Національної гвардії України, 3, майдан Захисників України, м. Харків, 61003, <https://orcid.org/0000-0002-8854-1252>

РЕЛІГІЯ ТА ЇЇ ФЕНОМЕН В СОЦІОГУМАНІТАРНОМУ ЗНАННІ

Анотація. У положеннях наукової статті авторами проведено соціально-філософський аналіз основних богословсько-теологічних, філософських, соціологічних та психологічних підходів щодо розуміння та визначення релігії у соціогуманітарному знанні.

Релігія була об'єктом філософського розгляду протягом всього свого існування, свого розвитку. Ступінь, рівень розробки її проблем у різні епохи, в різних країнах, у різних філософів був різним.

Є щонайменше дві причини, що пояснюють інтерес філософії до релігії:

по-перше, неможливо зрозуміти специфіку релігії, її соціальні функції і механізм їх дії, не здійснивши дослідження "кінцевих" (тобто соціально-онтологічних) основ релігійного культу, поведінки, віри. А це виключно прерогатива філософської науки;

по-друге, у релігійних уявленнях і в узагальнених їх теологічних концепціях закарбований багатовіковий морально-психологічний досвід, який представляє особливу цінність для філософських роздумів і насамперед про проблему людини.

Філософи можуть розглядати релігію з суб'єктивно-ідеалістичної, об'єктивно – ідеалістичної, діалектико – матеріалістичної та інших позицій.

Релігійний феномен здавна розглядався і багатьма конкретними науками так званого світського релігієзнавчого напрямку – соціологією, психологією, історією релігії і тому іншими. Підійти до такого розгляду було непросто. Адже релігія на відміну від інших об'єктивних явищ (предметів), в зв'язку зі своєю особливою "божественною природою", вважалась "іраціональною", недоступною для наукового аналізу. Але революція тут відбулась і не безуспішно.

Релігія є не тільки соціальним, але й психологічним явищем. Це важлива складова внутрішнього емоційно-вольового і духовного життя віруючої

людини. Саме на дану сторону релігії роблять акцент в своїх дослідженнях представники психології релігії, які мають велике значення в аспекті пізнання механізму психологічного впливу цього явища на соціум та людину.

Релігія – це особлива сфера духовного життя індивіда та соціуму, соціальне явище, яке характеризується глибоко усвідомленим високодуховним покликанням, психологічною налаштованістю та відповідним практичним діянням особистості або людської спільноти пов'язаних з їх відношенням до трансцендентного і надприродного. Сутність пізнання релігії полягає у розгляді її з різних світоглядних позицій через призму суспільного життя та свідомості індивіда у контексті соціального простору і часу.

Ключові слова: сутність релігії, релігійні уявлення, філософія релігії, психології релігії, релігійна свідомість.

Hegechkori Oleksandr Vakhtangovych Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, National Academy of the National Guard of Ukraine, 3, Maidan Zahysnykiv Ukrainy, Kharkiv, 61003, <https://orcid.org/0000-0001-5547-2708>

Vasylchenko Ruslan Volodymyrovych Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, National Academy of the National Guard of Ukraine, 3, Maidan Zahysnykiv Ukrainy, Kharkiv, 61003, <https://orcid.org/0000-0002-8854-1252>

RELIGION AND ITS PHENOMENON IN SOCIOHUMANITARIAN KNOWLEDGE

Abstract. In the provisions of the scientific article the author conducts a socio-philosophical analysis of the main theological, philosophical, sociological and psychological approaches to understanding and defining religion in socio-humanitarian knowledge.

Religion has been the subject of philosophical consideration throughout its existence and development. The degree, level of development of its problems in different eras, in different countries, different philosophers were different.

There are at least two reasons why philosophy is interested in religion:

first, it is impossible to understand the specifics of religion, its social functions and the mechanism of their action without researching the "ultimate" (ie, socio-ontological) foundations of religious worship, behavior, faith. And this is exclusively the prerogative of philosophical science;

secondly, in religious ideas and in their generalized theological concepts, centuries-old moral and psychological experience is engraved, which is of special value for philosophical reflections and, above all, on the problem of man.

Philosophers can consider religion from a subjective-idealistic, objectively-idealistic, dialectical-materialist, and other positions.

Religious phenomenon has long been considered by many specific sciences of the so-called secular religious studies - sociology, psychology, history of religion and so on. It was not easy to approach such a consideration. After all, religion, unlike other objective phenomena (objects), due to its special "divine nature", was considered "irrational", inaccessible to scientific analysis. But the revolution took place here and not without success.

Religion is not only a social but also a psychological phenomenon. This is an important component of the inner emotional, volitional and spiritual life of the believer. Representatives of the psychology of religion emphasize this side of religion in their research, which is of great importance in terms of understanding the mechanism of psychological impact of this phenomenon on society and man.

Keywords: essence of religion, religious ideas, philosophy of religion, psychology of religion, religious consciousness.

Постановка проблеми. Питання сутності релігії здавна є дискусійними. В результаті полеміки сформувалось декілька основних підходів щодо розуміння та визначення релігії, а саме богословсько-теологічний, філософський, соціологічний, психологічний та інші. Вони відрізняються в основному по пояснювальному принципу. Разом з тим всі підходи в деякій мірі взаємопов'язані і, насамперед, через вплив одних на інших, використання тією чи іншою світоглядною традицією окремих ідей своїх опонентів і т.п.

Метою статті є розкриття основних підходів щодо розуміння та визначення релігії у соціогуманітарному знанні.

На відміну від теології для філософії характерне критичне ставлення до всіх явищ дійсності, в тому числі й релігії. Богословсько-теологічний підхід здійснюється на основі сприйняття релігійного вірування в якості первинної і безумовної істини в рамках релігійного досвіду. Філософія ж вимагає вийти за межі цього досвіду і розглядати релігію з позиції розуму і напрацьованої нею та іншими науками методології дослідження.

Одне із головних завдань філософії, як відомо, є розробка світогляду, який відповідає сучасному рівню науки, історичній практиці та інтелектуальним потребам людини.

Здійснюючи аналіз ступеня розробленості проблеми, слід зазначити, що релігія була об'єктом філософського розгляду протягом всього свого існування, свого розвитку. Ступінь, рівень розробки її проблем у різні епохи, в різних країнах, у різних філософів не був однаковим.

Мають певну наукову та пізнавальну цінність, право на життя положення і висновки щодо релігії, які містяться у багатьох філософських працях Демокріта, Т.Гоббса, Б.Спінози, П.Гольбаха, І.Канта, Г.Гегеля, Л.Фейєрбаха, Ж.Мен'є, Вольтера, В.С.Соловйова, М.О.Бердяєва, С.Л.Франка, К.Маркса, Ф.Енгельса та інших мислителів.

В Україні зародження філософських основ пізнання релігії приходить на XIX століття. Воно пов'язане з іменами М. Драгоманова, О. Потебні, І. Франка, П. Юркевича, М. Грушевського та ін. Раніше до своїх оцінок релігійного феномену неодноразово звертався Г. Сковорода. Зрозуміло, що цими видатними творцями філософії їх перелік не завершується.

Виклад основного матеріалу. Є щонайменше дві причини, що пояснюють інтерес філософії до релігії:

по-перше, неможливо зрозуміти специфіку релігії, її соціальні функції і механізм їх дії, не здійснивши дослідження "кінцевих" (тобто соціально-онтологічних) основ релігійного культу, поведінки, віри. А це виключно прерогатива філософської науки. Невипадково до релігії незмінно була прикована увага найбільших творців "науки наук";

по-друге, у релігійних уявленнях і в узагальнених їх теологічних концепціях закарбований багатовіковий морально-психологічний досвід, який представляє особливу цінність для філософських роздумів і насамперед про проблему людини. Саме тому ряд філософських шкіл був тісно пов'язаний з християнською доктриною і лише згодом відокремився від неї [1, с. 25].

Філософи можуть розглядати релігію з суб'єктивно-ідеалістичної, об'єктивно-ідеалістичної, діалектико-матеріалістичної та інших позицій.

Головним в релігійній філософії є вчення про відношення людини до Бога та Бога до людини. Практично воно мало чим відрізняється від богословсько-теологічних концепцій. Якщо останні безперечно трактують догмати священних писань, то релігійна філософія піддає їх аналізу, здійснює своє тлумачення.

Поряд з релігійною філософією існує філософія релігії, в якій превалює позитивна тенденція в оцінці релігії в житті людини і суспільства. В рамках філософії релігії одержали розвиток деїзм, який стверджує, що хоча Бог й існує в світі у вигляді першопричини, однак після його створення рух світобудови здійснюється без участі Бога, а також пантеїзм, який відстоює тотожність Бога і Всесвіту.

В філософії релігії слід виділити роботи Гегеля [2, 3] та матеріалістичну тенденцію, яскравим представником якої був німецький філософ Л. Фейєрбах. У своїх працях "Сутність християнства" і "Походження релігії" [2] останній намагався доказати, що людина – початок, середина і кінець будь-якої релігії, а Бог – це досконала і могутня людина.

Більш розвинутою формою матеріалізму, аніж антропологія Л. Фейєрбаха, виступає діалектичний матеріалізм.

Значний доробок в розуміння сутності релігії з позицій матеріалістичної діалектики внесено представниками так званої марксистсько-ленінської школи. К. Маркс, наприклад, в роботі "До критики гегелівської філософії права" дає влучну філософську характеристику цього явища, говорячи, що "релігія є самосвідомість і самовідчування людини, яка або ще не знайшла себе, або вже

знову себе втратила. Але людина – не абстрактна істота, яка десь поза світом живе. Людина – це світ людини, держава, суспільство. Ця держава, це суспільство породжують релігію, неправдивий світогляд, бо самі вони – неправдивий світ. Релігія є загальна теорія всього світу, його енциклопедичний компендіум, його логіка в популярній формі, його спіритуалістичне *point d'honneur* (питання честі – прим. авторів), його ентузіазм, його моральна санкція, його урочисте доповнення, його всезагальна основа для заспокоєння і виправдання”[4, с. 384].

З цього та інших визначень релігії марксизмом можна виокремити ряд соціально-філософських принципів аналізу даного феномену. А саме:

- у релігії не має “особистої”. Її витoki знаходяться в реальному бутті. Для подолання релігійності необхідно створити таке буттєве становище, яке б не породжувало будь-яких ілюзій. ”Скасування релігії як ілюзорного щастя народу, – писав К.Маркс, – є вимога його дійсного щастя.[4,с. 385];

- релігія є частиною суспільної та індивідуальної свідомості, фантастичною формою віддзеркалення дійсності;

- релігія, як соціальне явище, має історичну природу. Це означає, що дане явище представляє собою породження не вічних, а перехідних соціальних умов;

- у результаті релігійності у свідомості людей віддзеркалюються земні сили, що набувають вигляду неземних;

- у релігійній свідомості оточуючий людину світ має реальну, земну і нереальну, неземну основу;

- релігія – це певна система знань, ідеологія, моральний і правовий кодекс, пласт культури, сфера для задоволення людей в період їх відчуження від реального життя тощо.

Марксистсько-ленінське вчення виходило з того, що релігія, як історичне явище, має свій початок і свій кінець, що вона, за словами Ф. Енгельса, помре своєю природною смертю [5, с. 112]. З авторами цієї ідеї можна посперечатися. Адже одnodумець Енгельса К. Маркс відзначав, що релігія сама по собі позбавлена змісту, її витoki знаходяться не на небі, а на землі. Це ж підтверджує і відома теза К. Маркса про те, що ”релігійне почуття” само є суспільний продукт, сукупність всіх суспільних відносин [6, с. 265]. Знищити ж перекручену реальність, виразом якої є релігія, неможливо. Труднощі, суперечності, через наявність, усунення, розв’язання яких завжди розвивається будь-яке суспільство, живлять, як відомо, релігію. Треба мати також на увазі, що крім соціального, вона має гносеологічне (пов’язане зі складністю самого процесу пізнання дійсності) та психологічне (як індивідуальне для кожної людини, так і характерне у цілому для суспільства) підґрунтя. А воно є довічним супутником людини, суспільства. Слушним щодо доказу “вічності” релігії є й зауваження німецького релігієзнавця Д. Гольдшміта, який писав: ”Релігія існувала й існуватиме в усіх суспільствах в усі часи ... Люди

потребують бога, щоб ритуалізувати свій життєвий шлях. Бог ніколи не помре. Людина не дасть йому померти” (цитуються за поданням Т. Білько [7, с. 8]). Заперечити даний висновок не можливо, адже кращого символу, ідеалу, аніж Бог людство поки що для себе не знайшло. Доречно з цього приводу і висловлювання Вольтера про те, що якби Бога не було, його слід було б вигадати.

Релігійний феномен здавна розглядався і багатьма конкретними науками так званого світського релігієзнавчого напрямку – соціологією, психологією, історією релігії і тому іншими. Підійти до такого розгляду було непросто. Адже релігія на відміну від інших об’єктивних явищ (предметів), в зв’язку зі своєю особливою “божественною природою”, вважалась “іраціональною”, недоступною для наукового аналізу. Але революція тут відбулась і не безуспішно.

Свого часу німецький соціолог М.Вебер започаткував вивчення ролі протестантської етики в генезисі західно-європейського капіталізму. Його фундаментальна праця “Протестантська етика і дух капіталізму” (1904-1905 рр.) [8] викликала до життя цілу низку досліджень, пов’язаних з аналізом “господарської ролі” світових релігій, виявлення соціальних функцій релігії, її місця в культурі, а також сучасних форм релігійності. Важливість появи соціологічного підходу до релігії полягає і в тому, що сучасна теологія не відсторонюється від соціології, а, навпроти, намагається взяти її на озброєння. Відбувається соціологізація теології. А отже з’являється можливість світоглядного і теоретичного діалогу між світською гуманістичною думкою і різними течіями теології, а також відповідних спільних практичних дій.

У працях М.Вебера [9] отримали подальший розвиток ідеї та висновки, які розробив французький мислитель Е. Дюркгейм. Так, останній вважав релігію соціальним феноменом, що практично сьогодні важко заперечити. Загальні вірування, цінності і практичні життєві орієнтації релігії великий вчений розглядав як основу суспільного організму, що дозволяють соціуму функціонувати у вигляді певної цілісності. Саме тому призначення релігії в такій же мірі, як і моралі та права, Е. Дюркгейм вбачав у забезпеченні нею соціальної рівноваги, яка постійно порушується різними суспільними імпульсами і зрушеннями. Якщо релігія не спроможна підтримувати такий баланс, вона, на думку соціолога, замінюється іншими релігійними утвореннями. Правда, зазначимо, що даний висновок, очевидно, більш прийнятий і важливий для демократичного суспільства. В антагоністичному суспільстві релігія, а вірніше церква нерідко виступає в ролі “служниці” експлуататорських класів і може на їх користь стримувати прогресивні зміни. Взагалі ж розуміння Е. Дюркгеймом релігії як інтегруючої сили та стимулятора суспільного розвитку (що також знайшло обґрунтування в його працях) – це вагомий внесок в скарбницю академічного релігієзнавства та філософської науки в цілому.

Релігія є не тільки соціальним, але й психологічним явищем. Це важлива складова внутрішнього емоційно-вольового і духовного життя віруючої людини. Саме на дану сторону релігії роблять акцент в своїх дослідженнях представники психології релігії. Один із її засновників американський філософ В. Джемс вважав, що релігія має коріння в емоційній сфері психіки індивіда.

В психології релігії важливе місце займає психоаналітичний напрямок, представлений роботами З. Фрейда, К. Юнга, Е. Фромма [10; 11; 12]. Так, у наукових працях З. Фрейда висвітлені важливі питання побудови внутрішнього світу особистості, її спонукань і переживань, конфліктів між бажаннями і почуттям обов'язку, розриті причини душевних стресів, ілюзійних уявлень людини про саму себе і її оточення. В релігії З. Фрейд вбачав “арсенал уявлень”, що породжені потребою зробити людську безпомічність менш болісною як для неї самої, так і для суспільства.

На нашу думку, теоретичні розробки психологів релігії мають велике значення в аспекті пізнання механізму психологічного впливу цього явища на соціум та людину. Загальновідомо, що для стабілізації та еволюційного розвитку суспільства потрібні певні духовні моральні та психологічні засади.

Але слід наголосити, що у психології релігії є й “зворотня сторона медалі” – релігія не тільки може стабілізувати, але й дестабілізувати психіку церковних прихожан, що наочно видно на прикладах діяльності окремих конфесій, тоталітарних сект, новітніх нетрадиційних церковних структур. Все це вимагає глибокого об'єктивного наукового вивчення даної сторони релігії, вироблення відповідних рекомендацій як законодавчого, так і організаційного порядку.

У людини, зазначав З. Фрейд, в процесі її життєдіяльності під впливом суспільного оточення, яке постійно контролює індивіда, пред'являючи йому певні табу, розвиваються почуття страху і провини з послідуною появою неврозу. Таку хворобу він порівнює з індивідуальною релігійністю, а релігію в цілому називає “універсальним колективним неврозом”. Тобто, З. Фрейд виводить ідею бога, звертаючись до так званого Едипового комплексу, із пригнічених бажань людини, які витіснені в підсвідому сферу душі [10].

Теологи і священнослужителі намагаються використати психоаналіз Фрейда як для теоретичного обґрунтування необхідності релігії в житті людини і суспільства, так і в практичній релігійній психотерапії. Існує парадокс: вільнодумець і раціоналіст Фрейд за допомогою представників теологічної традиції сам, не бажаючи цього, зайняв місце “апостола психоаналітичного євангелія”.

Згідно теорії психоаналітика К. Юнга релігія допомагає людям, які відчують потребу в доступі до таємного і символічного, тобто відіграє важливу роль, насамперед, у художній творчості. На думку представника психоаналітичного напрямку Е. Фромма релігійний досвід не обов'язково може бути пов'язаний з теїзмом. Ідею бога він розглядає як символічну і створює

свою концепцію “нової теології” [12, с. 3]. Релігійність вбачається ним в будь-якому служінні ідеалам незалежно від того, кому поклоняється людина: чи ідолам, богам і святым, чи вождям, класу, нації, партії або своєму успіху, багатству і силі.

Існує ще ряд інших підходів до визначення релігії. Так, наприклад, німецький філософ І. Кант вважав релігією усвідомлення людьми своїх моральних обов’язків; Гегель замість поняття Бога ввів в науковий обіг поняття “абсолютної ідеї”, надавши вирішального значення в релігії інтелектуальному моменту; англійський етнограф Едуард Тейлер вважав найважливішою ознакою релігії віру в духовні істоти, а французький історик релігії Рейнак розумів під релігією систему заборон (табу), відносячи до релігійних явищ все заборонене.

Не можна не згадати при цьому і про концепцію “еволюційно-космічного християнства” Тейяра де Шардена. Подолання традиційного для християнства поділу буття на дві субстанції – духовну і матеріальну, божественну і земну Тейяр де Шарден здійснює на основі визнання всезагальної “одуховленості” матерії. В ході творення еволюційно-космічної картини світу він застосовує ряд принципів діалектичної методології і насамперед принцип розвитку [13].

Релігійна свідомість людей, релігійний феномен, у тому числі й у нашому суспільстві, є фактом, а вірніше, масовим явищем, яке потребує не тільки більш-менш вірного визначення, але й свого подальшого вивчення.

Взагалі релігія з соціально-філософської точки зору – це багатозмістова категорія. Її можна розглядати в широкому і вузькому значенні цього слова.

Такий двоякий підхід при розгляді релігії був обґрунтований Е. Фроммом. Під релігією він розуміє “будь-яку систему поглядів і дій, котрої дотримується певна група людей і котра надає індивіду систему орієнтацій та об’єкт поклоніння” [12, с. 236]. З точки зору Е.Фромма, кожна людина певною мірою є релігійною, а релігія притаманна всім історичним епохам.

Якщо слідувати твердженню Е.Фромма, то, на нашу думку, релігія – не тільки прояв набожності, входження людини до трансцендентного. Історія знала комуністичну, нацистську та інші тоталітарні ідеології, які являли собою своєрідну світську релігію з її обов’язковими атрибутами (віровченням, емоційно-психологічною обробкою населення, обрядовістю, наявністю певних організаційних структур). За виразом М. Бердяєва, будь-який тоталітаризм сам воліє бути церквою, а ідеологічний міф, що сприймається на віру, є по суті перелицьованою релігією [14].

Людина за своєю природою, на думку Аристотеля, – істота (крім всього іншого) ідеологічна, якій притаманна потреба у власних віруваннях (переконаннях), здатних служити надійним захистом її приватного інтересу, її прав на місце у земному бутті. При цьому ми виходимо із визначення ідеології, яке дав Карл Ясперс. Згідно його бачення, ідеологія – це система ідей або уявлень, яка є для мислячого суб’єкта “абсолютною істиною” і яка формує у нього однобоке тлумачення світу та його місця в ньому [15]. Таким чином,

психічне життя кожної людини постійно пронизує її особиста віра, у тому числі з ознаками ідеологічної зашореності, навіть фантастичності. Віра дозволяє невидиме тобто очікуване, потенційне, перспективне сприймати як реальне, наочне, не обов'язково звертаючись при цьому до бога або входячи до так званого потойбічного світу.

З релігією так чи інакше пов'язані народні вірування та повір'я. Всі міфологічні і демонологічні уявлення, магічні обряди, звичаї та ритуали в своїй першооснові належать до фантастики, до релігійного світогляду. Вони відіграють неабияку роль у житті людини, формують її духовність, відбивають багатющий досвід людей, а часом відтворюють їхні вікові прагнення, мають не тільки історико-пізнавальний, але й практичний інтерес [16, с. 21]. Процес національного відродження України може бути прискорений, зокрема, через засвоєння духовних багатств народу, накопичених багатьма поколіннями.

Будь-яка віра чи повір'я для людини, у тому числі і з ознаками містики, тобто суто релігія, є засобом ствердження особистості, пошуку нею сенсу свого буття, вираження її впевненості у своїх планах і надіях.

Аналіз різних світоглядних підходів стосовно розуміння релігії, ознайомлення з багатьма положеннями Святого Письма, богословської та релігійно-філософської літератури, спілкування зі священнослужителями та віруючими дозволяє нам викласти своє бачення сутності цього феномену.

Людина, а відтак і людська спільнота, яка пов'язує себе з релігією змінює не тільки свої світоглядні орієнтири, але й оновлюється духовно, перебудовується психологічно (почуттєво), свідомо вибирає зарегламентований, а не рідко і аскетичний спосіб життя. Для істинно віруючих непорушним правилом стають праведні, правильні та правдиві помисли і діяння [17]. Таким чином, на нашу думку, релігія – це особлива сфера духовного життя індивіда та соціуму, соціальне явище, яке характеризується глибоко усвідомленим високодуховним покликанням, психологічною налаштованістю та відповідним практичним діянням особистості або людської спільноти пов'язаних з їх відношенням до трансцендентного і надприродного.

Отже роблячи **висновки**, відзначимо, що сутність пізнання релігії полягає у розгляді її з різних світоглядних позицій через призму суспільного життя та свідомості індивіда у контексті соціального простору і часу.

Література:

1. Митрохин, Л. Н. (1989). *Философы и религия. Вопросы философии*, 9, 16–35.
2. Гегель, Георг Вильгельм Фридрих (1976). *Философия религии* (Т. 1). Москва: Мысль.
3. Гегель, Георг Вильгельм Фридрих (1976). *Философия религии* (Т. 2). Москва : Мысль.
4. Маркс, К., Энгельс, Ф. (1964). *Твори* (Т. 1). Киев : Видавництво політичної літератури України.
5. Ильин, И. А. (1993). *О противлении злу силою. Путь к очевидности*, 5–132.
6. Маркс, К., Энгельс, Ф. (1978). *Тезисы о Фейербахе: собрание сочинений* (Изд. 2; Т. 42).
7. Білько, Т. (2005). Молодь ставить перед церквою вічні запитання. *Урядовий кур'єр*, 139, 8–9.

8. Вебер, М. (1990). Избранные произведения. Москва: Прогресс.
9. Дюркгейм, Э. (1991). О разделении общественного труда. Метод социологии. Москва: Наука.
10. Фрейд, З. (1991). Введение в психоанализ: лекции / вторые очерка о Фрейде. Москва: Наука.
11. Юнг, К. (1998). Избранное. Минск.
12. Фромм, Э. (1990). Иметь или быть? Москва: Прогресс.
13. Тэйр, де Шарден П. (1987). Феномен Человека. Москва: Наука.
14. Бердяев, Н. А. (1989). Философия свободы. Смысл творчества. Москва: Правда.
15. Ясперс, К. (1994). Смысл и назначение истории. Москва: Политиздат.
16. Семенов, С., Гегечкори, О. (2017). Основи економічної теорії: християнські витoki. «Власть и общество (История, Теория, Практика)». Научный журнал Ассоциации открытой дипломатии, 3 (43), 136–144.

References:

1. Mitrokhin, L. N. (1989). Filosofiy i religiiya [Philosophers and Religion]. Voprosy filosofii, 9, 16–35. [in Russian].
2. Gegel, Georg Vilgelm Fridrikh (1976). Filosofiiya religii [Philosophy of Religion] (T. 1). Moskva: Mysl. [in Russian].
3. Gegel, Georg Vilgelm Fridrikh (1976). Filosofiiya religii [Philosophy of Religion] (T. 2). Moskva : Mysl. [in Russian].
4. Marks, K., Engels, F. (1964). Tвори [Works] (T. 1). Kiev : Vidavnistvo politichnoi literaturi Ukraïni. [in Russian].
5. Ilin, I. A. (1993). O protivlenii zlu siloiu [About resisting evil by force]. Put k ochevidnosti, 5–132. [in Russian].
6. Marks, K., Engels, F. (1978). Tezisy o Feierbakhe: sobranie sochinenii [Theses on Feuerbach: A Collection of Essays] (Izd. 2; T. 42). [in Russian].
7. Bilko, T. (2005). Molod stavit pered tserkvoiu vichni zapitannia [Young people ask the church eternal questions]. Uriadovii kur'er, 139, 8–9. [in Ukrainian]
8. Veber, M. (1990). Izbrannyye proizvedeniia [Selected Works]. Moskva: Progress. [in Russian].
9. Diurkgeim, E. (1991). O razdelenii obshchestvennogo truda. Metod sotsiologii [On the Division of Social Labor. The Method of Sociology]. Moskva: Nauka. [in Russian].
10. Freid, Z. (1991). Vvedenie v psikhoanaliz: lektsii / vvtory ocherka o Freide [Introduction to Psychoanalysis: Lectures / Essays on Freud]. Moskva: Nauka. [in Russian].
11. Iung, K. (1998). Izbrannoe [Favorites]. Minsk. [in Russian].
12. Fromm, E. (1990). Imet ili byt? [To have or to be?] Moskva: Progress. [in Russian].
13. Teiar, de Sharden P. (1987). Fenomen Cheloveka [The Phenomenon of Man]. Moskva: Nauka. [in Russian].
14. Berdiaev, N. A. (1989). Filosofiiya svobody. Smysl tvorchestva [Philosophy of Freedom. The Meaning of Creativity]. Moskva: Pravda. [in Russian].
15. Iaspers, K. (1994). Smysl i naznachenie istorii [The Meaning and Purpose of History]. Moskva: Politizdat. [in Russian].
16. Semenov, S., Gegechkori, O. (2017). Osnovi ekonomichnoi teorii: khristianski vitoki [Fundamentals of economic theory: Christian origins]. «Vlast i obshchestvo (Istoriia, Teoriia, Praktika)». Nauchnyi zhurnal Assotsiatsii otkrytoi diplomatii, 3 (43), 136–144. [in Ukrainian]

УДК 378.015.311:005.336.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-103-112](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-103-112)

Голя Галина Миколаївна аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет, викладач кафедри природничо-математичної, світоглядної освіти та інформаційних технологій, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, проспект Волі, 36, Луцьк, Волинська область, 43000, <https://orcid.org/0000-0001-6529-7296>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. У статті визначено, що основними викликами для національної освітньої системи на сучасному етапі розвитку суспільства є якісна освіта та професійна підготовка майбутніх фахівців, що стає можливим за умови реалізації компетентнісного підходу до освітньої діяльності. Під час дослідження виявлено й проаналізовано ключові тенденції запровадження компетентнісного підходу підготовки майбутніх учителів; узагальнено теоретичні підходи щодо поширення компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів в контексті забезпечення її якості; виокремлено компетенції майбутнього вчителя, які сприятимуть успішній професійно-педагогічній діяльності; розкрито суть поняття «компетентність», «компетентісна освіта»; охарактеризовано інструментарій компетентностей сучасного педагога. У статті обґрунтовано поняття «професійна компетентність», виділено основні компоненти, які важливі на сучасному етапі розвитку суспільства з урахуванням ключових компетентностей Нової української школи. На основі комплексного аналізу історіографічних джерел визначено, що освітні реалії сьогодення в цілому та вимоги Нової української школи зокрема, потребують нового вчителя, який повинен стати «агентом змін». Саме якість професійної підготовки вчителя для Нової української школи постає ключовим завданням для національної системи педагогічної освіти. Доведено, що вчитель початкової школи – основна дійова особа в реформуванні концепції Нової української школи. Таким чином основним орієнтиром сучасної освіти має стати формування творчої особистості, яка здатна до самореалізації. Зміст статті акцентує увагу на визначенні особливостей підготовки майбутніх вчителів початкових класів за допомогою компетентнісного підходу, як важливого засобу модернізації змісту вищої освіти та обґрунтування значення компетентнісного підходу в підготовці майбутнього вчителя початкової школи до реалізації Концепції Нової української школи.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентісна освіта, професійна компетентність учителя Нової української школи.

Golya Halyna Mykolayivna Graduate student of the Rivne State Humanities University, teacher of the department of science and mathematics, worldview education and information technologies, Communal institution of higher education "Lutsk Pedagogical College", Volyn Regional Council, Prospekt Voli, 36, Lutsk, Volyn region, 43000, <https://orcid.org/0000-0001-6529-7296>

COMPETENT APPROACH IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS

Abstract. The article determines that the main challenges for the national education system at the current stage of society's development are quality education and professional training of future specialists, which becomes possible if the competence approach to educational activity is implemented. During the research, key trends in the introduction of the competency-based approach to the training of future teachers were identified and analyzed; generalized theoretical approaches to the spread of the competence approach in the professional training of future teachers in the context of ensuring its quality; the competencies of the future teacher are highlighted, which will contribute to successful professional and pedagogical activities; the essence of the concept of "competence", "competence education" is revealed; the toolkit of the modern teacher's competencies is characterized. The article substantiates the concept of "professional competence", highlights the main components that are important at the current stage of the development of society, taking into account the key competencies of the New Ukrainian School. It has been proven that the primary school teacher is the main actor in reforming the concept of the New Ukrainian School.

Keywords: competence, competence, competence-based education, professional competence of the teacher of the New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Розвиток освіти в Україні залежить від особливостей реалізації законів ринкової економіки, що, в свою чергу, вимагає реформувати українську освіту відповідно до світових освітніх систем. Основною ознакою їх змісту є побудова освітньої траєкторії на основі компетентнісного підходу. Орієнтація на компетентісний підхід у освітньому процесі зумовлена кількома чинниками. Насамперед це перехід до інформатизованого способу життя, де пріоритетним завданням є не накопичення знань, умінь і навичок, а й формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання. По-друге, реалізація оновленої парадигми освіти, яка передбачає визнання здобувача освіти суб'єктом освітнього процесу. По-третє, необхідність інтеграції особистості в різні соціуми, здатність бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці через глобалізацію усіх сфер життєдіяльності. По-четверте, здатність до швидкої мобільності через часті зміни у освітніх системах як у локальному середовищі, так і глобальному просторі.

З одного боку, освіта орієнтується на особистість та її особливі запити, а з іншого – вона змушена підпорядковуватися законам стандартифікації у навчанні і вихованні, які визначають специфіку розвитку сучасного світового суспільства. Сьогоднішня європейська освіта базується на принципах: навчитися жити разом; навчитися отримувати знання; навчитися працювати. Традиційна система освіти акцентує основні зусилля на набуті знань, умінь і навичок. Основна увага при цьому фокусується на отриманні знань, а те для чого вони потрібні, залишається поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Необхідність введення компетентнісного підходу спричинено загальноєвропейською й світовою тенденцією інтеграції, глобалізації економіки й, зокрема, гармонізації «архітектури європейської системи вищої освіти» [7, с.8].

Основним орієнтиром сучасної освіти є формування творчої особистості, яка здатна до самореалізації.

Метою статті є визначення особливостей підготовки майбутніх вчителів початкових класів за допомогою компетентнісного підходу як важливого засобу модернізації змісту вищої освіти та обґрунтування значення компетентнісного підходу в підготовці майбутнього вчителя початкової школи до реалізації Концепції Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід у забезпеченні освітнього процесу сьогодні є одночасно проблемою і науково-теоретичною, і практично-прикладною та є предметом дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців. Теоретичні проблеми компетентнісного підходу до навчання розглядалися в дослідженнях Н. Бібік, С. Бондар, І. Булах, О. Дубасенюк, О. Пометун, О. Савченко та ін. Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості освітнього процесу компетентнісний підхід розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких найбільш відомі Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін

Під час аналізу науково-теоретичних праць та практики професійної освіти стає зрозумілим той факт, що в останні роки проблема компетентнісного підходу розробляється, вивчається та впроваджується активно і всебічно. Проте недостатньо уваги приділяється проблемі більш якісної підготовки студентів до майбутньої професії.

Виклад основного матеріалу. Освіта є важливою соціальною, економічною та політичною інвестицією. Зокрема якісна освіта та компетенції майбутніх фахівців стають найважливішою цінністю сучасної інформаційної цивілізації та суспільства знань. Необхідною умовою і пріоритетним напрямом модернізації системи освіти через постійно зростаючі вимоги ринку праці, стрімкі технологічні зміни, зростання академічної

мобільності потребують використання компетентнісного підходу під час формуванні готовності майбутніх учителів до вдосконалення професійного рівня. Орієнтованість вітчизняної системи освіти на компетентнісну парадигму у підготовці майбутніх вчителів зумовлена інтеграцією у європейський освітній простір. Компетентнісний підхід у процесі підготовки майбутніх вчителів тісно пов'язаний з особистісно-зорієнтованим і діяльнісним (праксеологічним) підходами, оскільки має безпосереднє відношення до особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном лише в процесі майбутньої професійної діяльності. Він потребує трансформації та формування нових підходів до визначення змісту освіти, розробкою сучасних вимог до випускників закладів вищої освіти і, в кінцевому рахунку, вирішенням актуальних завдань усіх сфер діяльності українського суспільства [3, с. 27].

Саме тому, перед сучасними закладами освіти, що надають освітні послуги підготовки майбутніх учителів початкових класів, поставлено важливе завдання підготувати не лише компетентних та висококваліфікованих кадрів, а й повноцінних суб'єктів освітнього процесу, здатних приймати усвідомлено рішення, нести відповідальність за свою освітню й професійну діяльність, працювати в команді, генерувати ідеї, бути відкритими до всього нового.

Основним положенням нової освітньої парадигми є відмова від всебічного розвитку та встановлення пріоритету у формування інноваційного типу особистості, здатної до самостійного, творчого пошуку та саморозвитку. На розв'язання цієї проблеми спрямовані компетентнісний, особистісно-орієнтований, технологічний та культурологічний підходи у професійній підготовці майбутніх учителів [2, с. 18]. Нова українська школа вимагає наявності як традиційних для професії вчителя компетентностей, так і компетентностей, що забезпечують супровід індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів та створення нової соціокультурної реальності. Таким чином високий рівень соціальних очікувань, розвиток освітнього дискурсу обумовлюють необхідність вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів на основі наукових підходів. Професійна підготовка майбутніх учителів в рамках компетентнісного підходу має на меті подолання прірви між фундаментальними знаннями, уміннями та практичною їх реалізацією в нетипових професійних ситуаціях через залучення студентів до спеціально організованого квазіпрофесійного освітнього середовища. Кінцевим результатом такої підготовки є компетентний фахівець, який має сформований інструментарій компетентностей: тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загальні – їх студент набуває впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; професійні – їх студент набуває впродовж вивчення того чи іншого предмета протягом усього періоду навчання у ВНЗ.

Перш ніж говорити про запровадження компетентнісного підходу у освітню практику, необхідно розібратись у сутності ключових понять. Зарубіжні та вітчизняні науковці неодноразово досліджували дефініцію поняття, проте однастайності у поглядах не спостерігається. Наприклад, для одних дослідників компетентність – це єдність когнітивного, предметно-практичного і особистого досвіду; інші в її структурі виокремлюють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти. Проблема дефініції зводиться до їхньої чисельності й відсутності загальноприйнятого трактування.

Саме поняття «компетентнісна освіта» виникло в США. Воно ґрунтується на практично кращому досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Дослідник цієї проблеми Дж. Равен з цього приводу пише: «Незвичайною в цьому підході була спрямованість турботи та зусиль викладача. На відміну від більшості своїх колег вчителька, яка працювала з класом, не переймалася занадто виконанням програми (і за змістом, і за термінами). Замість цього її увага була зосередженою на компетентностях, що їх учні могли набути, виконуючи ту чи іншу роботу. Ці компетентності містили стандартні шкільні навички: читання, письмо, орфографію та лічбу. Проте, вони передбачали також пошук інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було шукати в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, а не читаючи книжки), винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо» [1, с. 10].

Термін «компетентність» вперше з'явився в статті Крейга Ландберга в 1970 році під назвою «Планування Програми розвитку адміністраторів». Цей термін був ще раз використаний у 1973 році доктором філософії Девідом Мак-Клеландом в семінарській роботі «Тестування задля виявлення компетентності, а не розумових здібностей». З того часу термін набув популярності [1, с.11].

На теперішній час проблема формування компетентностей стосується не тільки питань змісту освіти, воно стосується також і соціальної сфери суспільства, яке передбачає формування в молоді певних навичок для життя та діяльності. Саме компетентності розв'язують життєво важливі проблеми, оскільки дозволяють оперувати здобутими у школі знаннями, надають можливість застосовувати їх упродовж всього життя.

Українські вчені О. Крисан, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко вважають, що компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності [7].

Компетентнісний підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти. В Україні, на думку дослідників, є три групи поглядів учених, викладачів, керівників освіти, авторів підручників на компетентнісний підхід в освіті. Перший – компетентнісний підхід є певною модою на компетентність.

Представники цієї групи вважають, що терміни «компетенція» і «компетентність» є даниною європейській моді, без яких можна обійтися, використовуючи їхні класичні прототипи – «рівень підготовленості випускника», «навчальні уміння» тощо. Другий – компетентнісний підхід не є абсолютно новим для вітчизняної освіти. На думку представників цієї групи педагогів, орієнтація освіти на спеціальні та на комплексні способи навчальної діяльності вже була описана в роботах М. Скаткіна, І. Лернера, В. Краєвського ін. Втрати пострадянської освіти призвели до спрощення розроблених цими дослідниками концепцій і вони втратили своє глибоке значення. Звідси і виникає необхідність нового опису якості освіти в рамках компетентнісного підходу. Третій – компетентнісний підхід – це одна з основ оновлення освіти. Третя група схильна сприймати, що нові терміни означають напрям розвитку (або модернізації) освіти, і що ця новизна допоможе актуалізувати освіту. Адже «компетенція» і «компетентність» широко використовуються для опису життєдіяльності людини і означають високу якість її професійної діяльності [1, с. 50-51].

Дослідження професійно-педагогічної компетентності вчителя вперше розпочали науковця Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мініта та інші. Зокрема, дослідниця Н. Яциніна визначає поняття «компетентність» і «компетенція» наступним чином, зокрема, компетентність – це інтегральна характеристика особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми й типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та засвоєної системи цінностей; компетентність складається з різних компонентів – компетенцій, які визначають засновані на знаннях, уміннях і досвіді, набутих завдяки навчанню, готовність та здатність особистості до успішної діяльності [9, с. 16].

Л. Хоружа визначає професійну компетентність учителя початкових класів як «сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, індивідуальних якостей учителя, перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» [8, с. 28]. Компетентність майбутнього вчителя початкових класів має динаміку розвитку, його «джерелом є розв'язання суперечності між професійними та індивідуальними якостями особистості вчителя, що найефективніше відбувається через вирішення завдань, його спеціальне навчання і активну практичну діяльність» [8, с. 29]. З погляду О. Митника [6] професійну компетентність вчителя можна тлумачити як здатність фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності як у запланованих, так і у непередбачених педагогічних ситуаціях.

Виходячи з вище означеного, зрозумілим є той факт, що поняття «компетенція» трактується науковцями по різному. Зокрема, під професійною компетентністю розуміємо здатність здійснювати професійну діяльність, що відповідає стандартам, які необхідні для даного професійного завдання. Також поняття включає у себе здатність застосовувати знання та навички в

нових, нестандартних ситуаціях у межах професійної діяльності та поза її межами.

Відповідно до Державного стандарту освіти, ключовою фігурою Нової української школи є вчитель, адже якість освіти не може бути вище якості вчителів, які в ній працюють. Нові соціальні і освітні реалії змінюють роль учителя в освітньому процесі. Із безпосереднього носія знань та інформатора, вчитель перетворюється на організатора, дослідника, винахідника. Головним завданням вчителя сучасної української школи є не «пояснити», «донести», «показати» учням, а організувати спільний пошук розв'язання завдання, що виникло перед учнями під час освітнього процесу.

Успішна реалізація Концепції Нової Української школи вимагає від педагогів формувати компетентності в учнів під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Відповідно до Концепції НУШ виділяють 10 ключових компетентностей, які повинні гармонійно формуватися у процесі оволодіння знаннями та навичками. Розглянемо їх [4].

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів).

2. Основні компетентності у природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, вміння спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

3. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні.

4. Уміння вчитися впродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

5. Спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів

6. Математична компетентність. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей.

7. Ініціативність і підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави.

8. Обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва.

9. Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

10. Соціальна та громадянська компетентності. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття.

Широкий спектр компетентностей, які повинен формувати педагог під час освітньої діяльності можливий лише через повноцінне і якісне засвоєння цих та багато інших компетентностей самим вчителем. Адже неможливо сформувати в учнів ті якості, якими не володіє вчитель. Саме тому процес підготовки майбутніх учителів має ґрунтуватися на компетентнісній парадигмі освітнього процесу. Основними показниками педагогічної компетентності вчителя початкових класів є:

- особистісні якості, особливо перетворювальні та психологічні;
- усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота;
- безперервне підвищення загальної та професійної культури;
- пошукова діяльність педагога;
- володіння методиками педагогічного дослідження;
- конструювання власного педагогічного досвіду;
- результативність навчально-виховного процесу;
- активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя.

Формування професійної компетентності закладено в освітньо-професійну програму як складову галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння: ціле-мотиваційним, змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в методи пізнавальної діяльності; навичками самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування; рефлексивними вміннями [5, с. 90]

Варто зазначити, що професійна компетентність учителя початкових класів – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється відповідно до процесів, що відбуваються в суспільстві й освіті. Саме тому, концептуальні засади Нової української школи рекомендують

педагогам долучитися до освоєння двох основних новацій – компетентнісної парадигми та педагогіки партнерства.

Розвиток професійної компетентності, зокрема педагогічної майстерності, знаходиться в руках самого вчителя. Під час змін у суспільстві відбувається збій і звичні схеми поведінки стають невідповідними, застарілі «конструкти» перетворюються в гальмуючий фактор. Освітнянський процес настільки змінний і динамічний, що неможна одного разу і на завжди засвоїти всі секрети педагогічної майстерності. Те що добре діє сьогодні, завтра уже є недостатнім і навіть непотрібним. Тому професія вчителя є творчою діяльністю, а педагог – рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою працю [5, с. 93].

Висновки. Освітні реалії сьогодення в цілому та вимоги Нової української школи – зокрема, потребують нового вчителя, який повинен стати «агентом змін». Саме якість професійної підготовки вчителя для нової української школи постає ключовим завданням для національної системи педагогічної освіти. Професійно компетентний учитель початкової школи – це результат креативної професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, який здатний не лише до передачі знань, умінь та навичок, але і забезпечує всебічний гармонійний розвиток здібностей та можливостей учня, виховання порядного, відповідального, свідомого громадянина країни. Важливу роль у процесі професійної підготовки відіграє компетентнісний підхід, як основа формування головних компетенцій та становлення майбутнього вчителя як висококваліфікованого, конкурентоспроможного, компетентного фахівця.

Література:

1. Авшенюк Н. М. та інші. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
2. Гармаш О. М. Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, №VIII (88), 2020 Feb. С. 17-19.
3. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2011, 114 с.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 22.07.2022).
5. Кубіцька М. Д. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя. *Освітологічний дискурс*, 2016, №1 (13) С. 88-95.
6. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного Вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*, 2004, № 4. С. 46-51.
7. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики. Київ: Освіта. 2004. 164 с.
8. Хоружа Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 27–33.
9. Яциніна Н. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук – 13.00.09. Харків, 2008, 23с.

References:

1. Avsheniuk N. M. ta inshi (2014). *Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka : monohrafiia [A competent approach to the training of teachers in foreign countries: theory and practice: monograph]*. Kirovohrad : Imeks-LTD,. 280 s.
2. Harmash O. M. (2020). Suchasni naukovi pidkhody do profesiinoy pidhotovky maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov [Modern scientific approaches to the professional training of future teachers of foreign languages]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, №VIII (88), Feb. C. 17-19.
3. Dubasenyuk, O. A. (2011). *Konzeptualni pidchody do profesiyno-pedagogichnoi pidgotovky suchasno gopedagoga. [Conceptual Approaches to Professional Pedagogical Training of a Modern Pedagogue]*. Zhytomyr. 114 s.
4. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian School]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Last accessed: 22.07.2022).
5. Kubitska M. D. (2016). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi vchytelia [Competency approach in teacher training]. *Osvitohichnyi dyskurs - Educational discourse*, №1 (13) S. 88-95.
6. Mytnyk O. (2004). Rozvytok profesiinoy kompetentnosti suchasnoho Vchytelia: realii i perspektyvy [Development of the professional competence of the modern teacher: realities and prospects]. *Pochatkova shkola - Elementary School*, № 4. S. 46-51.
7. Ovcharuk O. V. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka osvitoi polityky [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*. Kyiv: Osvita. 164 s.
8. Khoruzha L. (2003). Etychna kompetentnist uchytelia yak osnova realizatsii humanistychnoy paradyhmy osvity [Ethical competence of the teacher as a basis for the implementation of the humanistic paradigm of education]. *Shliakh osvity - The way of education*. № 3. S. 27-33.
9. Yatsynina, N. (2008). *Formuvannya informaziyno-technologichnoi kompetenzii maybutnogo vchytelya u navchalnomu prozesi pedagogichnogo universitetu [Building Informational and Technological Competency of a Future Teacher in the Educational Process of a Pedagogical University]*. Kharkiv. 23 s.

УДК 378.018.43.016:61:001.4]-057.875-054.6

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-113-120](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-113-120)

Даньків Аліна Костянтинівна асистент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», вул. Університетська 14, м. Ужгород, тел.: (0312) 64-30-84, <https://orcid.org/0000-0003-2846-4352>

Надь Катерина Олександрівна асистент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», вул. Університетська 14, м. Ужгород, тел.: (0312) 64-30-84, <https://orcid.org/0000-0002-6302-9842>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ДЛЯ АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Світова пандемія та військова російська агресія підвели українське суспільство до введення у практику навчальних закладів різноманітних моделей дистанційного навчання. Дистанційні освітні технології дозволяють здійснювати навчальний процес на відстані, розширюючи можливості навчальних закладів. В дослідженні аналізується використання дистанційних освітніх технологій у викладанні дисципліни «Англійська мова для медичних цілей». Структура навчального та виховного процесу під час дистанційних занять з англійської мови за професійним спрямуванням уможливорює ефективний виклад матеріалу майбутніх лікарів у ракурсі розвитку лінгвістичного мислення, виробленні навичок грамотного використання професійних компетентностей. Йдеться про розкриття потенціалу дистанційних освітніх технологій у викладанні фахово-спрямованих дисциплін із включенням медичної термінології. Описуються технології навчання (педагогічні технології), які використовуються для позначення сукупності прийомів роботи викладача у медичному закладі вищої освіти (приймів наукової організації його праці), за допомогою яких з найбільшою мірою забезпечується досягнення поставлених на занятті цілей навчання, а саме – досягти максимальної ефективності викладання та сприймання матеріалу на відстані. Обґрунтовано потенціал дистанційних освітніх технологій у викладанні дисципліни «Англійська мова для медичних цілей»; проведено аналіз досліджень щодо проблеми дистанційного навчання при викладанні медичної термінології для англомовних студентів-іноземців; представлений досвід застосування дистанційних освітніх технологій у викладанні. Висновуємо, що дистанційні освітні технології – це інформаційно-

комунікативні технології, що реалізуються із застосуванням мережевих ресурсів при опосередкованій (на відстані) взаємодії студентів та викладача; дистанційні освітні технології розширюють можливості мовної підготовки в сучасних умовах та можуть розглядатися як додатковий ресурс здобуття навчальної інформації, підвищення доступності та якості освіти; у викладанні медичної термінології – ефективне застосування технологій e-Learning (електронне освітнє середовище вузів, онлайн-платформи google meet), що дозволяє розширити діапазон можливостей мовної підготовки.

Ключові слова: освіта, медична спеціальність, дистанційні освітні технології, латинська мова, інтернет-ресурси, технології e-learning.

Dankiv Alina Kostyantynivna Assistant lecturer Department of Public Health and Humanitarian Disciplines, State Higher Educational Institution “Uzhhorod National University”, Universytetska St., 14, Uzzhorod, tel.: (0312) 64-30-84, <https://orcid.org/0000-0003-2846-4352>

Nad Kateryna Oleksandrivna Assistant lecturer Department of Public Health and Humanitarian Disciplines State Higher Educational Institution “Uzhhorod National University”, Universytetska St., 14, Uzzhorod, tel.: (0312) 64-30-84, <https://orcid.org/0000-0002-6302-9842>

PECULIARITIES OF TEACHING MEDICAL TERMINOLOGY TO ENGLISH-SPEAKING FOREIGN STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING

Abstract. The pandemic COVID-19 and Russian military aggression led Ukrainian society to introduce various distance learning models into the practice of educational establishments. Distance education technologies permit the educational process to be carried out at a remoteness, expanding the competencies of educational establishments. The study investigates the use of distance instructive technologies in teaching the discipline «English for medical purposes» to English-speaking foreign students. The educational process structure during distance classes on medical English enables an effective presentation of the material to future doctors in the development of linguistic thinking and the development of the skills in the competent use of professional competencies. It is about revealing the potential of distance educational technologies in the teaching of specialized disciplines with the inclusion of medical terminology. Learning technologies (or pedagogical technologies) are described, which are used to denote a set of techniques of work of a teacher in a medical institution of higher education (techniques of the scientific organization of his work), which are implemented to the greatest extent to ensure the achievement of the educational goals set for the lesson, namely, to achieve efficiency in the shortest possible time at the distance. The potential of distance educational technologies in

teaching medical terminology is substantiated; an analysis of research on the problem of distance learning in teaching medical terminology for English-speaking foreign students was carried out; the practice of mixing distance educational technologies in teaching is presented. One concludes that distance educational technologies are data and communicative technologies that are applied for using net resources during mediated (at remoteness) communication among the students and the teacher; distance educational technologies enlarge the potential of language training in modern conditions and can be considered as an additional resource for obtaining educational information, increasing the availability and quality of education; in the teaching of the described discipline - the effective use of e-Learning (universities electronic educational milieu, online platforms google meet), which allows to increase the variety of possibilities of language training.

Keywords: education, medical specialty, distance educational technologies, Latin language, Internet resources, e-learning technologies.

Постановка проблеми. В умовах глобальної пандемії та згодом із військовими діями на території незалежної України, головним можливим шляхом подолання ізоляції, вимушеної евакуації та дистанціювання із студентами-іноземцями став перехід від традиційного очного навчання в режим онлайн. В умовах єдиного засобу реалізації навчання – використання дистанційних освітніх технологій, система освіти та система охорони здоров'я стали на реальний шлях створення нової дидактики, що дозволяє інтегрувати дві форми навчання – традиційне та дистанційне (на базі використання електронних інформаційно-комунікативних середовищ освітніх організацій). Питання розробки та використання у навчальному процесі дистанційних освітніх технологій були тісно пов'язані із розвитком комп'ютерних технологій у минулому столітті. Слід зазначити, що дистанційне навчання не є новинкою для світової освіти. Заклади вищої освіти Південної Кореї ще у дев'яностих роках ХХ століття реалізували модель дистанційного навчання як компонент цифрової соціально-економічної моделі. У Південній Кореї розвиток цифрового простору у навчальних закладах підтримується державою на законодавчому рівні. Стратегію розвитку цифрової економіки стали активно підтримувати Австралія та Нова Зеландія. З 2021 року провідні університети світу стали активними учасниками проектів з розвитку дистанційного навчання. У США з 2006 року реалізується федеральна програма Title IV, в рамках якої передбачено фінансування інфраструктури електронного навчання та дистанційних освітніх технологій. Як бачимо, світова спільнота розвиває концепцію електронної педагогіки як перспективного інноваційного спрямування цифрової економіки [1, с. 45].

Розвиток цифрових освітніх технологій став предметом законодавчого регулювання (Міністерство освіти і науки України надало методичні рекомендації, стосовно оптимізації дистанційного навчання, де чітко описані

форми дистанційного навчання та засоби, за допомогою яких, реалізується навчальний процес) [2]. Перед вищими навчальними закладами постали вимоги щодо уможливлення основних освітніх програм. Йдеться про наявність електронних освітніх середовищ та локальних актів, які їх регламентують. Крім того, важливим є створення для кожного суб'єкту навчального процесу індивідуального доступу електронно-бібліотечних систем, до електронного середовища навчального закладу. Інакше кажучи, постала необхідність створення спеціального середовища, яке б дозволило мати можливість входу з будь-якої точки доступу до мережі «Інтернет» у межах освітньої організації та поза нею. Отже, державні ініціативи щодо створення електронних освітніх середовищ у перспективі матимуть подальший розвиток, а експертні та академічні дискусії щодо ефективності використання різних дистанційних технологій в освітньому процесі досі відкриті та актуальні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти дистанційних освітніх технологій розглянуті в рамках досліджень, що стосуються цифрових освітніх технологій. Н. Бицко досліджує реалізацію інноваційних методів викладання курсу «Латинська мова та основи медичної термінології». Описує найбільш популярні навчальні онлайн-платформи, які застосовуються навчальними закладами в умовах дистанційної освіти [3]. В цьому ж ракурсі відбувається наукова розвідка І. Апоненко про компетентісно орієнтований підхід до вивчення латинської мови студентами-іноземцями. Авторка розкриває питання використання дистанційних освітніх технологій під час навчання латинської мови: навчання іноземних студентів читання латинською мовою [4, с. 27]. Н. Лисенко розробляє власну методику дистанційної опори для самостійних робіт для студентів-іноземців. Автор апелює до того, що використання дистанційних навчальних технологій дозволяє розширити поле інформаційних та комунікаційних інструментів, які забезпечують підвищення якості викладання філологічних дисциплін [5, с. 166]. О. Магдюк пише про особливості викладання латинської мови студентам немовних спеціальностей. Описує проблеми дистанційних освітніх технологій, реалізація яких можлива за допомогою сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій на відстані [6]. Н. Дерев'янченко висвітлює особливості організацій навчального процесу під час дистанційного навчання. До них відносять мультимедіа, навчальні онлайн-платформи, соціальні платформи. Основними принципами роботи у віддаленому режимі є доступність, відкритість, системність, інтерактивність, поліфункціональність, орієнтованість споживача [7, с. 132]. П. Ткаченко описує застосування TRV3- технологій (теорії розв'язання винахідницьких завдань) під час вивчення хірургічної стоматології. Такі технологічні ресурси часто називають системами управління навчання. Дане середовище дозволяє оперативно обмінюватися інформацією, файлами, в електронному вигляді зберігати інформацію за навчальними курсами, здійснювати моніторинг відвідуваності та ін. [8, с. 375]. В аспекті даної роботи, слід зазначити науковий доробок

Зайченко Г.В. та Козак Д.О. Вчені описують перспективи розвитку системи фармаконагляду в педіатрії. Безсумнівно, основою для вивчення особливостей побічної реакції на лікарські засоби є знання латинської фармацевтичної термінології. Слід зазначити, що так чи інакше, усі медичні предмети епіценталізуються навколо викладання латинської мови. Після першого року вивчання предмету «Латиська мова», студенти-медики використовують та зміцнюють свої знання з латини на клінічних кафедрах [9].

Мета статті – описати форми дистанційної освіти для уможливлення навчального процесу з оволодіння англійською мовою студентами-іноземцями загально професійною компетенцією (ОК-10) у рамках викладання дисципліни «Англійська мова для медичних цілей» за спеціальністю «Лікувальна справа».

Виклад основного матеріалу. В умовах вимушеного дистанційного навчання в закладах вищої медичної освіти використовуються навчальні онлайн-платформи e-Learning та різні системи віртуально освітнього середовища. Предмет «Англійська мова для медичних цілей» становить важливу частину профільних дисциплін навчальних планів медичних спеціальностей, вивчається у першому та другому семестрах на першому та другому курсі. Методика навчання професійно спрямованої англійської мови у дистанційному режимі включає вивчення теоретичного матеріалу, формування практичних компетенцій оволодіння лексичним матеріалом. Дисципліна представляє складний предмет, що включає вивчення граматики та закладає основи для свідомого засвоєння професійно орієнтованої мови та медичної термінології. Засвоєння професійної медичної термінології дає основу для вивчення медико-біологічних, клінічних та фармацевтичних дисциплін, а знання латинської медичної термінології дозволить фахово виписувати рецепти. Дана дисципліна вивчається переважно на практичних заняттях, усі розділи робочої дисципліни закріплюються самостійною роботою (вправи на кшталт live worksheets), виконанням тестів через (гугл форми), контрольних робіт, участю у лінгвістичних конференціях (google meet), рольових іграх, проектній роботі (залітка матеріалу у YouTube, формування власного контенту). Тому застосування онлайн-сервісів у навчальному процесі з вивчення медичної англійської мови розширює можливості викладання. Для проведення широкого спектру онлайн-заходів в освіті надають перевагу Google meet – представляє хмарну платформу з широкими можливостями: відеоконференції, вебінари та консультації, іспити у віддаленому режимі. Ініціатором занять на платформі може бути викладач, який створив зустріч. Усі учасники повинні володіти обліковим записом організації. Особливістю сервісу є необмежений часовий режим та можливість безкоштовного підключення до віддалених конференцій. Цей сервіс дозволяє проводити моніторинг засвоєних компетенцій щодо підсумків вивчення курсу, розбирати практичні мовні вправи, проводити модульні контролі, скидати гіперпосилання в чат, використовувати відео з хмарних сервісів, показувати презентації. Звичайно,

дистанційне навчання має і свої недоліки. В певний момент студенти та викладачі можуть дійти до burn out [10]. Тому, представимо один із можливих видів цікавої дистанційної роботи на заняттях з «Англійської мови для медичних цілей». Задля надання студентам більших можливостей для навчання у дистанційному форматі, викладачі англійської мови готують відеоролики для першого та другого модулів. У модулях викладається граматичний матеріал та структура медичних термінів і студенти зосереджені на практичній діяльності. Такі відеоролики можливі на усі теми, представлені у навчальній програмі. Ці відеоролики, в яких викладачі подають навчальний матеріал з використанням малюнків, схем, відеоматеріалів, що ілюструють пояснення, активно використовуються у навчальному процесі щодо медичної англійської мови та клінічної термінології. Ефективність їх полягає ще й у тому, що студенти можуть використовувати відеоролики в будь-який зручний час для самостійної роботи, постійно зміцнюючи свої знання.

Висновки. Отже, власний досвід реалізації дистанційного навчання у межах викладання дисципліни «Англійська для медичних цілей» дозволив зробити наступні висновки. Дистанційні освітні технології представляють ресурс, що дозволяє здійснювати навчальний процес у віддаленому режимі для підвищення доступності та якості освіти. Дистанційне навчання вимагає від учасників більше тимчасових, матеріальних, психологічних витрат порівняно із традиційною формою навчання, пов'язаних із підвищенням навантаження і викладачів, і студентів. Дистанційна освіта з описаної дисципліни може здійснюватися з використанням технологій e-Learning (електронних освітніх середовищ ВНЗ, онлайн-платформи Google meet), що дозволяє розширити можливості мовної підготовки у сучасних умовах. Водночас висновуємо що, дистанційне навчання у медичному виші може розглядатися лише як додатковий метод навчання. Таке навчання не може повністю замінити традиційне навчання. Проте, за умов небезпеки поширення коронавірусної інфекції та широкомасштабної війни це стало єдиним та ефективним виходом із становища.

Література:

1. Лузік Е.В., Демченко Н.І., Проскурка Н.М. Світові моделі університетської освіти в системі дистанційного навчання. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* К. : Національний авіаційний університет, 2020. Вип. 2(17). С. 41-47. <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/45904>
2. Поступ команди МОН на зміцнення системи освіти і науки України від 15 жовтня 2020 р. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/postup-komandi-mon-na-zmicnennya-sistemi-osviti-i-nauki-ukrayini> (дата звернення: 14.08.22)
3. Бицко Н. І. Реалізація інноваційних методів викладання курсу «Латинська мова та основи медичної термінології». *Клінічна та експериментальна патологія.* 2020. Т. 19, № 1. С. 160-163.
4. Апоненко І. М. Компетентнісно орієнтований підхід до викладання латинської мови іноземним студентам. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних громадян:* матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 24-25 квітня 2018 р. Національний авіаційний університет. К.: Вид-во НАУ, 2018. С. 26-28

5. Лисенко Н. О., Литвиненко О. О. Дистанційна підтримка самостійної роботи студентів-іноземців. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : зб. статей III Міжнар. наук.-практ. конф. (31 травня–01 червня 2018 р., м. Полтава). Полтава : Астроя, 2018. С. 163–167.

6. Магдюк О. В. Особливості викладання латинської мови студентам немовних спеціальностей. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 31 січ.–1 лют. 2020 р. – Київ : Тавр. нац. ун-т ім. В.І. Вернадського, 2020. – С. 62-65. <http://elar.khmnmu.edu.ua/jspui/handle/123456789/9087>

7. Дерев'янченко Н. В. Особливості організацій навчального процесу під час дистанційного навчання на кафедрі латинської мови та медичної термінології ХНМУ. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : зб. статей V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 19–20 листопада, 2020 р. Полтава, 2020. С. 130–133.

8. Ткаченко П. І., Резвіна К. Ю., Зарудська Т. А. Застосування ТРВЗ-технологій (теорії розв'язання винахідницьких завдань) під час вивчення хірургічної стоматології. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : зб. статей V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 19–20 листопада, 2020 р. Полтава, 2020. С. 374–377.

9. Zaychenko G. V., Kozak, D. O. Prospects for the development of the pharmacovigilance system in pediatrics based on studying the features of adverse drug reaction among children and adolescents. *Ukrainian Journal of Military Medicine*. 2020. Vol. 3(2). P. 137-143. [https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.2\(3\)-137](https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.2(3)-137).

10. Ключко О.О. Особливості сприйняття іноземними студентами-медиками курсу латинської мови. *Актуальні проблеми навчання іноземних студентів*: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. Дніпро, 2018. С. 43-44.

References:

1. Luzik E.V., Demchenko N.I., Proskurka N.M. (2020). Svitovi modeli universytetskoï osvity v systemi dystantsiïnoho navchannia [World models of distance learning]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiïnoho universytetu. Serii: Pedagogika. Psykholohiia - Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology*, 2(17), 41-47. <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/45904> [in Ukrainian]

2. Ministry of Education and Science of Ukraine (October 15, 2020). *Postup komandy MON na zmitsnennia systemy osvity i nauky Ukrainy - Progress of the MES team on strengthening the education and science system of Ukraine*. Gov.Ua. Retrieved August 27, 2022, from <https://mon.gov.ua/ua/news/postup-komandi-mon-na-zmicnennya-sistemi-osviti-i-nauki-ukrayini> [in Ukrainian].

3. Bytsko, N. I. (2020) Realizatsiia innovatsiïnykh metodiv vykladannia kursu “Latynska mova ta osnovy medychnoi terminolohii” [Realization of innovative methods of teaching the course of Latin language and medical terminology]. *Klinichna ta eksperymentalna patolohiia - Clinical and experimental pathology*, 19(1), 160-163. http://nbuv.gov.ua/UJRN/kep_2020_19_1_26 [in Ukrainian].

4. Aponenko, I. M. (2018). Kompetentnisno oriïentovanyi pidkhid do vykladannia latynskoi movy inozemnym studentam [Competitive oriented approach in Latin language teaching for foreign students]. *Naukovo-metodychni problemy movnoi pidhotovky inozemnykh hromadian - Scientific and methodological problems of language training of foreign citizens* (pp. 26-28). [in Ukrainian].

5. Lysenko, N. O., Lytvynenko, O. O. (2018) Dystantsiïna pidtrymka samostiïnoi roboty studentiv-inozemtsiv [Distance support of individual work for foreign students]. *Aktualni pytannia lnhvistyky, profesiïnoi lnhvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyshchoi shkoly- Current issues of linguistics, professional language didactics, psychology and pedagogy of higher education*: coll. Articles III International science and practice conf. (May 31–June 1, 2018, Poltava). (pp. 163–167). Poltava: Astraya [in Ukrainian].

6. Mahdiuk, O. V. (2020) Osoblyvosti vykladannia latynskoi movy studentam nemovnykh spetsialnosti [Peculiarities of latin language learning in non linguistical speciality students]

7. Derevianchenko, N. V. (2020) Osoblyvosti orhanizatsii navchalnoho protsesu pid chas dystantsiinoho navchannia na kafedri latynskoi movy ta medychnoi terminolohii KhNMU [Peculiarities of learning organizatory process during listance learning at the department of latin language and terminology in KhNMU]. *Aktualni pytannia linhvistyky, profesiinoi linhvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyshchoi shkoly: zb. statei V Mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, (pp. 130–133) - *Current issues of linguistics, professional language didactics, psychology and pedagogy of higher education: coll. of articles V of the International science and practice conference, Poltava, November 19–20, 2020.* (pp. 130–133). Poltava, 2020. [in Ukrainian].

8. Tkachenko, P. I. Rezvina, K. Yu., Zarudska, T. A. (2020) Zastosuvannia TRVZ- tekhnolohii (teorii rozviazannia vynakhidnytskykh zavdan) pid chas vyvchennia khirurhichnoi stomatolohii [The use of TOOO during stomatological surgery learning]. *Aktualni pytannia linhvistyky, profesiinoi linhvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyshchoi shkoly: zb. statei V Mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, (pp. 374–377)- *Current issues of linguistics, professional language didactics, psychology and pedagogy of higher education: coll. of articles V of the International science and practice conference, Poltava, November 19–20, 2020.* (pp. 374–377). Poltava, 2020. [in Ukrainian].

9. Zaychenko, G. V., & Kozak, D. O. (2022). Prospects for the development of the pharmacovigilance system in pediatrics based on studying the features of adverse drug reaction among children and adolescents. *Ukrainian Journal of Military Medicine*, 3(2), 137-143. [https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.2\(3\)-137](https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.2(3)-137) [in English].

10. Klochko, O.O. (2018) Osoblyvosti spryiniattia inozemnymy studentamy-medykamy kursu latynskoi movy [Peculiarities of perception of latin language course by medical foreign students]. *Aktualni problemy navchannia inozemnykh studentiv. Materialy mizhvuzivskoi naukovo- praktychnoi konferentsii- Actual problems of education of foreign students: materials of the interuniversity scientific and practical conference.* (pp. 43-44). Dnipro, 2018 [in Ukrainian].

УДК 378.016:808.5].018.43

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-121-131](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-121-131)

Діденко Наталія Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національна академія статистики, обліку та аудиту, вул. Підгірна, 1, м. Київ, 04107, тел.: (044) 484-49-41, <https://orcid.org/0000-0001-5337-643X>

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено проблему формування риторичної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі викладання української мови за професійним спрямуванням та запропоновано шляхи її розв'язування. Закцентовано увагу на особливостях формування риторичної компетентності студентів в умовах дистанційного навчання, зокрема на використанні інтерактивних форм і методів дистанційного навчання, що сприяють формуванню мовної особистості майбутнього фахівця. Одним із основних завдань вищої освіти є формування риторичної компетентності здобувачів вищої освіти. Навчальна дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» передбачає ознайомлення студентів з теоретичними основами риторики та удосконалення практичних мовно-риторичних умінь і навичок майбутніх фахівців. У розділі «Риторика» студенти вивчають мовленнєві технології, прийоми вербальної і невербальної комунікації. Проаналізовано підходи науковців до поняття «риторична компетентність», «формування риторичної компетентності» та обґрунтовано умови формування риторичної компетентності в умовах дистанційного навчання. З'ясовано, що наукові студії розглядають риторичну компетентність як уміння вибудовувати ефективно й оптимальне спілкування до мовленнєвої ситуації; реалізовувати власні риторичні ресурси у процесі професійної діяльності, підвищувати фаховий мовний імідж. Проведено аналіз методичних рекомендацій щодо формування риторичних умінь у процесі дистанційного навчання. Виокремлено структуру риторичної компетентності, особливості побудови практичного заняття, вибір системи риторичних вправ, завдань для самостійного опрацювання. Аналіз теоретичних засад дозволив сформулювати висновок, що риторична освіта впливає на формування мовного іміджу, траєкторії професійного шляху майбутнього фахівця. Риторична компетентність передбачає формування особистісних якостей, розвиток мислення, мовлення, уміння здійснювати ділове спілкування за правилами етикету. Процес формування риторичної компетентності вимагає оновлення методичної системи, вибудовування специфіки практичних занять в умовах дистанційного формату та складних реаліях воєнного часу в Україні.

Ключові слова: риторична компетентність, риторичні вміння та навички, формування риторичної компетентності, вправи на формування риторичних умінь.

Natalia Mykolaivna Didenko Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National Academy of Statistics, Accounting and Audit, Pidhirna St., 1, Kyiv, 04107, tel.: (044) 484-49-41, <https://orcid.org/0000-0001-5337-643X>

FORMATION OF THE RHETORICAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Abstract. The article highlights the problem of the formation of rhetorical competence of university students in the process of teaching Ukrainian language for special purposes and suggests ways to solve it. Attention is focused on the peculiarities of the formation of students' rhetorical competence in the conditions of distance learning, in particular on the use of interactive forms and methods of distance learning contributing to the formation of the linguistic personality of the future specialist. One of the main tasks of higher education is the formation of rhetorical competence of university students. The educational discipline “Ukrainian language for special purposes” involves familiarizing students with the theoretical foundations of rhetoric and improving practical linguistic and rhetorical skills of future specialists. The “Rhetoric” section deals with studying speech technologies, techniques of verbal and non-verbal communication by students. The approaches of scientists to the concepts of “rhetorical competence” and “rhetorical competence formation” were analyzed and the conditions for the formation of rhetorical competence in the conditions of distance education were substantiated. It was found that scientific studies consider rhetorical competence as the ability to build effective and ideal communication for the speech situation; to realize one's own rhetorical resources in the process of professional activity, to increase the professional linguistic image. An analysis of methodological recommendations for the formation of rhetorical skills in the process of distance learning was conducted. The structure of rhetorical competence, the peculiarities of the construction of a practical lesson, the choice of a system of rhetorical exercises and tasks for independent study were highlighted. The analysis of the theoretical foundations made it possible to conclude that rhetorical education affects the formation of the language image and the trajectory of the professional career of the future specialist. Rhetorical competence involves the formation of personal features, the development of thinking, speech, the ability to conduct business communication according to the rules of etiquette. The process of forming rhetorical competence requires updating the methodical system, building the specifics of practical classes in the conditions of distance learning and the complex reality of wartime in Ukraine.

Keywords: rhetorical competence, rhetorical abilities and skills, formation of rhetorical competence, exercises for formation of rhetorical skills.

Постановка проблеми. Актуальність риторичної підготовки майбутнього фахівця будь-якої галузі зумовлена викликами сучасного світу. Бути успішним у професійній діяльності, беззаперечно, допомагають ораторські, комунікаційні, організаційні здібності. За результатами останніх досліджень, які проводила компанія Microsoft, з-поміж переліку найбільш затребуваних навичок сучасного фахівця на рівні з комп'ютерною компетентністю, самоорганізацією є ораторські та комунікаційні здібності [11].

Рівень сформованості риторичної компетентності здобувача вищої освіти впливає на його успіх в майбутній професійній діяльності. На сучасному етапі постає необхідність у підготовці фахівця нової генерації, що володіє на високому рівні основами мовленнєвої культури, успішної комунікації. Формування риторичної компетентності здобувачів вищої освіти є пріоритетним завданням у вивченні української мови за професійним спрямуванням, що впливає на удосконалення професійних характеристик майбутнього фахівця. Оволодіння риторичними вміннями є складним процесом і вимагає системного підходу, передбачає застосування сучасних технологій і нових моделей навчання. Проблема формування риторичної компетентності здобувачів вищої освіти під час вивчення української мови за професійним спрямуванням постає актуальною, вимагає оновлення методичної системи і вибудовування нових моделей навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність означеної проблеми зумовила появу досліджень з риторики та її вплив на професійні якості сучасного фахівця різних галузей знань. Різномасштабні дослідження риторичних знань відображені в наукових студіях: психологів та психолінгвістів (П. Анахін, В. Бехтерев, Н. Бехтерева, І. Богін, Є. Божович, О. Виноградова, О. Залевська, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, Н. Пронко, І. Румянцева, І. Сеченов, Т. Ушакова, Л. Щерба та ін.); лінгвістів (Л. Мацько, К. Філіпов, О. Селіванова); фахівців з риторики (С. Абрамович, Ф. Бацевич, В. Вандишев, О. Волков, О. Зарецька, Н. Колотілова, З. Куньч, Н. Михайличенко, Х. Перельман, Г. Почепцов, Ю. Пінчук, Г. Сагач, З. Сергейчук, І. Стернін, Г. Хазагеров, М. Чикарькова, О. Щербакова, М. Яцимірська та ін.); лінгводидактів (А. Богущ, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, А. Курінна, З. Курцева, Т. Ладиженська, Л. Мамчур, Г. Михайловська, А. Михальська, С. Мінеєва, В. Ницета, В. Паламарчук, М. Пентиліук, О. Семенов, О. Толочко та ін.).

Мета статті – висвітлення особливостей формування риторичної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі викладання української мови за професійним спрямуванням в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Питання вивчення сучасної риторики як науки набуло актуальності в системі вищої гуманітарної освіти на початку 21 століття і викликане запитом суспільства. Риторика є комплексною наукою, що інтегрується в дисципліни: етику, філософію, історію, культуру, педагогіку, літературу, мовознавство. За дослідженнями О. Щербакової на сьогодні відомо понад 40 курсів, що висвітлюють основи риторичних знань, ораторського мистецтва, мовленнєвої комунікації, етика ділового спілкування, педагогічна майстерність, культура і техніка фахового мовлення [13].

Навчальна дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» передбачає ознайомлення студентів з теоретичними основами риторики та удосконалення практичних мовно-риторичних умінь і навичок майбутніх фахівців. У розділі «Риторика» студенти вивчають мовленнєві технології, прийоми вербальної і невербальної комунікації.

У науковому полі нашого дослідження розглянемо поняття «риторика», «риторична компетентність», «формування риторичної компетентності». Енциклопедичні словники пояснюють риторику як науку красномовства, синонім до ораторського мистецтва, що вивчає закони мислення і мовлення, розвиває культуру мовлення та мислення, поведінку, спілкування, акторську майстерність; може вживатися у різних значеннях (предмет, наука, мистецтво, підручник тощо) [6; 12]. Вивчення риторики сприяє побудові власної траєкторії пізнання і спілкування, культури мислення і мовлення, поведінки, самовираження, професійного іміджу.

У наукових працях Н. Голуб визначено основні завдання риторики – розвиток мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Дослідниця окреслює процес мовлення в певний алгоритм: «мотив – думка – внутрішнє мовлення – слово» [3].

Поняття «риторичної компетентності» формується на основі завдань риторики. Риторичну компетентність М. Барахтян потрактовує як змістову єдність знань, умінь і навичок, що сприяють здійсненню ефективної комунікації в міжособистісній та професійній сферах. Окреслює зміст і методику практичних занять при вивченні риторики:

- вивчення теоретичних основ риторики;
- система виконання практичних і творчих завдань;
- здійснення контролю самостійної роботи студентів.

Науковець переконаний, що системний підхід допоможе виявити мисленнєво-мовленнєвий потенціал, підвищити рівень сформованості комунікативних умінь. Пропонує використовувати інтерактивні технології модельованого навчання: рольову гру, інсценізацію, дебати, виступи. Виконання спеціальних вправ і завдань: артикуляційні гімнастичні вправи, робота зі словниками, переклад текстів різних стилів, читання текстів, декламування художніх творів, аналіз взірцевих виступів, прийоми активізації уваги слухачів, самоаналіз мовлення [1].

Шляхом аналізу наукових розвідок визначено, що формування риторичної компетентності розглядають у контексті розвитку мовної і

комунікативної компетентностей. Взаємозв'язок цих компетентностей сприяє появі нового терміну «риторикознавча компетентність», що розглядається як інтегративне поняття, охоплює низку дисциплін і містить світоглядні, комунікативні, культурознавчі, мисленнєво-мовленнєві завдання [13].

О. Кучерук розглядає риторичну компетентність студентів-філологів як суб'єктну властивість особи, що характеризується здатністю розвивати свій риторичний потенціал в професійній сфері та соціальному житті. Дослідниця пропонує схему формування риторичної компетентності студентів-філологів, що може бути організована в декілька етапів: підготовчий, комунікативний, контрольний-рефлексійний, підсумковий [5].

Поділяємо думку українських лінгводидактів про важливість удосконалення навичок сприймання і розуміння наукового тексту; складання тексту; налагодження взаємодії учасників комунікативної ситуації за допомогою тексту. М. Пентелюк пропонує алгоритм аналізу тексту в основі формування риторичних умінь: визначення виду, форми, викладу матеріалу, жанру, теми, структури, виражальних засобів, невербальних елементів, комунікативного завдання. При формуванні риторичних умінь і навичок необхідно володіти теоретичними та практичними основами риторики. Доречно використовувати такі види писемного мовлення: діловий лист, доповідь, реферат, конспект, стаття, ведення щоденників [8].

Варто зазначити, що до риторичної компетентності мовознавці (Н. Голуб, М. Пентелюк, В. Ницета, О. Кучерук, С. Толочко) зараховують такі уміння і навички: мовно-риторичні, організаційно-управлінські, пізнавальні.

Погоджуємося з думкою В. Ницети, що ефективність процесу формування риторичної компетентності учнів у процесі вивчення української мови залежить від реалізації педагогом психолого-педагогічних умов, риторичного підходу, усвідомлення риторичної діяльності [7].

Аналіз науково-педагогічних студій дає змогу визначити основні підходи для формування риторичної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі дистанційного навчання при вивченні української мови за професійним спрямуванням: компетентнісний, системний, гуманістичний, комунікативний, діяльнісний, контекстний. Проаналізуємо сутність положень деяких підходів.

Компетентнісний підхід забезпечує реалізацію основної мети вищої освіти – підготовку висококваліфікованого фахівця, спрямований на використання практичного досвіду. Відбувається зміщення акцентів теоретичних знань на практичний аспект удосконалення риторичних умінь.

Застосування положень системного підходу для формування риторичної компетентності має вагомим значенням, оскільки забезпечує цілісність і єдність методології здійснення риторичної діяльності у професійній освіті.

Положення діяльнісного підходу сприяють створенню умов для практичної мисленнєво-мовленнєвої діяльності у ситуаціях особистісного та

фахового спілкування; забезпечують мотивацію, застосування теоретичних знань і вмінь у риторичній діяльності, удосконалення практичного досвіду.

Зазначимо, що у процесі формування риторичної компетентності поряд із загальнодидактичними принципами навчання (науковість, доступність, систематичність, наочність, цілісність, нерозривність навчання і виховання) використовують специфічні. Урахування специфічних принципів сприяє здійсненню якісної риторичної підготовки студентів. Лінгводидактичні студії (Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Залюбівська, С. Караман, О. Кучерук, О. Ранюк, С. Толочко, О. Щербакова та ін). визначають спеціальні принципи формування риторичної компетентності: культуровідповідності, ціннісний, стимулювання самостійності й творчості, життєвої перспективи, активізування взаємовпливу навчання риторики й української мови, мисленнево-мовленневої активності та інтерактивності, стимулювання науково-дослідницької діяльності студентів, змагальності та емоційного комфорту, створення активного мовленнєвого середовища та принцип навчання створення текстів, які допоможуть досягти успіху в риторичній підготовці

Для реалізації важливих принципів формування риторичної компетентності ефективним є дистанційне навчання. У сьогоdnішніх складних реаліях воєнного часу вища освіта послуговується в основному інструментами дистанційного навчання, активно використовуючи інтерактивних технології. Науковці визначають риторику інтерактивного спілкування як мистецтво здійснення ефективної комунікації, інформаційної комунікації з використанням відеотексту, голосу за допомогою інтернетних ресурсів. О. Толочко зазначає, що сучасна риторику інтерактивного спілкування послуговується «методами агітації, пропаганди, психологічного тиску, а також маніпулятивними засобами впливу» і визначає риторику інтерактивного спілкування як мистецтво здійснення ефективної комунікації, сприйняття інформації з використанням голосу чи відеотексту за допомогою інтерактивних ресурсів. Актуалізація риторики інтерактивного спілкування можлива за використання засобів онлайн-комунікацій, цифрових технологій (сайти, блоги, форуми, чати, освітні платформи, хмарні сервіси) [11].

Формування основних риторичних умінь і навичок розглядаємо в системі упровадження інноваційних технологій, електронних освітніх ресурсів. Розглянемо форми роботи, що сприяють формуванню риторичної компетентності та є використовуваними в дистанційному форматі.

Актуальною формою проведення риторичних заходів (практичних занять, конференцій, консультацій, виступів, захисту наукових досліджень) засобами дистанційних інструментів є вебінар. Визначимо основні переваги проведення занять у дистанційному форматі: відкритість навчання; присутність одночасно великої кількості учасників; синхронне та асинхронне навчання; забезпечення інтерактивності, взаємозв'язку учасників навчального процесу; обмін файлами під час спільної роботи; запис вебінару (у форматі mp 4), що дозволяє за

відсутності учасникам переглянути чи прослухати вебінар, мати швидкий доступ до інформації, за потреби опублікувати в інтернетній мережі.

Процес формування риторичної компетентності побудований на взаємодії всіх учасників навчання, здійснення безпосередньої практичної комунікації, тому постає проблема збереження форм і методів в дистанційному форматі, вибір риторичних вправ, завдань для самостійної роботи [2].

Під час проведення вебінарів можуть використовуватися такі дистанційні інструменти (презентація, електронна дошка, відеоматеріали, аудіоматеріали, опитування, голосування, відеочат, голосовий чат, текстові повідомлення тощо). Зазначимо найбільш використовувані освітні платформи для реалізації проведення вебінарів:

- MyOwnConference (зручний інтерфейс, дозволяє швидко здійснювати демонстрацію наочних матеріалів);

- FreeConferenceCall.com (безкоштовна платформа, дозволяє одночасно приєднати велику кількість учасників, має додаткові інструменти малювання, демонстрації матеріалів з коментуванням);

- Microsoft Teams (безкоштовний застосунок, розрахований на велику аудиторію, має інструменти запису, трансляції конференцій);

- Webex (можливе зберігання на хмарному середовищі);

- Google Hangouts (має можливість паралельного ефіру на Youtube).

Можливості застосунків телекомунікаційних систем Skype, Viber, Telegram, Instagram та Facebook, YouTube можуть вдало використовуватися для формування риторичних умінь і навичок.

З-поміж недоліків дистанційного навчання у процесі формування риторичної компетентності науковці виокремлюють:

- викладач позбавлений можливості безпосередньо спостерігати за реакцією аудиторії;

- викладач перебирає на себе декілька ролей (організатор, ритор, ведучий-модератор), що знижує продуктивність;

- відсутність безпосереднього «живого» спілкування, енергетичного, емоційного обміну, візуального контакту;

- переваги особистісного контролю, низький рівень самодисципліни (учасник навчального процесу може залишити заняття в будь-який момент);

- неякісне технічне забезпечення, проблеми інтернетного забезпечення;

- довга тривалість заняття спричиняє втрату уваги, втомлюваність, впливає на емоційний стан;

- обмежена кількість цілей і завдань, пріоритетно невелика кількість запропонованих практичних завдань;

- потребує попередньої тривалої підготовки, інформаційної адаптації [2].

О. Залюбівська пропонує використовувати такі риторичні ігри: мозковий штурм, інтерв'ю, екскурсія, коментар, ток-шоу (групова дискусія), суд присяжних, конкурс ораторів. Виокремлює елементи гри (міні-ігри):

інтелектуальна розминка, ланцюг асоціацій, словесний волейбол, гра в кольори, розкажемо казку, «квадрати слів», оповідання на замовлення, гра в інтонацію [4].

Вважаємо ефективним одночасно використовувати вправи на вдосконалення гнучкості мислення, оскільки задіюється мисленнєво-мовленнєвий апарат. Е. Келасьєв пропонує цікаву систему прийомів розвитку мислення:

1) *зміна тимчасових зв'язків* (прийом виокремлення одного явища з-поміж інших; скорочення інтервалу часу між подіями, наприклад описати діалоги людини сьогодення і майбутнього; переміщення в часі деяких предметів; роль предмета в житті людина зараз і в майбутньому);

2) *зміна просторових зв'язків* (прийом зміни звичних зв'язків на незвичайні, наприклад людина на мосту / під мостом; поєднання роз'єднаних у просторі речей, наприклад дерево-олівець; прийом роз'єднаних зазвичай фактів, наприклад риба без води);

3) *зміна звичних зв'язків перетворення дії* (прийом позбавлення об'єкта можливості виконувати звичні дії, наприклад автомобіль нічого не перевозить; прийом блокування очікуваного результату, наприклад автомобіль перевозить людей, але залишається на місці; прийом складання сюжетів на основі підібраних завчасно об'єктів, наприклад пасажир / стюардеса або Вовк / Червона Шапочка);

ігрові форми складання і освоєння запропнованих тем (пропонуються теми і незвичайні ситуації спілкування, вихід з комфортних умов «Митниця», «Достойна відповідь», «Мудрий вчинок» тощо) [10].

Нам імпонує класифікація риторичних вправ Н. Голуб: підготовчі, тренувальні, творчі, аналітичні [3].

Риторичні вправи на розвиток навичок культури і техніки мовлення; прийоми ведення дискусії; тренування артикуляційного апарату; виступ перед аудиторією; рефлексія власної риторичної діяльності та інші легко адаптувати у дистанційний формат.

Пропонуємо такі форми роботи, що сприяють підвищенню рівня сформованості риторичної компетентності та адаптуються в дистанційний формат:

- проведення дискусій, дебатів із застосуванням «онлайнових кімнат»;
- аналіз показових фрагментів виступів (дикторів, лекторів, ораторів, мовознавців, публічних особистостей, аудіозапису поетів та письменників);
- вправи на тренування акторської майстерності;
- декламування художніх творів;
- написання творчих робіт;
- захист наукових проєктів;
- проведення конкурсів;
- вправи на тренування артикуляційного апарату; невербального мовлення;

- риторичні кейси (розігрування ситуацій спілкування, тренування навичок мовленнєвої імпровізації);
- вправи на тренування вимови, емоційності;
- тренінги з логіки;
- риторичні ігри;
- самопрезентація;
- коментарі-роздуми;
- промова-звернення;
- ілюстрації-прикладні;
- проведення різних форм вебінарів, конференцій, семінарів;
- онлайн-музейні квести;
- використання QRL-кодів, чек-листів при виконанні індивідуальних завдань;

Особливої уваги, підходу до організації та адаптації в дистанційний формат потребує використання активних методів навчання ділової гри (риторичних кейсів). Реалізація кейсу може відбуватися в декілька етапів:

- попереднє ознайомлення учасників з метою та змістом кейсу, мотивація;
- формування умов проведення та завдань;
- додатковий інструктаж;
- утворення робочих груп («онлайн-кімнат очікування»);
- аналіз та самоаналіз, рефлексія;
- результат («продукт кейсу»).

Ділова гра є комплексним явищем, що має на меті моделювання реальної дійсності, структурування ділових стосунків, фахової комунікації, особистісне, міжгрупове спілкування, формулювання проблем і шляхи їх вирішення, репетиція колективної діяльності, формування світогляду, розвиток комунікативних здібностей, риторичних умінь і навичок. Прикладами риторичних кейсів, адаптованих у дистанційний формат можуть бути «Ситуація спілкування», «Неочікувана комунікація», Діловий театр», «Соціодрама», «Дебати», «Діалог в майбутнє», «Вимушене ні / так», «Агітація» та ін.

Формування риторичної компетентності у здобувачів вищої освіти в процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням розглядаємо як цілісне явище з дотриманням психолого-педагогічних та лінгводидактичних умов із застосуванням сучасної моделі дистанційного навчання, що заснована на спеціальній системі риторичних вправ.

Висновки. Отже, високий рівень сформованості риторичної компетентності здобувача вищої освіти в процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням є показником успішності майбутнього фахівця, що допоможе здійснювати ефективну комунікацію в професійній діяльності. Застосування сучасної методики, риторичних моделей, мовних технік, риторичних вправ, творчих завдань з використанням інструментів дистанційного навчання сприятиме формуванню риторичної компетентності

здобувача вищої освіти, що забезпечить індивідуальний професійний розвиток, життєвий успіх. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у розробленні сучасної методичної системи формування риторичних умінь у процесі вивченні української мови за професійним спрямуванням.

Література:

1. Барахтян М. М. Роль риторичної освіти у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Педагогічні науки. 2018. Випуск 139. С. 20–26.
2. Будянський Д.В. Використання вебінару в процесі вивчення курсу «Риторика» у закладах вищої освіти. Фізикоматематична освіта. 2020. Випуск 1(23). Частина 2. С. 19-24.
3. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 38 с.
4. Залюбівська О. Б. Педагогічна модель формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер». Вип. 39. 2014. С. 214–219.
5. Кучерук О. Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі : зб. наук. праць (за мат-ми Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. С. 50-53.
6. Літературознавча енциклопедія : у 2-х томах / Автор-укладач Ю. І. Ковалів. К. : Академія, 2007. Т. 2. 624 с.
7. Нищета В. А. Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі*: зб. наук. пр. (за матеріалами Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 23 квітня 2015 р.) / за ред. К. Я. Климової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 58–70.
8. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
9. Ранюк О. П. Принципи вивчення риторики у вищому навчальному закладі. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. Вип. 42. Ч. 1. С. 52–55.
10. Риторика. Навчальні матеріали. Завдання. Тренінги. Ігри. URL: https://pidru4niki.com/10611207/ritorika/zavdannya_treningi_igri_ritorika_logika (дата звернення 15.09.2022).
11. Толочко С. В. Розвиток мовно-комунікативної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 5. С. 138–143.
12. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С.Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова). К.: Абрис, 2002. 742 с.
13. Щербакова О. А. Ознаки риторикознавчої компетенції викладачів кафедр соціально-гуманітарного профілю у контексті вимог академічного красномовства. Проблеми освіти. 2014. Вип. 78. Ч. 2. С. 268–273.

References:

1. Barakhtyan M.M. The role of rhetorical education in the formation of communicative competence of the future teacher. *Pedagogical sciences*. 2018. Issue 139. P. 20–26.
2. Budyansky D.V. The use of a webinar in the process of studying the course “Rhetoric” in institutions of higher education. *Physico-mathematical education*. 2020. Issue 1(23). Part 2. P. 19-24.

3. Holub N. B. Theoretical and methodological principles of teaching rhetoric in higher pedagogical educational institutions: doctor's thesis ... doctor of pedagogical Sciences: 13.00.02. Kyiv, 2009. 38 p.
4. Zalyubivska O. B. Pedagogical model of formation of rhetorical culture of future teachers of technical universities. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. Vinnytsia: LLC "Planer". Vol. 39. 2014. P. 214–219.
5. Kucheruk O. The development of rhetorical competence of philological students in the process of rhetorical education // Actual problems of the formation of the rhetorical personality of the teacher in the Ukrainian-speaking space: Proceedings from: *All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference* dated April 23, 2015). Zhytomyr: I. Franko Zhytomyr State University, 2015. P. 50-53.
6. Literary encyclopedia: in 2 volumes / Author-compiler Yu. I. Kovaliv. K.: Academy, 2007. Vol. 2. 624 p.
7. V. A. Nyshcheta. Conceptual parameters of research-experimental teaching of the Ukrainian language at primary school: rhetorical aspect. *Actual problems of the formation of the rhetorical personality of the teacher in the Ukrainian-speaking area*: Proceedings from: All-Ukrainian scientific-practical internet conference dated April 23, 2015) / edited by K. Ya. Klimova. Zhytomyr: I. Franko Zhytomyr State University, 2015. P. 58–70.
8. Pentyliiuk M. Proceedings from: *Actual problems of modern linguistic didactics*, Kyiv: Lenvit, 2011. 256 p.
9. Raniuk O. P. Principles of studying rhetoric at a higher educational institution. Scientific notes of Mykhailo Kotsyubynskii Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology: Vinnytsia: LLC "Nilan LTD", 2014. Issue 42. Part 1. P. 52–55.
10. Tolochko S. V. Development of linguistic and communicative competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education. *Innovative pedagogy*. 2018. No. 5. P. 138–143.
11. Shcherbakova O. A. Features of rhetorical competence of teachers of socio-humanitarian departments in the context of the requirements of academic eloquence. *Problems of education*. 2014. Issue 78. Part 2. P. 268–273.
12. Philosophical encyclopedic dictionary. NAS of Ukraine, H. S. Skovoroda Institute of Philosophy; editor: V. I. Shynkaruk (head). K.: Abris, 2002. 742 p.
13. Rhetoric. Educational materials. Task. Trainings. Games. Retrieved at: https://pidru4niki.com/10611207/ritorika/zavdannya_treningi_igri_ritorika_logika (access date 09/15/2022).

УДК 340.12

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-132-143](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-132-143)

Загородня Алла Анатоліївна доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вулиця Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, 04053, <https://orcid.org/0000-0003-2418-1670>

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті проаналізовано соціально-антропологічні ідеї освіти та виховання особистості в другій половині ХІХ століття. Визначено, що одним з найважливіших завдань, від яких безпосередньо залежить подальший розвиток нашої країни, є виховання підростаючого покоління та формування всебічно розвиненої особистості, що вимагає спеціальної організації навчання, спрямованої на формування креативності мислення, ініціативності й самостійності, творчих здібностей, соціально-моральних якостей, здатності працювати й навчатися впродовж усього життя. Окреслено постановку проблеми, яка потребує комплексного розв'язання не тільки силами школи, сім'ї і громадськості, а й низкою антропологічних наук: психологією, педагогікою, етикою, соціологією, правознавством тощо. Визначено, що у цій площині особливого значення набуває соціально-антропологічний підхід, що передбачає системне використання даних усіх наук про людину та їх урахування в організації та здійсненні освітнього процесу. Виокремлено, що соціально-економічне, культурне та духовне відродження України, реформаційна перебудова суспільства безпосередньо стосується освіти і, зокрема, виховного процесу. Особливо у технологіях навчання та виховання стає пріоритетною «модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії», а це, в свою чергу, потребує нової педагогіки. Акцентовано увагу на новій педагогіці, яка формується на принципах гуманізації та демократизації в умовах відродження національної культури, формування ринкової економіки. Зокрема на новій педагогіці, яка створюється саме тоді, коли у педагогічні процеси надходять інноваційні ідеї, які ґрунтуються на вітчизняному, враховуючи соціально-антропологічні ідеї освіти та виховання особистості другої половини ХІХ століття.

Встановлено, що на сучасному етапі реформування життя суспільства висунуто високі вимоги до системи освіти, існує нагальна потреба не тільки в ретельній фаховій підготовці молоді, але й у розширенні світогляду, сучасного професійного мислення, високої освіченості, індивідуального усвідомлення

значення загальнолюдських цінностей. У процесі отримання освіти особистість знайомиться з тим, що принцип пріоритету загальнолюдських цінностей закладено в стратегію і тактику реформування системи освіти. Нова ієрархія цінностей, у якій загальнолюдське стоїть на першому місці, – методологічна ідея, закладена в національні закони, концепції, програми у сфері виховання й освіти. Доведено, що становлення соціально-антропологічних ідей освіти і виховання особистості другої половини ХІХ століття – 1917 р. стало одним із способів гуманізації освіти і виховання, укорінення особистісно-орієнтованого навчання; дало можливість по-новому визначити освітні функції як креативні та гуманістичні, що дають змогу готувати молодь до зміни існуючої дійсності і створення кращої, яка більшою мірою втілювала б у собі гуманістичні цінності.

Ключові слова: соціально-антропологічні ідеї освіти, виховання особистість, друга половина ХІХ століття, особистісно-орієнтованого навчання, спеціальна організація навчання, формування креативності мислення, ініціативність і самостійність, творчі здібності.

Zagorodnya Alla Anatoliyivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chief Researcher of the Department of History and Philosophy of Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 52D Sichovykh Striltsiv St., Kyiv, 04053, <https://orcid.org/0000-0003-2418-1670>

ON THE QUESTION OF SOCIAL AND ANTHROPOLOGICAL IDEAS OF EDUCATION AND EDUCATION OF PERSONALITY IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

Abstract. The article analyzes the socio-anthropological ideas of education and personal training in the second half of the 19th century. It was determined that one of the most important tasks, on which the further development of our country directly depends, is the education of the younger generation and the formation of a comprehensively developed personality, which requires a special organization of education aimed at the formation of creative thinking, initiative and independence, creative abilities, social and moral qualities, the ability to work and learn throughout life. The statement of the problem is outlined, which requires a complex solution not only by the forces of the school, family and the public, but also by a number of anthropological sciences: psychology, pedagogy, ethics, sociology, jurisprudence, etc. It was determined that in this area, the socio-anthropological approach assumes the systematic use of data from all human sciences and their consideration in the organization and implementation of the educational process. It is highlighted that the socio-economic, cultural and spiritual revival of Ukraine, the reformation of society is directly related to education and, in particular, the educational process. Especially in the technologies of teaching and education, the «model of subject-subject interaction» becomes a priority, and this, in turn, requires a new pedagogy. Attention

is focused on the new pedagogy, which is formed on the principles of humanization and democratization in the conditions of the revival of national culture, the formation of a market economy. In particular, on the new pedagogy, which is created precisely when innovative ideas are introduced into the pedagogical processes, which are based on the domestic, taking into account the socio-anthropological ideas of education and personality training of the second half of the 19th century.

It has been established that at the current stage of reforming society, high demands are placed on the education system, there is an urgent need not only for thorough professional training of young people, but also for the expansion of worldview, modern professional thinking, high education, and individual awareness of the importance of universal human values. In the process of getting an education, a person becomes familiar with the fact that the principle of priority of universal values is embedded in the strategy and tactics of reforming the education system. The new hierarchy of values, in which the universal is in the first place, is a methodological idea embedded in national laws, concepts, and programs in the field of upbringing and education. It is proved that the development of socio-anthropological ideas of education and personality training in the second half of the 19th century - 1917 became one of the ways of humanizing education and training, rooting personality-oriented learning; made it possible to define educational functions in a new way as creative and humanistic, which make it possible to prepare young people to change the existing reality and create a better one, which would embody humanistic values to a greater extent.

Keywords: socio-anthropological ideas of education, personality education, the second half of the 19th century, person-oriented education, special organization of education, formation of creative thinking, initiative and independence, creative abilities.

Постановка проблеми. Одним з найважливіших завдань, від яких безпосередньо залежить подальший розвиток нашої країни, є виховання підростаючого покоління та формування всебічно розвиненої особистості, що вимагає спеціальної організації навчання, спрямованої на формування креативності мислення, ініціативності й самостійності, творчих здібностей, соціально-моральних якостей, здатності працювати й навчатися впродовж усього життя. Ця проблема потребує комплексного розв'язання не тільки силами школи, сім'ї і громадськості, а й низкою антропологічних наук: психологією, педагогікою, етикою, соціологією, правознавством тощо. У цій площині особливого значення набуває соціально-антропологічний підхід, що передбачає системне використання даних усіх наук про людину та їх урахування в організації та здійсненні освітнього процесу.

Соціально-економічне, культурне та духовне відродження України, реформаційна перебудова суспільства безпосередньо стосується освіти і, зокрема, виховного процесу. У технологіях навчання та виховання стає

пріоритетною «модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії», а це, в свою чергу, потребує нової педагогіки. Нова педагогіка формується на принципах гуманізації та демократизації в умовах відродження національної культури, формування ринкової економіки. Нова педагогіка створюється саме тоді, коли у педагогічні процеси надходять інноваційні ідеї, які ґрунтуються на вітчизняному і зарубіжному досвіді, зокрема, враховуючи соціально-антропологічні ідеї освіти та виховання особистості другої половини XIX століття.

За грецьким визначенням, «антропологія» – це (за словником В. Даля) давня грецька наука про людину; людинознавство; знання про стан душі та тіла. Психологія, педагогіка, соціологія, етика, анатомія, фізіологія та інші – складові антропологічної науки. На сьогодні у дослідженні проблеми освіти, виховання і розвитку особистості зроблено немало, та все ж її актуальність не зменшується.

Інтеграція основних досліджень психолого-педагогічних дисциплін з поєднанням природних особливостей особистості дає змогу глибше вивчити особистість, сприяти розвитку моральних властивостей дитини. Особлива роль у цьому належить психології особистості, яка повинна розкрити закономірності морального розвитку людини як наукової основи для перебудови конкретної методики морального виховання. У зв'язку із змінами, що відбуваються у нашому суспільстві, проблема керування розвитком всебічно і гармонійно розвиненої особистості набуває особливого значення. Формування такої особистості – тривалий процес, який проходить низку суворо детермінованих і специфічних етапів. Усі вони опосередковані рівнем соціально-економічного розвитку суспільства; наявністю соціальної основи в життєдіяльності людини, усуненням розриву між свідомістю і поведінкою, що забезпечує цілісність становлення особи. Останнє має системний характер. Взаємозв'язок і єдність виявляються у різноманітності якостей особистості, тому конкретні форми і види діяльності особистості, взаємини в суспільстві – це основа, головна детермінуюча сукупність її соціально-психологічних якостей. Спеціальними дослідженнями доведено, що розвиток розумових потреб відображає своєрідні індивідуальні запити особистості і способи їх задоволення. Усебічний розвиток таких потреб у кінцевому результаті є метою соціального прогресу. При цьому йдеться про відповідність їх можливостям суспільства, гармонійне поєднання суспільних і особистих запитів. Інакше кажучи, критерії розумності потреб і способів їх задоволення виражаються такою мірою, якою вони сприяють всебічному розвитку окремого індивіда і прогресу суспільства загалом. Тому під час виховання слід прагнути щоб система знань і орієнтацій підростаючої особистості відповідала соціально апробованим цінностям. Випадки ж невідповідності виникають тоді, коли останні розкриваються на фоні соціально незначущих об'єктів, коли гіперболізується роль неістотних сторін діяльності і поведінки людини, формується псевдо-престижність. Людина не стане

особистістю, якщо метод виховання не передбачатиме керування способами дій, поведінкою, принциповість тощо [1, С. 43].

Необхідно, щоб вона володіла антропологічними засобами реалізації своїх орієнтацій, до яких, поряд із знаннями і вміннями, навичками, способами дій, можуть бути піднесені і характерологічні, у тому числі емоційні та вольові якості, формування мотиваційного компонента. Також необхідно керувати розвитком дитини. Так, учень повинен знати, чому наявність певних якостей в особистості робить її вихованою, а відсутність – неповноцінною. Оскільки особистість формується у певному мікросередовищі, у процесі залучення її в той чи інший вид діяльності, то й сама діяльність може мати в собі виховний фактор (скажімо, процес навчання). З погляду реалізації питання керування моральною поведінкою і вихованням у процесі аналізу виховних виявів інтерес викликає досвід вивчення співвідношення інтуїтивних і дискурсивних (логічних) компонентів. Так, сумління можна інтерпретувати і як інтуїцію, що виявляється при розв'язанні практичних моральних завдань, і як життєву позицію. Але інтуїція повинна перевірятися логікою так само, як розв'язок знайденого логічним шляхом – інтуїцією. Важливе значення має врахування і тієї обставини, що керувати розвитком особистості можна лише за правильної організації діяльності і активності суб'єкта виховання. Велику увагу обґрунтуванню і розробці цього положення приділяв Г.С. Костюк [3, С. 22].

Становлення соціально-антропологічних ідей освіти і виховання другої половини ХІХ століття – 1917 р. стало одним із способів гуманізації освіти і виховання, укорінення особистісно-орієнтованого навчання, яке спирається на принцип природо відповідності, культуру відповідності, амбівалентності, людино центризму, діалогізму, самопізнання, самовиховання та саморозвитку, тощо. Особливо цінним у цій площині є звернення до освітньо-виховного досвіду педагогіки періоду другої половини ХІХ століття – 1917 р., що характеризується пошуками шляхів реформування системи освіти і виховання, інтенсифікацією психолого-педагогічних досліджень, створенням і розвитком нової педагогічної думки – педагогічної антропології, орієнтованої на спеціальне вивчення людини для узгодження педагогічної теорії та практики з людською природою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітним аспектам проблеми становлення соціально-антропологічних ідей освіти і виховання другої половини ХІХ століття – 1917 р. присвячена значна кількість наукових досліджень, зокрема: термінологічне поле педагогічної антропології (В. Андрущенко, А. Возняк та ін.); історико-педагогічні розвідки становлення й розвитку педагогічної антропології (В. Мозговий, І. Матвійчук, М. Окса та ін.); концепції філософсько-антропологічної думки (В. Винниченко, М. Коцюбинський, Г. Сковорода, Л. Українка, К. Ушинський та ін.) [7].

Соціально-антропологічних ідей освіти та виховання особистості в другій половині ХІХ століття – 1917 р., орієнтовані на реформування освіти, зокрема, через гуманізацію системи освіти і виховання.

Де гуманізація освіти означає створення умов для розв'язання першочергових завдань: оволодіння культурною спадщиною гуманістичного спрямування; забезпечення системою інтегрованих знань про суспільство, які б, разом із набутими вміннями, стали основою самопізнання, самоосвіти особистості, виявлення та розвитку її творчого потенціалу; адаптація особистості до навколишнього світу як результат засвоєння необхідних знань, так і формування навичок і вмінь спілкування з іншими людьми на гуманістичній основі, організації власної діяльності тощо. У наш час національна система виховання покликана відтворити у молодому поколінні генетичний код рідного народу, його мову, національний характер, своєрідність світосприйняття, національний спосіб мислення, самосвідомість, духовність, патріотизм. А для цього необхідно звернутися до суті ціннісних орієнтацій українського народу і традицій їх формування в історичному розвитку нації. Гуманізація освіти потребує особистісного висвітлення й сприйняття минулого на основі співвідношення суб'єктивних оцінок із загальнолюдськими цінностями, що має докорінно змінити мету викладання гуманітарних дисциплін. Таке ставлення відображає ціннісний підхід до об'єкта і відбивається в оцінних судженнях.

Мета статті – дослідження соціально-антропологічних ідей освіти і виховання особистості в другій половині XIX століття.

Виклад основного матеріалу. Головним орієнтиром усіх освітніх реформ слід вважати педагогічний процес як процес життєтворчості, під час якого людина творить себе і своє життя. Зміни, що відбуваються в оточенні індивіда, вимагають від нього належної підготовки для успішної діяльності і в умовах сьогодення, і в майбутньому. Традиційна школа з адаптаційним характером навчання не забезпечує такої підготовки, не відповідає викликам сучасної цивілізації. Модернізований процес навчання в новій школі повинен задовольняти потреби підготовки до життя в нових соціально-економічних і політичних умовах. Взаємозалежність освітньої та соціально-економічної систем спонукає по-новому визначити освітні функції як креативні та гуманістичні, що дають змогу готувати молодь до зміни існуючої дійсності і створення кращої, яка більшою мірою втілювала б у собі гуманістичні цінності. Оскільки адекватний аналіз поведінки індивіда й оптимальне формування його особистості можливі тільки тоді, коли відомі, по-перше, сукупність умов і впливів, які діють на нього як стимули, і, по-друге, сукупність внутрішніх процесів, що опосередковують ці умови і впливи, то запорукою успішної праці вчителя є глибокі знання про людину та її оточення, а також здатність застосовувати ці знання у педагогічній практиці [3, С. 22].

Такі знання накопичені багатьма дисциплінами, що вивчають людину та різні аспекти її життя. Нині вчитель, якщо й користується цими знаннями, то натрапляє на великі труднощі, пов'язані з їх інтеграцією, яка б забезпечила цілісний образ людини і врахувала б багато-аспектність людського життя. У

такій ситуації стає зрозуміло, що для сучасної педагогіки найбільш прийнятну перспективу створює антропологія, яка в найширшому розумінні є загальною наукою про людину в усіх аспектах її життя. Вона трактує окремого індивіда як інтегральну цілісність, враховуючи при цьому сукупний цілісний вплив на нього з боку оточення. Точніше кажучи, з точки зору антропології індивід становить біосоціокультурну цілісність, а створювані ним продукти, матеріальні чи інтелектуальні, є спільним результатом його рис і впливів оточення.

Основним завданням антропології є пов'язування між собою різноманітних аспектів людинознавства, що їх вивчають різні спеціалізовані дисципліни, а також координація та інтеграція роздрібнених знань про людину. Інтегроване знання про людину є дуже потрібним, зокрема, для теорії та практики освіти. Аналіз освітніх процесів і проблем в антропологічній перспективі має забезпечити врахування суб'єктивності й автономії людського індивіда – учасника зазначених процесів, цілісності взаємодії цього індивіда з оточенням і широкого контексту пов'язаних із цим явищ. Про тісні зв'язки між антропологією і педагогікою говорять останнім часом деякі педагоги (насамперед ті з них, хто вказує на брак синтезу людинознавчих знань у психологічних концепціях). Вже можна вважати фактом існування педагогічної антропології, що окреслюється як орієнтація на відгалуження педагогічних наук про детермінацію процесу виховання людини, як сукупність педагогічно-філософських міркувань, головною метою яких є з'ясування ролі чинників біологічних, суспільних, культурних і свідомісних у становленні людської особистості. Розгляд розвитку особистості у його залежності від численних зовнішніх і внутрішніх чинників засвідчує, що презентоване антропологією бачення людського індивіда та його оточення безпосередньо тяжіє до системного сприймання людини.

Згідно із системним баченням поведінка індивіда залежить від того, що відбувається у його внутрішній організації і в зовнішньому оточенні. Індивід існує в навколишній дійсності і утримує себе у функціональній рівновазі завдяки подоланню перешкод і запобіганню їхній появі. Він функціонує у власних інтересах і є власним організатором, прагне підтримання та максимального продовження свого існування, отримує інформацію і енергію з оточення, зберігає, перетворює їх та передає оточенню. Наявність цих рис дає підставу розглядати людський індивід як окремий вид тієї чи іншої автономної системи. Крім людини, до категорії автономних систем слід віднести всі інші організми, у тому числі тваринні і рослинні. Автономними системами так само є різного роду людські групи, наприклад, родини або народи. Отже, автономна система надає можливість цілісного трактування не тільки людського індивіда, але й людських спільнот, завдяки чому може бути корисною в дослідженнях із культурної та соціальної антропології. Прийнятий в антропології принцип "цілісної людини", з точки зору теорії автономної системи, передбачає

передусім нерозривність у людини процесів енергетичних та інформаційних (або соматичних та духовних). Тісний взаємозв'язок і взаємне опосередкування цих процесів ведуть до того, що будь-які зміни (у тому числі суто інформаційні або суто енергетичні) впливають на функціонування цілої системи, порушуючи її функціональну рівновагу.

Усі реакції автономної системи є елементами її поведінки як єдиного цілого. Зокрема, на той чи інший подразник людський індивід реагує як єдине ціле; реакція визначається сукупністю чинників – зовнішніх і внутрішніх, інформаційних і енергетичних. Аналіз найбільш поширених психологічних концепцій дає змогу вважати, що кожна з них враховує лише незначну частку чинників, які детермінують людську поведінку. Натомість системна концепція людини, що ґрунтується на теорії автономної системи, враховує всі істотні детермінанти такої поведінки, а саме: чинники зовнішні (інформаційні й енергетичні) та чинники внутрішні (знову-таки інформаційні й енергетичні). Отже, антропологічний (концептуально-цілісний) підхід в системі педагогіки – це єдність певних складових: цілісне бачення людини та її життя, духовно-орієнтовані відносини між студентами, між студентами і викладачами, між викладачами тощо. Аналіз літературних джерел свідчить, що основоположником педагогічної антропології слід вважати К. Ушинського, до якого педагогіка розглядалася як наука, що не мала відношення до біологічної природи людини, а була лише зібранням порад і рекомендацій; він же основою педагогіки назвав такі антропологічні науки як анатомія, фізіологія, психологія, соціально-історичні науки, що надають принципову можливість пізнання природи людини як істоти діяльної, яка динамічно розвивається під впливом середовища й виховання. Як вважав К. Ушинський, - якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її також у всіх відношеннях. У його праці «Педагогічна антропологія» (1867-1868) доведено, що педагогіка не може успішно розвиватися, якщо її ізолювати від педагогічної антропології. Вчений запропонував організацію педагогічних (або антропологічних) факультетів для підготовки педагогів, висунувши основну вимогу єдності навчання і виховання: навчання має сенс у педагогічному процесі тільки як спосіб виховання. К. Ушинський, надаючи великого значення вихованню, розумів, що воно не всемогутнє, що межі виховної діяльності зумовлені духовною і фізичною природою людини й тим суспільним середовищем, у якому людині доводиться жити. Саме він сформулював принципові засади природо відповідності [12]. Також у першій половині ХХ століття, виникли педагогічні технології педологів-рефлексологів, видатних педагогів А. Макаренка і В. Сухомлинського, що спиралися на антропологізм і досягнення яких були ілюстрацією діалектики наукового вчення і практики. Ці вчені теоретично обґрунтували предмет педагогіки й сутність виховання, роль спадковості у формуванні особистості; приділили увагу питанню співвідношення біологічного й соціального, рефлексів і

інстинктів; запропонували створення класів вирівнювання для учнів, які не встигають у навчанні, звернули увагу на політехнічну підготовку школярів, виховну роль колективу, який згуртовує, змістовну шкільну діяльність, на основі чого постав ще один виховний феномен – духовне середовище [10]. Аналіз світової й вітчизняної філософсько-психолого-педагогічної спадщини довів, що антропологізм як педагогічний погляд розвивався за схемою – наївний → сумативний → феноменологічний і мав би бути визначений лише як принцип (центральне пояснення проблем освіти з погляду відповідності її природі людини) з певними змінами в антропологічних концепціях у ХХ столітті.

Антропологічний підхід у педагогіці дає змогу переглянути зміст освіти і виховання, впровадити нові форми освіти, які з позицій системної педагогічної антропології мають забезпечити: – досить повне самопізнання учня на базі адекватної самооцінки і самосприйняття; – розширення діапазону його самодіяльності, яка б гарантувала йому можливість успішного самоуправління у власних інтересах і самореалізації; – індивідуалізація навчання; – уможливлення одержання учнем інформації, яка б сприяла його найбільш повному й різнобічному розвитку; – забезпечення можливості для учня впливу з його боку на оточення, щоб пристосувати останнє до його потреб; – вивільнення творчих можливостей учня і забезпечення умов для їх широкої презентації; – вибір відповідно до нахилів учня напряму подальшого навчання і, згідно з цим, групи професій або конкретної професії; – уможливлення для учня бажаних для нього міжособистісних контактів [4, 14-15]. Антропологічний підхід повинен забезпечити ефективний розвиток освітніх систем, якщо вони будуть спиратися на такі принципи саморозвитку: – принцип відповідності педагогічного впливу природі дитини; – принцип культури відповідності: культура виховання і виховання культурою; – принцип соціо-відповідності – створення сприйнятливих соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку дитини; – принцип амбівалентності – організація педагогічного впливу, який узгоджено з мінливими природними та внутрішньо-особистими умовами; – принцип гуманізму у вихованні тощо [6; 5, С. 135].

Саме на підставі цих принципів освітні системи ХХІ століття реалізують головну форму антропологічного підходу до завдань освіти: учень не готується до життя, він вже живе тут і зараз. У недалекому минулому ми “перехворіли” опорними сигналами, педагогікою співробітництва та іншими новаціями, сьогодні їх хвиля поповнюється вальдорфською педагогікою, школою “діалогу культур” тощо. Настає час, коли людина постає в освіті як цілісність, і освіта інтегрує різні підходи до навчання та виховання, щоб людина, оцінюючи своє місце у світі та рівень реалізації життєвого сенсу, на кожному етапі була задоволена своїм життям в усіх його проявах.

Тому на сучасному етапі реформування життя суспільства висунуто високі вимоги до системи освіти, існує нагальна потреба не тільки в ретельній

фаховій підготовці молоді, але й у розширенні світогляду, сучасного професійного мислення, високої освіченості, індивідуального усвідомлення значення загальнолюдських цінностей. У процесі отримання освіти особистість знайомиться з тим, що принцип пріоритету загальнолюдських цінностей закладено в стратегію і тактику реформування системи освіти. Нова ієрархія цінностей, у якій загальнолюдське стоїть на першому місці, – методологічна ідея, закладена в національні закони, концепції, програми у сфері виховання й освіти. Це, у свою чергу, впливає з Конституції України, де підтверджено пріоритетність загальнолюдських цінностей. Постановка проблеми загальнолюдських цінностей виникає як відповідь на виклик часу. Тому гуманітарний бік освіти є однією зі складових процесу виховання індивідуальних якостей особистості. Саме гуманізація виступає як складова сфери формування майбутнього професіонала, забезпечуючи всебічний розвиток особистості. Виходячи з того, що нині, ще більше, ніж раніше, на молоде покоління покладаються надії, пов'язані з подальшою долею України, владним структурам доцільно зосередити увагу на реалізації молодіжної державної політики. Серцевиною такої багатофункціональної політики повинне стати формування у молоді всіх національностей високих гуманістичних і патріотичних почуттів. Однак слід прийняти до уваги, що поряд із соціальними цінностями на особливу увагу заслуговують особистісні цінності. Вони, як і соціальні, існують у вигляді ідеалів, взірця досконалості й остаточно орієнтують індивідуальну діяльність кожного конкретного суб'єкта. В особистісному плані цінність може бути визначена як відношення до предметів і явищ дійсності, яке спрямовує людину до істинного блага, розкриває перед нею можливості життя, сповненого всебічного щастя. Залежність між різними об'єктами, які входять у сферу ціннісної орієнтації молоді, дозволяє визначити деякі загальні тенденції процесу їх формування, встановити вплив факторів, які визначають їхню поведінку. Ті чи інші ціннісні орієнтації особистості зумовлені тим, що пріоритети студентської молоді як суб'єкта суспільної поведінки в багатогранній соціальній діяльності є складовою ставлення студентства до різноманітних видів діяльності, а також до самої себе, установок і спонукань, якими вона керується, цінностей, на які спрямована її діяльність. Як основний показник аналізу вивчення кількісних і якісних характеристик ролі ціннісних орієнтацій в утвердженні життєвих пріоритетів визначимо перш за все понятійний апарат. Особливу увагу слід звернути на поняття “життєвий пріоритет”, що розглядається як вираження системи домінантних ціннісних орієнтацій. Це визначає спрямованість її діяльності. Під час розгляду співвідношення пріоритетів особистості із ціннісними орієнтаціями прослідковується їхній зв'язок із діяльністю, адже саме це має суттєве значення у справі діагностики формування активних життєвих пріоритетів. Коли мова йде про цілеспрямовану діяльність особистості, вона завжди буде певним чином орієнтована відносно цінностей, тому саме в системі цінностей

виражається ставлення людини, суспільства до світу. Ціннісна свідомість творить власний світ, світ емоційних переживань, ціннісних образів. У ціннісній формі людина не об'єктивує, а суб'єктивує зовнішню дійсність, привласнюючи її, надаючи “людського” значення, стверджуючи тотожність з собою. Світ цінностей – це світ практичної діяльності. Наше емоційне ставлення до явищ зовнішнього буття, їх оцінка здійснюється у практичному житті.

Висновки. Таким чином, становлення соціально-антропологічних ідей освіти і виховання особистості другої половини ХІХ століття – 1917 р. стало одним із способів гуманізації освіти і виховання, укорінення особистісно-орієнтованого навчання; дало можливість по-новому визначити освітні функції як креативні та гуманістичні, що дають змогу готувати молодь до зміни існуючої дійсності і створення кращої, яка більшою мірою втілювала б у собі гуманістичні цінності.

Література:

1. Аносов І.П. Антропологічний підхід як детермінанта сучасних освітніх змін. *Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях ХХІ століття*. №7-8 (45-46), 2002. с. 4142.
2. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // *Рідна школа*. 1999. №12. с.13-16.
3. Болотіна В.Ю. Роль антропологічних факторів у формуванні моральних властивостей особистості. *Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях ХХІ століття*. №7-8 (45-46), 2002. с. 22
4. Гегель Ф. *Философия истории* // Сочинения. М., Л., 1935. Т.8.
5. Державна національна програма «Освіта» (Україна – ХХІ століття). К.: Райдуга, 1994.
6. Барулин В.С. *Социально-философская антропология*. М.: Омега, 1994.
7. Загородня А.А., Середіна І.А. Соціально-антропологічні ідеї освіти і виховання в науковому осмисленні феноменологів. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2022. № 2(24). с. 37-43. DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2022-24-05> <http://snman.science/index.php/sn/article/view/119>
8. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
9. Римаренко Ю.І., Шкляр Л.Є., Римаренко С.Ю. *Етностранство*. Теоретико-методологічні засади. К.: Інститут держави і права НАН України, 2001. 264 с.
10. Сухомлинський В.О. *Вибрані твори у 5-ти томах*. К., 1976. Т.2.
11. Теория и практика личностного ориентированного образования. *«Круглый стол»* // Педагогика. 1996. № 5.
12. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // *Вибрані педагогічні твори*. У 2-х т. Т.1. К., 1982.
13. Фромм Э. *Духовная сущность человека. Способность к добру и злу. Свобода, детерминизм, альтернативность* // *Философские науки*. 1990. № 8. Гл. 6. с. 85.
14. Юркевич П.Д. *Философские произведения*. М., 1990.

References:

1. Anosov I.P. (2002.). *Anthropologichnij pidhid yak determinanta suchasnih osvitnih zmin [Anthropological approach as a determinant of modern educational changes]. Rol' antropologichnogo faktora v osvitnih tekhnologiyah HKHI st - The role of the anthropological factor in educational technologies of the 21st century*, 7-8 (45-46), 411. [in Ukrainian].

2. Bekh I. (1999). Osobistisno-zorientovane vihovannya: shlyahi realizacii [Person-oriented education: ways of implementation]. *Ridna shkola - Native school*, 12. c.13-16. [in Ukrainian].
3. Bolotina V.YU. (2002). Rol' antropologichnih faktoriv u formuvanni moral'nih vlastivostej osobistosti [The role of anthropological factors in the formation of moral properties of the individual]. *Rol' antropologichnogo faktora v osvithih tekhnologiyah HKHI st - The role of the anthropological factor in educational technologies of the 21st century*, 7-8 (45-46), 22. [in Ukrainian].
4. Gegel' F. (1935). Filosofiya istorii [Philosophy of history]. *Sochineniya – Compositions*, (8). [in Ukrainian].
5. Derzhavna nacional'na programa «Osvita» (Ukraina – HKHI stolittya) [State national program "Education" (Ukraine - 21st century)]. (1994). [in Ukrainian].
6. Barulin V.S. (1994). Social'no-filosofskaya antropologiya [Socio-philosophical anthropology]. [in Ukrainian].
7. Zagorodnya A.A., Seredina I.A. (2022). Social'no-antropologichni ideї osviti i vihovannya v naukovomu osmysleni fenomenologiv [Socio-anthropological ideas of education and upbringing in the scientific understanding of phenomenologists]. *Naukovi zapiski Maloi akademii nauk Ukraini - Scientific notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine*, 2(24). 37-43. Retrieved from DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2022-24-05> <http://snman.science/index.php/sn/article/view/119> [in Ukrainian].
8. Osvitni tekhnologii: Navchal'no-metodichnij posibibnik [Educational technologies: Educational and methodological manual]. (2001). O.M.Pehota, A.Z.Kiktenko, O.M.Lyubars'ka ta inshi; za zag. red. O.M.Pehoti, 256. [in Ukrainian].
9. Rimarenko YU.I., SHklyar L.C., Rimarenko S.YU. (2001). Etnoderzhavoznavstvo [Ethno-power science]. *Teoretiko-metodologichni zasadi - Theoretical and methodological principles*, 264. [in Ukrainian].
10. Suhomlins'kij V.O. (1976). Vibrani tvori u 5-ti tomah [Selected works in 5 volumes], (2). [in Ukrainian].
11. Teoriya i praktika lichnostnogo orientirovannogo obrazovaniya [Theory and practice of personality-oriented education]. (1996). «Kruglyj stol» - "Round table", (5). [in Ukrainian].
12. Ushins'kij K. (1982). Lyudina yak predmet vihovannya. Sproba pedagogichnoi antropologii [Man as a subject of education. An attempt at pedagogical anthropology]. *Vibrani pedagogichni tvori - Selected pedagogical works*, 2 (1). [in Ukrainian].
13. Fromm E. (1990). Duhovnaya sushchnost' cheloveka. Sposobnost' k dobru i zlu. Svoboda, determinizm, al'ternativnost' [The spiritual essence of man. The capacity for good and evil. Freedom, determinism, alternativeness]. *Filosofskie nauki - Philosophical Sciences*, 8 (6), 85. [in Ukrainian].
14. YUrkevich P.D. (1990). Filosofskie proizvedeniya [Philosophical works]. [in Ukrainian].

УДК 378.14:372.8

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-144-154](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-144-154)

Ісаєва Ілона Фадеївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, 29000, тел.: (097) 814-24-84, <https://orcid.org/0000-0002-3936-9468>

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ НАД ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНОЮ ЛЕКСИКОЮ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

Анотація. Статтю присвячено висвітленню досвіду організації самостійної роботи курсантів-прикордонників над німецькою професійно-орієнтованою лексикою в рамках вивчення дисципліни «Практичний курс другої іноземної мови (німецької)». Виокремлено три етапи роботи над лексикою: ознайомлення з новими лексичними одиницями (засвоєння звукового, графічного, моторного образу нового слова), закріплення лексики (формування узагальненого семантичного образу слова), практика у використанні лексичних одиниць під час формулювання власних висловлювань. Наведено приклади найбільш ефективних варіантів вправ для кожного з етапів. Наголошено на важливості та доцільності виконання на першому етапі вивчення професійно-орієнтованої лексики завдань на словотвір, оскільки чітке уявлення про систему засобів словотвору, вміння побачити та розшифрувати словотворчу модель, проаналізувати структуру слова *та* його компонентний склад, знання відповідників словотворчих елементів іноземної та рідної мов дозволяє більш свідомо, впевнено й вільно оперувати лексикою, швидше й краще її запам'ятовувати. На другому етапі рекомендовано виконання вправ на сприймання та відтворення лексичних одиниць у якомога більшій кількості контекстів ситуацій мовленнєвого спілкування та текстів за професійним спрямуванням, які демонструють використання професійних термінів у реальному мовленні. З метою формування навичок оперування професійно-орієнтованою лексикою на третьому етапі запропоновано виконання мовленнєвих вправ, що мають практичний, тренувальний або науково-творчий характер. Представлена система вправ дозволяє інтенсифікувати процес оволодіння професійною лексикою та підвищити ефективність навчання іноземної мови.

Ключові слова: професійно-орієнтована лексика, професійна термінологія, лексичні одиниці, самостійна робота.

Isaieva Iona Fadeiivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Shevchenko St., 46, Khmelnytskyi, 29000, tel.: (097) 814-24-84, <https://orcid.org/0000-0002-3936-9468>

METHODS OF ORGANIZING THE INDEPENDENT WORK ON PROFESSIONALLY-ORIENTED VOCABULARY IN THE PROCESS OF BORDER GUARD CADETS' TRAINING

Abstract. The article is devoted to the experience of organizing the independent work of border guard cadets on German professionally-oriented vocabulary while studying the course "Practical course of a second foreign language (German)". Three stages of work on vocabulary were distinguished: introduction of the new lexical units (learning the sound, graphic, and motor form of a new word), practicing the vocabulary (formation of a generalized semantic image of a word), the use of the lexical units in one's own speech. Examples of the most effective exercises for each of the stages were given. It was emphasized, that the most important and the most effective tasks at the first stage of studying professionally oriented vocabulary are the ones based on performing tasks on word formation, since a clear idea of the system of word formation means, the ability to see and decipher the word formation model, analyze the structure of a word and its component composition, knowledge of the corresponding word formation elements of foreign and native languages enable the speaker to operate vocabulary more consciously, confidently and freely, and to memorize it faster and better. At the second stage, it is recommended to do the exercises on the perception and reproduction of lexical units in as many contexts as possible, both in speech communication situations and in professionally oriented texts, because such kinds of tasks demonstrate the use of professional terminology in real speech. In order to develop the skills of operating professionally-oriented vocabulary at the third stage, it is proposed to perform the exercises, aimed at practicing and training, as well as developing scientific and creative skills. The system of exercises under consideration makes it possible to intensify the process of mastering professional vocabulary and to increase the effectiveness of foreign language learning.

Keywords: professionally-oriented vocabulary, professional terminology, lexical units, independent work.

Постановка проблеми. Відповідно до сучасної концепції навчання іноземних мов у закладах вищої освіти головною метою іншомовної підготовки є формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста, що дозволяє йому використовувати іноземну мову як засіб професійного та міжособистісного спілкування. У зв'язку з цим у методиці викладання

іноземних мов особлива увага приділяється сьогодні навчанню професійно-орієнтованої іноземної мови й професійної термінології. Як показує досвід, словниковий запас майбутнього спеціаліста є одним із найважливіших компонентів використання іноземної мови у професійній діяльності, адже як би добре він не знав граматику, як би успішно не засвоїв фонетичну систему мови, без знання професійно-орієнтованої лексики він не зможе повною мірою висловити свої думки та стати повноцінним учасником іншомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній методиці проблема формування лексичної компетенції висвітлюється досить широко. Вітчизняні та зарубіжні науковці досліджують такі аспекти: підходи та технології до навчання лексики (Гаврилюк Н., Заболотська О., Тарнапольського О., Ніколаєвої С.), певні проблеми вивчення загальнонаукової та професійно-орієнтованої лексики (Гришкова Р., Лопатка В., Сура Н.), психолінгвістичні особливості засвоєння нових лексичних одиниць (Беляєв Б., Зінченко П., Wesche M., Paribakht T.), межі «активного» й «пасивного» словників (Гез Н., Channel J.) та ін.

Однак все ще актуальною лишається необхідність систематизації знань щодо підходів і методики навчання лексики у закладах вищої освіти та розроблення системи вправ для самостійної роботи здобувачів вищої освіти над професійно-орієнтованою лексикою.

Мета статті – ознайомити з досвідом організації самостійної роботи курсантів-прикордонників над професійно-орієнтованою німецькою лексикою.

Виклад основного матеріалу. Потік іноземних громадян через державний кордон України збільшився за останні роки у декілька разів. Гостро постало питання якісної підготовки висококваліфікованих кадрів для Державної прикордонної служби України, які б могли гідно представляти нашу державу на її передніх рубежах й вільно спілкувались іноземною мовою під час здійснення контролю першої та другої лінії.

На кафедрі іноземних Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького та зокрема під час викладання дисципліни «Практичний курс другої іноземної мови (німецької)» велика увага приділяється розвитку у майбутніх офіцерів-прикордонників іншомовної професійної комунікативної компетенції, зокрема формуванню їхнього іншомовного професійного лексикону в обсязі, необхідному для виконання службових завдань.

У методичній літературі [3, 5, 6, 8] виділяють три основних етапи роботи над лексикою:

1. Ознайомлення з новою лексикою (засвоєння звукового, графічного, моторного образу нового слова).
2. Закріплення лексики (формування узагальненого семантичного образу слова).

3. Практика у використанні лексичних одиниць під час формулювання власних висловлювань.

Під час формування системи вправ для оволодіння прикордонною лексикою ми виходимо з того, що, по-перше, самостійна робота курсантів передбачає завдання для набуття нових знань вмінь та навичок (дії за зразком), завдання для закріплення знань, умінь, навичок (реконструктивні вправи), завдання, які передбачають застосування знань, умінь, навичок (варіативні вправи); по-друге, одним із обов'язкових компонентів самостійної роботи над лексикою повинен бути блок контролю, самоконтролю та зворотного зв'язку. Для диференційованого обліку знань, умінь й навичок, а також своєчасної ліквідації недопрацювань у засвоєнні лексичного матеріалу при навчанні професійної лексики доцільним вважаємо не лише здійснення комплексного контролю, але й контролю засвоєння матеріалу на кожному етапі самостійної роботи.

У рамках вивчення навчальної дисципліни «Практичний курс другої іноземної мови (німецької)» нами організовано самостійну роботу курсантів над професійно-орієнтованою лексикою у три етапи.

На першому етапі роботи над лексикою – ознайомлення – пропонуємо передбачити такі фази:

- пояснення (презентація) нової лексики, тобто розкриття її значення (семантизація) та ознайомлення з її формою й особливостями вживання;
- контроль правильності розуміння значення тієї чи іншої лексичної одиниці та сприйняття її форми;
- первинне тренування (активізація) з метою закарбовування у пам'яті нового матеріалу.

Кожна із зазначених фаз має певні особливості. Так, наприклад, презентування професійної термінологічної лексики має практичне значення як для розуміння професійно-орієнтованих текстів, так і для засвоєння власне лексики. Основними способами презентування професійної лексики є:

1. Введення нових лексичних одиниць з поясненням їх лексичного значення та наведенням їх граматичних форм вербальним способом, адекватним рівню підготовки курсантів (наприклад, для іменників наводиться родовий відмінок, форма множини та ін., у дієслів (особливо неправильних та сильних) – інфінітив, 3 особа однини, форми минулого часу та ін.). Наприклад:

beschlagnahmen (beschlagnahmte, hat beschlagnahmt)	in amtlichem Auftrag wegnehmen, sicherstellen, konfiszieren
---	--

Die Bundespolizei beschlagnahmte das entführte Auto.

2. Введення нових слів невербальним способом на основі наочності. Багато термінів неможливо пояснити відомими словами, їх доцільніше вводити за допомогою наочності (малюнки, креслення тощо).

Лексичні одиниці, які пов'язані між собою в одну систему, описують один об'єкт, одне явище, можна ввести за допомогою одного загального малюнка.

У наведених вище способах презентації професійної лексики значення нових слів можна розкривати по-різному, як це пропонується у методичній літературі [1, 2, 7]:

- переклад (дефініція рідною мовою);
- опис (дефініція іноземною мовою);
- візуалізація (пояснення значення за допомогою наочності);
- контекстуалізація (пояснення значення через контекст);
- семантико-синтаксичний аналіз (пояснення значення на основі словотвору).

Для ознайомлення курсантів з професійно-орієнтованою лексикою ми не обмежуємось її презентацією, поясненням якихось окремих моментів, пов'язаних із особливостями форми, значення та норм уживання того чи іншого терміну, ми також контролюємо правильність розуміння значень слів і забезпечуємо активізацію нового лексичного матеріалу у пам'яті курсантів. Цього ми досягаємо шляхом опрацювання нових лексичних одиниць у як можна більшій кількості найрізноманітніших контекстів, які б забезпечували сприйняття курсантами усієї сукупності ознак цієї одиниці. Саме недостатня кількість сприйнятих зразків уживання лексичних одиниць, з одного боку, та недостатня кількість сприйняття цих зразків у тексті, з іншого, призводять до того, що у момент формування висловлювань вивчена професійна лексика чи неправильно видобувається з пам'яті, чи зовсім не використовується курсантами. Тому робота з новими лексичними одиницями у різних контекстах є чудовою вправою для самостійного тренування й первинного закріплення професійних термінів. Найбільш ефективним засобом підвищення якості активізації лексичного матеріалу у пам'яті курсантів є використання численних контекстів, які передбачають багаторазову рецепцію професійних термінів, що активізуються у складі текстів. Об'єктом таких завдань можуть бути лексичні операції з сприйняття й розуміння ключових термінів, що відображають основні поняття тексту й являють собою його змістову цілісність, а також операції із знаходження компонентів, які складають психологічне значення спеціальної лексичної одиниці. Завдання можуть бути сформульовані так:

- прочитайте текст, відгадайте значення нових термінів (у тексті підкреслено терміни, схожі за звучанням чи графічним оформленням з українськими), перевірте правильність здогадки у словнику;
- прочитайте текст й скажіть, за допомогою якої лексики, що наведена нижче, розкривається зміст тексту;

- прочитайте текст й оберіть до кожного абзацу головні терміни, згрупуйте їх за підтемами логіко-семантичної структури теми;
- прочитайте текст й знайдіть групу основних термінів, які зустрічаються у тексті не менше 3-4 разів;
- прочитайте текст й знайдіть всі ключові терміни, які належать до тематичної групи, наприклад „Bekämpfung der illegalen Migration“;
- прочитайте текст, прослідкуйте за ходом розвитку думки, виходячи з назви тексту, намалуйте схему з термінів, які несуть основну інформацію;
- прочитайте текст, використовуючи запропоновану лексику, скажіть, як характеризується ..., що повідомляється про ..., яка інформація надається про ... ;
- прочитайте текст, використовуючи запропоновані терміни, запишіть питання, які передають інформацію про ...;
- прочитайте текст й знайдіть у ньому поширені варіанти наведених нижче простих речень й скажіть, про що вони повідомляють.

З точки зору формування у курсантів навичок самоосвітньої компетенції, що є метою їх самостійної роботи над іноземною мовою, особливу увагу ми приділяємо виконанню вправ на словотвір, роль якого складно переоцінити для самостійного розуміння невідомих слів та слів, окремі компоненти яких курсантам вже відомі. Чітке уявлення про систему засобів словотвору, вміння побачити та розшифрувати словотворчу модель, співставити структуру слова й його компонентний склад з семантикою, знання відповідників словотворчих елементів іноземної та рідної мов дозволяють більш свідомо, впевнено й вільно оперувати лексикою, швидше й краще її запам'ятовувати [9]. Введення на заняттях з іноземної мови елементів словотворчого аналізу забезпечує більш системне засвоєння професійної лексики, тому замість пояснення значення та особливостей уживання окремих слів більша увага приділяється поясненню закономірностей творення цілих груп слів, що об'єднані спільним значенням і правилами уживання. Різні види вправ на словотворення допомагають розкрити системні зв'язки між термінами, що вивчаються, в той час коли слова організуються у словотворчі гнізда й ряди. Так, для засвоєння професійної лексики можна запропонувати такі завдання, що містять елементи словотворчого аналізу:

- утворіть нові іменники (прикметники, дієслова, прислівники) з певними суфіксами чи префіксами;
- утворіть складні іменники та перекладіть їх;
- утворіть антонімічні терміни за допомогою відповідних суфіксів та префіксів;
- згрупуйте терміни за заданою словотворчою моделлю;
- згрупуйте терміни за певними словотворчими елементами;
- знайдіть у тексті однокореневі терміни, складні іменники, терміни із вже знайомою словотворчою структурою;
- розташуйте терміни у гніздовому порядку;

- визначте значення незнайомих термінів за відомими словотворчими елементами та ін.

При введенні та первинному закріпленні лексики особливо важливим і ефективним є використання різних схем й таблиць, які розкривають структурно-семантичний принцип будови словотворчих гнізд і рядів термінологічної лексики.

Розпізнавання та адекватне сприймання нових термінів у нових контекстах (словотворчий ряд, текст професійного спрямування) є одночасно об'єктом контролю або самоконтролю правильності розуміння значення тієї чи іншої лексичної одиниці.

Другий етап – закріплення – має на меті автоматизацію операцій з вилучення з пам'яті лексичних одиниць й формування навичок оперування ними у висловлюваннях (повністю ці навички формуються завдяки багатій мовленнєвій практиці на третьому етапі).

На цьому етапі завдання мають тренувальний, оглядовий, відтворюючий та практичний характер. Особлива увага приділяється вправам на сприймання та відтворення лексичних одиниць у контексті ситуацій мовленнєвого спілкування, які демонструють їх використання у реальному мовленні. В умовах відсутності мовного середовища матеріальним уособленням ситуацій мовленнєвого спілкування є текст. Саме тому для забезпечення умов, які б сприяли виділенню та запам'ятовуванню нових лексичних одиниць, необхідна практика у сприйманні великої кількості текстів професійного спрямування. У процесі самостійної роботи курсантів над текстами у них виробляються відповідні автоматизми (здогадка, антиципація, аналіз, робота із словником) тобто навички, які формують цілісне уміння сприймати тематичні іншомовні тексти підвищеної складності та належать до структури самоосвітньої компетенції фахівця, який володіє іноземною мовою.

Оскільки ми говоримо про оволодіння курсантами професійною термінологією, то одним із способів роботи з відібраними текстами за професійним спрямуванням є детальне (вивчаюче) їх читання, адже основним завданням такого читання є формування уміння максимально точно виокремити з іноземного тексту головну інформацію.

У процесі такої роботи запам'ятовування відбувається за рахунок як довільної, так і мимовільної уваги у результаті усвідомлення практичної, пізнавальної і комунікативної цінності тексту. У вправах на вивчаюче читання лексичні операції виконуються на фоні мовленнєвої дії читання. Лексика тут виступає і як мета, і як засіб, але результатом є обов'язкове розуміння інформації, вираженої лексичними засобами, що засвоюються. З одного боку, ці вправи спрямовані на поглиблене і точне розуміння прочитаного, визначення головної інформації у тексті. З іншого боку, на цьому етапі роботи повинні використовуватися такі завдання, які концентрують увагу курсантів на лексичних одиницях, що являють комунікативну та освітню цінність. Об'єктами таких вправ є [4]:

1) лексичні операції з виявлення численних логіко-семантичних зав'язків спеціальних лексичних одиниць, що допомагають формуванню словниково-понятійної статті цієї ключової лексичної одиниці:

- прочитайте текст і знайдіть усі слова, що стосуються вашої професійної діяльності та позначте основні поняття чи визначення;
- прочитайте текст і підберіть до родових понять-термінів родові;
- прочитайте тексти та знайдіть у них до цих родових понять родові;
- прочитайте тексти і выпишіть з них слова, які склали б семантичне поле терміну „Illegale Migration“;
- прочитайте тексти та выпишіть слова-терміни на тему „Schleuserkriminalität“ у вигляді схеми.

2) лексичні операції з впізнавання та розуміння всіх лексичних засобів зв'язного цілого тексту, у тому числі й словотворчих засобів, що забезпечують зв'язність на всіх рівнях:

- прочитайте текст і выпишіть групу слів з компонентом „Kriminalität“, назвіть усі засоби, що об'єднують слова в одну групу;
- прочитайте абзац (текст) і скажіть, який термін є ключовим до теми тексту і які займенники використано як його заміники для забезпечення зв'язності тексту;
- прочитайте абзац і назвіть один-два лексичні елементи кожного наступного речення, які пов'язують його з попереднім у цьому абзаці;

3) лексичні операції з впізнавання та розуміння різних функціональних зав'язків у реченні та тексті, виражених лексичними засобами (відносини простору, часу, мети та інших), наприклад

- прочитайте текст і скажіть, за допомогою яких спеціальних лексичних одиниць (прислівників, прикметників) повідомляється про розвиток подій, процесів у часі;

4) лексичні операції з впізнавання та розуміння стійких словосполучень, оборотів, кліше, службових слів, що характеризують тип викладу, а саме оповідання, опис, міркування та визначення:

- прочитайте текст і скажіть, яку спеціальну лексику автор використовує при викладі прямої хронології подій;
- прочитайте текст і назвіть терміни, що становлять опис об'єкта, процесу;
- прочитайте текст і знайдіть лексичні засоби, які використав автор для доказу (спростування) тези у всіх частинах тексту.

Третій етап роботи з оволодіння лексиною за спеціальністю – *практика* – спрямовано на формування навичок оперування спеціальною лексиною у висловлюваннях. Завдання, що носять на цьому етапі практичний, тренувальний або науково-творчий характер, представлені переважно мовленнєвими вправами. Мета завдань – застосування курсантами здобутих знань, сформованих умінь та навичок.

Вправи на цьому етапі можуть виконуватися на основі тексту, схеми, картинки тощо. Так, у тренувальних вправах на основі тексту відпрацьовується операція добору та розуміння лексичних засобів для вираження інваріанту синтагми, речення, абзацу та тексту. Формулювання завдань при цьому можуть бути такими:

- прочитайте текст, спираючись на дані лексичні засоби, знайдіть відповідний абзац і сформулюйте його інваріант за допомогою номінативних одиниць;
- прочитайте текст і до сформульованого рідною мовою інваріанту абзацу підберіть необхідні іншомовні лексичні засоби;
- прочитайте текст і знайдіть абзац, інваріантом якого є ця теза; Сформулюйте різні варіанти тез за допомогою необхідних лексичних засобів.
- прочитайте абзац, наголосіть на необхідних лексичних засобах і на їх основі сформулюйте його інваріант.

Практичні завдання спрямовані на розвиток професійних умінь та навичок на орієнтувально-дослідному рівні мовленнєвої діяльності іноземною мовою. На цьому рівні відбувається планування, програмування, внутрішня мовна організація мовленнєвої діяльності, тобто реалізується добір засобів і способів формування та формулювання думки в процесі мовленнєвого спілкування. Вправи такого типу націлені на зіставлення, узагальнення, виділення, систематизацію різних завдань мовного, мовленнєвого, професійного характеру, що наближають мовленнєву діяльність до діяльності майбутнього спеціаліста. Прикладами таких вправ можуть бути:

- орієнтуючись на назву тексту, підберіть до нього ілюстраційний матеріал із запропонованого;
- виберіть варіант анотації (з декількох запропонованих) відповідного тексту;
- розкрийте ділянки денотатної схеми, порівнюючи їх з відповідними абзацами тексту;
- складіть денотатну схему тексту;
- користуючись схемою (картинкою), розкажіть про перебіг процесу;
- поясніть схему, рисунок;
- складіть висловлювання з опорою на тезу (план, схему);
- розв'яжіть кросворд на запропоновану тему.

Науково-творчі завдання спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь на мотиваційно-спонукальному рівні мовленнєвої діяльності іноземною мовою. Мотиваційно-спонукальний рівень входить у внутрішню структуру діяльності, визначаючи і спрямовуючи її: будь-яка діяльність починається з певних мотивів, мотиви висловлюють певні потреби. Вправи на цьому рівні повинні реалізовувати на практиці включення професійних потреб у мотиваційно-спонукальну сферу діяльності іноземною мовою. Наприклад:

1. Підберіть із запропонованих джерел матеріали для вирішення наступних завдань:

- складання списку нормативно-правових актів, які регламентують діяльність Федеральної поліції Німеччини;
- здійснення порівняльного аналізу функцій Державної прикордонної служби України та Федеральної поліції Німеччини.

2. Виберіть з запропонованого переліку літератури джерела, які будуть потрібні для аналізу тенденцій розвитку маршрутів нелегальної міграції у світі протягом останніх років.

3. Підготуйте доповідь (повідомлення) на запропоновану актуальну тему.

Висновки. Описана система вправ забезпечує раціональний підхід до процесу організації самостійної роботи курсантів-прикордонників з оволодіння професійно-орієнтованою лексикою. Такий системний підхід не тільки інтенсифікує процес оволодіння іншомовною лексикою за спеціальністю, а й підвищує ефективність навчання іноземної мови загалом.

Література:

1. Гаврилук Н. М. Принципи навчання лексиці на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2015. Вип. 41. С. 240-244.
2. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв. ЧДУ. 2015. 216 с.
3. Заболотська О. О. Методика викладання іноземних мов у ВНЗ. Херсон: Айлант. 2010. 288 с.
4. Лопатка В. Д. Формування іншомовного професійного лексикону у слухачів-прикордонників при навчанні читання текстів за фахом: дис. канд. пед. наук. Хмельницький. 1999. 162 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
6. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : [підручник] / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова [та ін.]. Київ: ВЦ «Академія». 2010. 328 с.
7. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах: [монографія]. Луганськ: СНУ імені В. Даля, 2012. 300 с.
8. Тарнапольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов у вищій школі: підручник для студентів мовних спеціальностей закладів вищої освіти. Вінниця. Нова книга. 2020. 384 с.
9. Caro, K., & Rosado, N. (2017). Lexis, lexical competence and lexical knowledge: a review [Electronic resource] / *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), P. 205-213. – Access mode : <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.01>. – (15.09.2022).

References:

1. Havryliuk N. M. (2015) Pryntsypy navchannia leksytsi na zaniattiakh z inozemnoi movy u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Principles of teaching vocabulary in foreign language classes in higher educational institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems.* Vol. 41. P. 240-244. [in Ukrainian]

2. Hryshkova R. O. (2015) *Metodyka navchannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv nefilolohichnykh spetsialnosti* [Methods of teaching English according to the professional orientation of students of non-philological specialties] Mykolaiv. ChDU. [in Ukrainian]
3. Zabolotska O. O. (2010) *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u VNZ* [Methods of teaching foreign languages in higher educational institutions]. Kherson: Ailant. [in Ukrainian]
4. Lopatka V. D. (1999) *Formuvannia inshomovnoho profesiinoho leksykonu u slukhachiv-prykordonnykiv pry navchanni chytannia tekstiv za fakhom* [The formation of a foreign language professional vocabulary of border guard students while teaching to read professionally-oriented texts]. *Candidate's thesis*. Khmelnyskyi [in Ukrainian]
5. Nikolaieva S. Yu. at all. (1999) *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv: Lenvit[in Ukrainian]
6. Panova L. S., Andriiko I. F., Tezikova S. V. (2010) *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv: VTs «Akademiia». [in Ukrainian]
7. Sura N. A. (2012) *Profesiina inshomovna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u tekhnichnykh universytetakh* [Professional foreign language training of future specialists in information and communication technologies at technical universities]. . Luhansk: SNU imeni V. Dalia. [in Ukrainian]
8. Tarnapolskyi O. B., Kabanova M. R. (2020) *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli: pidruchnyk dlia studentiv movnykh spetsialnosti zakladiv vyshchoi osvity* [Methodology of teaching foreign languages in higher education: a textbook for students of language specialties of higher education institutions]. Vinnytsia. Nova knyha. [in Ukrainian]
9. Caro, K., & Rosado, N. (2017). Lexis, lexical competence and lexical knowledge: a review [Electronic resource] / *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), P. 205-213. – Access mode : <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.01>. – (15.09.2022). [in English]

УДК 37.026:004.73

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-155-163](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-155-163)

Каденюк Олександр Степанович доктор історичних наук, професор, професор кафедри права, професійної та соціально-гуманітарної освіти, Подільський державний університет, вулиця Шевченка, 13, Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, 32316, <https://orcid.org/0000-0002-2173-6055>

ЗАСТУСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО - КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В статті розглянуто сучасні інформаційно-комунікаційні технології та принципи їх застосування в освітній діяльності. Значну увагу приділено новим технологіям, які працюють на базі розподілених архітектур і використовують різноманітні комбінації технологій для обробки електронної інформації. Доведено, що інформаційні технології є невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. У цих умовах революційних змін вимагає й система навчання. Зроблено висновок, що актуальність даного питання має місце у сучасному освітньому середовищі, адже нині якісне викладання дисциплін не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, які надають комп'ютерні технології та Інтернет. У статті ставиться завдання обґрунтувати основні напрями використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу управління якістю освіти. Зазначено, що світова практика розвитку та використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті демонструє тенденцію до зміни традиційних форм організації освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства. А це в свою чергу змінює зміст освіти, методики та дидактичні підходи. Інформатизація освіти вимагає впровадження у вищу освіту інноваційних за змістом методів, засобів та форм професійної підготовки майбутніх фахівців нової формації, створення потужної інформаційної інфраструктури у вищих навчальних закладах з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем, впровадження Інтернет-технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж (глобальних, національних, локальних). Одними із ефективних інструментів управління якістю освіти є засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують реалізацію новітніх дидактичних систем, зокрема, дистанційної освіти, мережних освітніх ресурсів.

Ключові слова: освіта, іноваційні методи навчання, комунікація.

Kadeniuk Oleksandr Stepanovych Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of law, professional and social-humanitarian education, Podilsky State University, Shevchenka street, 13, Kamianets-Podilskiyi, Khmelnytskyi region, 32316, <https://orcid.org/0000-0002-2173-6055>

DIDACTICS IN THE CONTEXT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract. The article deals with modern information and communication technologies and principles of their application in educational activities. Considerable attention is paid to new technologies that work on the basis of distributed architectures and use various combinations of technologies for processing electronic information. It is proved that information technologies are an integral part of the modern world, they largely determine the further economic and social development of mankind. In these conditions, the education system also requires revolutionary changes. It is concluded that the relevance of this issue takes place in the modern educational environment, because nowadays high-quality teaching of disciplines can not be carried out without the use of tools and opportunities provided by computer technology and the Internet. The article aims to substantiate the main directions of using information and communication technologies as a means of managing the quality of education. It is noted that the world practice of development and use of information and communication technologies in education demonstrates a tendency to change the traditional forms of organization of the educational process in the information society. And this in turn changes the content of education, methods and didactic approaches. Informatization of education requires the introduction of innovative methods, means and forms of professional training of future specialists of a new formation in higher education, the creation of a powerful information infrastructure in higher education institutions with a developed information and computer learning environment, the introduction of Internet technologies, e-learning, communication networks (global, national, local). One of the effective tools for managing the quality of education is the means of information and communication technologies that ensure the implementation of the latest didactic systems, in particular, distance education, network educational resources.

Keywords: education, innovative teaching methods, communication.

Постановка проблеми. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників є невід'ємним складником їх фахової підготовки і набуває особливої актуальності в сучасних умовах стрімкого розвитку цифрової світової економіки, оскільки здатність до використання цифрових технологій у професійній діяльності забезпечує можливість професійного успіху в інформаційному суспільстві

Інформаційні та комунікаційні технології на основі систем телекомунікації у всьому світі визнані ключовими технологіями XXI століття, що на найближчі десятиріччя будуть основними двигунами науково-технічного прогресу. Інформатизація освіти є частиною цього глобального процесу. Актуальною проблемою сьогодення є розробка таких освітніх технологій, які здатні модернізувати традиційні форми навчання з метою підвищення рівня

навчального процесу у вищому навчальному закладі. Світова практика розвитку та використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті демонструє тенденцію до зміни традиційних форм організації освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства. А це в свою чергу змінює зміст освіти, методики та дидактичні підходи. Інформатизація освіти вимагає впровадження у вищу освіту інноваційних за змістом методів, засобів та форм професійної підготовки майбутніх фахівців нової формації, створення потужної інформаційної інфраструктури у вищих навчальних закладах з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем, впровадження Інтернет-технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж (глобальних, національних, локальних).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одними із ефективних інструментів управління якістю освіти є засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують реалізацію новітніх дидактичних систем, зокрема, дистанційної освіти, мережних освітніх ресурсів. Тому дослідження можливостей ІКТ у контексті управління якістю освіти є одним із пріоритетних напрямів дидактики. З огляду на актуальність питання, воно отримало розвиток у наукових працях відомих дидактів. У наукових дослідженнях С. П. Атаманчука визначена актуальність створення та запровадження методичної систем з використанням еталонних вимірників навчальних досягнень, як ефективного механізму управління навчально-пізнавальною діяльністю [1]. Дидактичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні навчальних предметів сформульовані в працях М. І. Шута, Ю. О. Жука [2], В. О. Балюк, Н.В. Кононец [3]. Разом з тим, актуальними є питання використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою, які потребують подальшого вивчення та обґрунтування.

Метою статті є визначення умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів в освітньому середовищі. Завдання дослідження полягає в тому щоб сприяти процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх фахівців завдяки розробці навчально-методичного забезпечення, а також у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів освіти. У процесі дослідження було застосовано компетентнісний, ресурсно-орієнтований, інтегрований та системний методи.

Виклад основного матеріалу. У сучасному розумінні інформаційна освітня технологія – це педагогічна технологія, яка використовує спеціальні способи, програмні та технічні засоби (кіно-, відео-, аудіозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією. Узагальнено, основні інформаційні технології, що використовуються в процесі викладання можна поділити на три категорії:

- інтерактивні (аудіовізуальні носії);
- комп'ютерне навчання (включаючи засоби мультимедіа);

засоби телекомунікації (відеоконференції, форуми тощо).

Отже, сучасними світовими тенденціями розвитку інформатизації освіти є:

створення єдиного освітнього простору;
активне запровадження нових засобів та методів навчання, що орієнтовані на використання інформаційних технологій;
синтез засобів та методів традиційного та комп'ютерного навчання;
створення системи випереджаючої освіти.

виникнення нового напрямку діяльності викладача – розробка інформаційних технологій навчання та програмно-методичних комплексів; зміна змісту діяльності викладача: з «репродуктора» знань до розробника нової технології (що з одного боку, підвищує його творчу активність, а з іншого – потребує високого рівня технологічної та методичної підготовки).

формування системи безперервного навчання як універсальної форми діяльності, що спрямована на постійний розвиток особистості протягом всього життя.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій не зводиться до простої заміни "паперових" носіїв інформації електронними. Інформаційно-комунікаційні технології дають можливість поєднувати процеси вивчення, закріплення і контролю засвоєння навчального матеріалу, які за традиційного навчання частіше всього є розірваними. Інформаційні технології дають можливість у більшій мірі індивідуалізувати процес навчання, зменшуючи фронтальні види робіт і збільшуючи частку індивідуально-групових форм і методів навчання. Також інформаційні технології сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення, дозволяють економити навчальний час; інтерактивність і мультимедійна наочність сприяє кращому представленню, і, відповідно, кращому засвоєнню інформації.

Разом з тим, інформаційно-комунікаційні технології не витісняють традиційні методи і прийоми, вони дозволяють наблизити методику навчання до вимог сьогодення. З цією метою здійснюється розширення використання в освітній галузі нових інформаційних освітніх технологій, які базуються на сучасній комп'ютерній базі, нових інтерактивних методах: комп'ютерні навчальні програми, технічні засоби навчання на базі аудіо-відеотехніки, дистанційні засоби навчання, телеконференції тощо. Варто звернути увагу на те, яке обладнання мають ваші студенти, який стан цього обладнання, скільки людей користується цим обладнанням, чи є у них смартфони, чи мають брати-сестри, що навчаються, також окреме обладнання чи загальне обладнання. Який Інтернет є у сім'ї не лише тоді, коли ним користується одна людина, але й всім, хто працює в Інтернеті. Ці міркування дуже важливі, оскільки вони надають інформацію про те, які типи навчальних занять в Інтернеті студенти можуть робити поза закладами вищої освіти, а також дозволяють чесно розробляти та обґрунтовувати планування завдань або матеріалів для тих студентів, які не в змозі виконати всю роботу в Інтернеті

Актуальність інформаційних освітніх технологій зумовлена тим, що вони вдосконалюють систему освіти і роблять ефективнішим навчальний процес. Сьогодні найбільше розповсюдження отримали комп'ютерні навчальні програми, зокрема, комп'ютерні підручники, діагностично-тестові системи, лабораторні комплекси, експертні системи, бази даних, консультаційно-інформаційні системи, прикладні програми, які забезпечують обробку інформації.

Між тим, провідні світові тенденції активізації аудиторної роботи студентів за рахунок використання ІКТ на сьогодні зароджуються в лабораторіях та формуються у провідних університетах світу. Виходячи з цього, можна визначити дві групи тенденцій: сформовані сучасні та перспективні, тобто які на сьогодні лише формуються - тенденції майбутнього. Планування та організація роботи у випадку дистанційного навчання є дуже важливим елементом. Насправді це половина успіху в навчанні, якщо студенти добре організують своє навчання. Спільний освітній простір, безсумнівно, допоможе їм у цьому, тобто місце, де відбуватимуться зустрічі і де ми будемо збирати матеріали, посилання, вкладення, інформацію та календар. Це дає вам відчуття безпеки та закріплення. Крім того, додайте посилання у цей простір, якщо ви ведете блог, веб-сайт або онлайн-колекцію матеріалів, де розмістите матеріали для студентів. Важливо, щоб студентам не доводилося боротися, щоб з'ясувати, що їм потрібно знати і робити. Варто це обговорити, показати, презентувати та отримати відгук студентів на тему.

Практично у всіх провідних університетах світу під час проведення аудиторних занять активно використовуються Facebook та Twitter для забезпечення продуктивної дискусії, підвищення рівня взаємодії в межах студентського колективу. Це особливо актуально при проведенні занять в аудиторіях з великою кількістю студентів, де відсутня можливість вислухати думку кожного під час проведення інтерактивних занять. За рахунок використання можливостей даних мереж кожен студент має спроможний прийняти участь в розв'язанні поставлених питань шляхом здійснення записів з поясненнями та постановки питань через Facebook та Twitter, що відображається на екрані, отже ця інформація стає загальнодоступною, відображає активність студента та сприяє творчому пошуку.

Інтерактивне спілкування під час аудиторних занять за допомогою смартфонів та ноутбуків. Активізує процес взаємодії в аудиторії під час проведення семінарів, лекцій, презентацій. З розвитком соціальних засобів масової інформації, зокрема Twitter та блоги, backchannel забезпечує документацію таких подій, як, наприклад, конференц-сесії, щоб студенти мали можливість не тільки приймати практичну участь, але й продовжувати навчатися після закінчення аудиторної роботи.

В сучасних умовах є доцільним використання і мобільних засобів зв'язку не тільки у дистанційній але й в аудиторній роботі [4]. Планшети під час

аудиторної роботи використовуються для пошуку в інтернеті необхідної інформації та з метою коллаборації, а за рахунок спеціальних додатків та вебсервісів мобільні пристрої використовуються для здійснення опитувань (тобто за необхідності вони використовуються як «клікери»). Отже як викладачі, так і студенти мають можливість самостійно створювати та використовувати як в аудиторії, так і поза її межами, інтерактивний навчальний контент [5].

Тому важливим є впровадження синхронних та асинхронних методів навчання, тому що стосунки в Інтернеті так само важливі для студентів, як і стосунки поза мережею. Для цього слід використовувати такі платформи, як Microsoft Teams, Google Classroom, Zoom, для проведення онлайн-занять. Однак, необхідно враховувати технічні можливості всіх студентів. Найкращий спосіб - проводити половину занять синхронно, а іншу частину - асинхронно, враховуючи ситуацію студентів, їх технічні можливості та сімейні ситуації. Варто використовувати такі інструменти, як Moodle, Padlet, Wakelet або Flipgrid, щоб дати студентам змогу виконувати завдання протягом певного часу. Для групових проєктів студенти можуть використовувати інструменти для асинхронної співпраці, такі як робота над спільним документом, презентацією, колекцією або дошкою. Онлайн навчання дає змогу студентам вчитися з різною швидкістю. Водночас це можливість дати студентам право голосу та право вибору, як вони хочуть навчитися або виконати дане завдання. Наше завдання - створити багато шляхів для вибору студентів.

Для цього важливо продумати обсяг навчального матеріалу та спосіб його подання і організацію навчального процесу. Науково-педагогічному працівнику слід враховувати, що занадто багато інформації студентами сприймається обмежено. Коли ми отримуємо багато інформації, наш мозок повинен ігнорувати частину, щоб обробити решту, згідно з "теорією когнітивного навантаження", теорія навчання, яка стверджує, що людина може досягнути оптимального рівня засвоєння матеріалу лише при умові забезпечення адекватного навантаження на її оперативну пам'ять. Теорія допомагає зрозуміти, як саме люди отримують знання і розробляти ефективні навчальні стратегії. Була розроблена і сформульована австралійським нейрофізіологом Д. Свеллером [6]. Варто створити короткі відеоматеріали для студентів, що представляють найважливіший зміст або інструкції з використання інструментів чи додатків, враховуючи використання обох каналів для отримання та обробки інформації з робочої пам'яті: каналу візуального зображення та вербальної / слухової обробний канал. Для викладача це означає створення матеріалу, що включає голос, текст та елементи зображення. Такі можливості надають такі інструменти, як Prezi, Loom, Nearpod.

Комплекс апаратних засобів, необхідних для забезпечення інтерактивного навчання, як правило, складається з комп'ютера, інтерактивної дошки, мультимедійного проектора та пристроїв зв'язку (Веб-камера, система передачі

даних, адаптер тощо). До складу комплексу може також входити пристрій тактильного введення даних (інтерактивний безпроводний планшет; інтерактивний рідинокристалічний дисплей (інтерактивна графічна панель), об'єднуючий в собі функції монітора і цифрового планшета; система інтерактивного опитування – пульти, безпроводні мікрофонні системи) і система звукового супроводу.

Інтерактивні електронні дошки використовують, як правило для відображення візуальної та інтерактивної інформації, для колективної співпраці та відображення її результатів, за допомогою інтерактивних безпроводних планшетів студенти можуть відповідати на запитання викладача, ставити свої запитання, брати участь в процесі обговорення. Таким чином, між викладачем і студентами виникає інтерактивний діалог, що значно підвищує рівень сприйняття і розуміння матеріалів заняття. Якщо студент працює біля дошки, то викладач може вільно переміщатися по аудиторії і вносити корективи за допомогою безпроводного планшета.

Для великих аудиторій, як правило, застосовують інтерактивний рідинокристалічний дисплей, який об'єднує в собі функції монітора і цифрового планшета. Для контролю знань використовують безпроводні пульти [7]. Під час заняття викладач ставить запитання, а студенти відповідають на них простим натисненням на кнопки пульта. Результати опитування зберігаються і відображаються в режимі реального часу. Після закінчення заняття результати опитування можна експортувати в MS Excel або інший програмний продукт і проводити аналіз.

Використання безпроводних мікрофонних систем дозволяє студентам чути викладача, що сприяє концентрації уваги на занятті, підвищує ефективність процесу навчання.

Всі компоненти, які входять до складу комплексу апаратних засобів можуть працювати як єдине ціле, так і незалежно один від одного.

Практично у всіх провідних університетах світового класу активно використовують саме комплекси інтерактивних засобів навчання. Використання їх у процесі навчання дозволяє значно підвищити рівень взаємодії між викладачем і студентом. Однак, педагогічно доцільним, дидактично обґрунтованим є застосування сучасних засобів навчання тільки тоді, коли викладач знає особливості засобу навчання, має навички управління цим засобом. Наприклад в Мічиганському університеті функціонує Центр по дослідженням в галузі навчання та викладання (CRLT), який здійснює не лише дослідження, але й надає допомогу та організує навчання викладачів [8]. Подібні курси з підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників діють і в Україні, які організовуються Міністерством науки і освіти України “DISTANCE LEARNING TOOLS ON THE EXAMPLE OF ZOOM AND MOODLE PLATFORMS”[9].

Висновки. Оскільки, застарілі методи та засоби навчання не відповідають нинішнім вимогам і не підлягають тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, то це спонукає до впровадження інноваційних методів навчання та використання й адаптування цих технологій в навчальний процес. Особливо ця проблема гостро постає при формуванні професійних умінь та навичок, оскільки для ефективнішого їх засвоєння, навчальний процес вимагає використання великої кількості наочних матеріалів, та інтерактивних засобів, які в свою чергу позитивно сприяють покращенню досягненню навчальної мети.

Література:

1. Балюк В. О., Кононец Н. В., Сучасні підходи до розроблення електронних освітніх ресурсів для формування цифрової компетентності майбутніх економістів. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2019. № 4(156), с. 15–21.
2. Атаманчук П. С. Технологічні аспекти управління результатами навчання фізики // Збірник наукових праць Км'янець-Подільського державного педагогічного університету. К.-П., 2000, Вип. 8, с. 4-13.
3. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання : посібник / ав.: Жалдак М.І, Шут М. І., Жук Ю. О. та ін. ; за ред.: Жука Ю. О. К. : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
4. <http://www.iktogskole.no/wp-content/uploads/2011/02/ipadasapedagogicaldevice-110222.pdf>
5. <http://vido.com.ua/news/view/uchiebnik-xxi-vieka-viersiia-dlia-ipad/1781>
6. Sweller J. "Cognitive load theory//Psychology of learning and motivation. — Academic Press, 2011. T. 55. c. 37-76.
7. http://www.cmu.edu/teaching/technology/whitepapers/ClassroomResponse_Nov07.pdf
8. <http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tstt.php>
9. O. Kadenuk The academic subject "history" in the worldview fo [http://zeszyty-naukowe.wsa.edu.pl/rmation of the modern students](http://zeszyty-naukowe.wsa.edu.pl/rmation%20of%20the%20modern%20students). Zeszyty Naukowe Nr 86. 2022. p. 145-155. <http://zeszyty-naukowe.wsa.edu.pl/download/Bezpieczenstwo-ZN-86-2-2022.pdf> <http://zeszyty-naukowe.wsa.edu.pl/>

References:

1. Baljuk, V. O., Kononec, N. V. (2019). Suchasni pidhodi do rozroblennja elektronnih osvithnih resursiv dlja formuvannja cifrovoi kompetentnosti maibutnih ekonomistiv [Modern approaches to the development of electronic educational resources for the formation of digital competence of future economists]. *Komp'juter u shkoli ta sim'i - Computer in school and family*, 4(156), 15–21 [in Ukrainian].
2. Atamanchuk, P. S. (2000). Tehnologichni aspekti upravlinnja rezul'tatami navchannja fiziki [Technological aspects of physics learning results management]. *Zbirnik naukovih prac' Km'janec'-Podil's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu - Collection of research papers of Kmyanets-Podilskyi State Pedagogical University*, 8, 4-13 [in Ukrainian].
3. Zhaldak, M.I, Shut, M. I., Zhuk, Ju. O. ta in. (2012). *Mul'timediini sistemi jak zasobi interaktivnogo navchannja [Multimedia systems as means of interactive learning]*. K. : Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
4. www.iktogskole.no Retrieved from <http://www.iktogskole.no/wp-content/uploads/2011/02/ipadasapedagogicaldevice-110222.pdf>
5. vido.com.ua Retrieved from <http://vido.com.ua/news/view/uchiebnik-xxi-vieka-viersiia-dlia-ipad/1781>

6. Sweller, J. (2011). Cognitive load theory//Psychology of learning and motivation. Academic Press, 55, 37-76 [in English].
7. *www.cmu.edu* Retrieved from http://www.cmu.edu/teaching/technology/whitepapers/ClassroomResponse_Nov07.pdf
8. *www.crlt.umich.edu* Retrieved from <http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tstt.php>
9. Kadeniuk, O. (2022). The academic subject “history” in the worldview of the modern students. *Zeszyty Naukowe*, 86, 145-155. Retrieved from <http://zeszyty-naukowe.wsa.edu.pl/download/Bezpieczenstwo-ZN-86-2-2022.pdf> <http://zeszyty-naukowe.wsa.edu.pl/> [in English].

УДК 378.937

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-164-175](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-164-175)

Князян Маріанна Олексіївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри французької філології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65000, тел.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0000-0002-9627-5601>

Панченко Інна Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри французької філології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65000, тел.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0000-0001-5589-4206>

Весна Тетяна Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри французької філології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65000, тел.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0000-0001-9034-7988>

САМОСТІЙНА РОБОТА З ВИКОРИСТАННЯ ФРАНКОМОВНОГО ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ

Анотація. У статті розкриваються функції та методичні прийоми самостійної роботи майбутніх філологів з використання пісенного матеріалу на заняттях французької мови. Самостійна робота студентів є видом їхньої навчальної діяльності, який має на меті формування здатності мислити абстрактно, оволодівати сучасними знаннями, швидко й ефективно опрацьовувати та використовувати нову інформацію, виявляти проблеми та розробляти ефективні підходи до їх вирішення. Ця робота сприяє формуванню та розвитку здатності до аналізу, систематизації та інтерпретації мовних і літературних фактів, оволодіння спеціальною термінологією для розв'язання проблем у сфері філології, здійснення лінгвістичного, літературознавчого, перекладознавчого аналізу текстів, навчання учнів лінгвістичних норм та видів комунікативної діяльності.

Пісня є словесно-музичним твором, призначеним для співу, унікальність котрого визначається поєднанням поезії та музики, а також здатністю віддзеркалювати різноманітні сфери життя людини та соціуму. Пісенний матеріал зосереджує пісні, які використовуються викладачем на заняттях з французької мови відповідно до певної теми та з метою формування мовних знань й комунікативних умінь здобувачів вищої освіти.

Функціями самостійної роботи з використання пісенного матеріалу на заняттях з французької мови є зняття психологічних бар'єрів, отримання

емоційного задоволення; активізація пізнавальних мотивів студентів; формування у них фонетичних, граматичних, лексичних знань, умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі; розширення країнознавчих знань; ознайомлення з актуальними проблемами життя носіїв французької мови, що дає можливість виховувати толерантність, повагу; розвиток уміння оцінювати естетичну довершеність пісні як музичного твору, виховання естетичного смаку, почуття прекрасного. Розроблена система методичних прийомів самостійної роботи з використання пісенного матеріалу зосереджувала пошукові та творчі завдання. Етапами формування умінь у рецептивних видах діяльності були інтродукційний, рецептивний та аналітичний.

Ключові слова: самостійна робота, пісня, бакалавр, філологія, завдання, творчість, пошук.

Kniastian Marianna Oleksiivna Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor in the Department of French Philology, Odessa I. I. Mechnikov National University, Dvorianska St., 2, Odesa, 65000, tel.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0000-0002-9627-5601>

Panchenko Inna Volodymyrivna Doctor of Philosophy in Linguistics, Associate Professor in the Department of French Philology, Odessa I. I. Mechnikov National University, Dvorianska St., 2, Odesa, 65000, tel.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0000-0001-5589-4206>

Vesna Tetiana Vasylivna Doctor of Philosophy in Linguistics, Associate Professor in the Department of French Philology, Odessa I. I. Mechnikov National University, Dvorianska St., 2, Odesa, 65000, tel.: (0482) 63-07-03, <https://orcid.org/0000-0001-9034-7988>

INDEPENDENT WORK ON THE USE OF FRENCH LANGUAGE SONG MATERIAL IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE BACHELOR OF PHILOLOGY

Abstract. The article reveals the functions and methodological techniques of independent work of future philologists on the use of song material in French language classes. Independent work of students is a type of their educational activity, which aims to form the ability to think abstractly, master modern knowledge, quickly and effectively process and use new information, identify problems and develop effective approaches to their solution. This work contributes to the formation and development of the ability to analyze, systematize and interpret linguistic and literary facts, mastering special terminology for solving problems in the field of philology, carrying out linguistic, literary, translation analysis of texts, teaching students linguistic norms and types of communicative activities.

A song is a verbal and musical work intended for singing, the uniqueness of which is determined by the combination of poetry and music, as well as the ability to reflect various spheres of human life and society. The song material concentrates the songs used by the teacher in the French language classes according to a certain topic and with the purpose to form language knowledge and communication skills of students of higher education.

The functions of independent work on the use of song material in French language classes are such as removing psychological barriers, obtaining emotional satisfaction; activation of internal motives of students; formation of their phonetic, grammatical, and lexical knowledge; skills in listening, speaking, reading, writing; expanding the country studies knowledge of future philologists; familiarization with the actual problems, and lifestyle of French speakers, which makes it possible to cultivate tolerance, respect; development of the ability to evaluate the aesthetic perfection of a song as a musical work, education of aesthetic taste, sense of beauty. The developed system of methodical methods of independent work on the use of song material focused search and creative tasks. The stages to form the skills in receptive activities were introductory, receptive and analytical.

Keywords: independent work, song, bachelor, philology, task, creativity, search.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної вищої освіти є формування здатності особистості майбутнього фахівця до самостійного вирішення проблем, котрі постають у його професійній діяльності, виявляючи при цьому творчість, інноваційність, критичність мислення, здатність до наукового пошуку. У цьому аспекті питання забезпечення ефективності самостійної роботи набуває неабиякої значущості, а з огляду на актуальність підготовки конкурентоспроможних бакалаврів філології, які володіють декількома іноземними мовами й готові до перекладацької, навчально-виховної, культурно-просвітницької діяльності, відрізняються високим рівнем сформованості соціокультурної, комунікативної, науково-пізнавальної компетентностей, ця проблема набуває першочергової важливості.

Слід наголосити, що результативність самостійної роботи здобувачів вищої освіти суттєво залежить від їхньої зацікавленості змістом цієї роботи, отож використання пісенного матеріалу, який завжди викликає великий інтерес у молоді, є важливим прийомом створення пізнавальної мотивації вивчення іноземних мов, зокрема французької.

Ця проблема пов'язана з такими важливими науково-практичними завданнями, як-от активізація формування загальних та спеціальних компетентностей, передбачених освітніми програмами підготовки бакалаврів філології, розширення їхньої лінгвокраїнознавчої ерудиції, формування моральних цінностей, розвиток особистісних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел свідчить про те, що дослідження цієї проблеми відбувалося переважно в аспекті висвітлення змісту, структури, функцій та методів самостійної роботи здобувачів вищої освіти на заняттях з іноземних мов [1], [2], [3].

Утім, проблема організації самостійної роботи саме з використання пісенного матеріалу на заняттях з французької мови у закладах вищої освіти потребує більш ґрунтовного висвітлення.

Мета статті – дослідити особливості самостійної роботи з використання пісень у ході професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології, у яких французька мова є першою або другою іноземною мовою.

Завданнями статті є розкриття функцій самостійної роботи з використання пісенного матеріалу; висвітлення системи методичних прийомів самостійної роботи; аналіз результатів апробації розробленої нами експериментальної системи методичних прийомів на базі факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота здобувачів вищої освіти є таким видом їхньої навчально-пізнавальної діяльності, який має на меті формування здатності мислити абстрактно, оволодівати сучасними знаннями, швидко й ефективно опрацьовувати та використовувати в практичних ситуаціях нову інформацію, виявляти проблеми та проводити пошук ефективних підходів щодо їх вирішення. Окреслена робота в ракурсі професійної підготовки саме бакалаврів філології сприяє формуванню та розвитку здатності до аналізу, систематизації та інтерпретації мовних і літературних фактів, оволодіння спеціальною термінологією для розв'язання проблем у сфері філології, здійснення лінгвістичного, літературознавчого, перекладознавчого аналізу текстів, навчання учнів лінгвістичних норм та всіх видів комунікативної діяльності, планування та проведення серії уроків та позааудиторної роботи.

Наголосимо й на тому, що унікальність пісні полягає в поєднанні поезії та музики, з одного боку, а з іншого – відображення широкої палітри сфер життєдіяльності суспільства, отож використання пісенного матеріалу в якості змісту самостійної роботи здобувачів вищої освіти дозволяє значно збагатити їхній індивідуальний лексико-граматичний фонд, розширити знання історії, традицій, культурної спадщини різних народів.

Провідними функціями самостійної роботи з використання пісенного матеріалу, на наш погляд, є такі, як-от зняття психологічних бар'єрів, остраху в процесі вивчення французької мови, отримання емоційного задоволення; активізація внутрішніх (пізнавальних) мотивів здобувачів вищої освіти; формування у них фонетичних, граматичних, лексичних знань; умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі; розширення країнознавчих знань майбутніх бакалаврів філології, поглиблення розуміння культурних особливостей носіїв французької мови; ознайомлення з актуальними

переживаннями, проблемами, стилем життя носіїв французької мови, що дає можливість виховувати толерантність, емпатію, повагу тощо; розвиток вміння оцінювати естетичну довершеність пісні як музичного твору, виховання естетичного смаку, почуття прекрасного.

Насамперед, зупиняючись на аналізі першої з визначених функцій самостійної роботи, акцентуємо на можливості зняття напруги студентів у ході вивчення французьких пісень, остраху зробити помилку у відтворенні їхнього змісту. Окрім цього, завдяки музичному супроводу здобувачі вищої освіти отримують своєрідний позитивний заряд, що дозволяє краще інтеріоризувати лінгвістичний матеріал.

Окрім цього, майбутні бакалаври філології отримують й емоційне задоволення від прослуховування та виконання пісень, реалізації власних творчих можливостей протягом самостійної роботи. Надзвичайно важливим є те, що, отримуючи емоційне задоволення, вони поглиблюють певні соціокультурні знання, які позитивним чином впливають на подальший професійний саморозвиток.

Аналіз другої з окреслених вище функцій самостійної роботи з використання пісенного матеріалу переконує в тому, що ця робота слугує створенню й підтримці пізнавальної мотивації здобувачів вищої освіти. Саме наявність інтересу до змісту навчальної діяльності дозволяє ефективно засвоювати правила вимови, граматичні форми, лексичні одиниці, спонукає до активної франкомовної мовленнєвої діяльності. Наголосимо на тому, що студенти, котрі зацікавлені предметом і процесом пізнання, відчують емоційне піднесення на заняттях, активно виявляють інтелектуальну ініціативу, прагнуть досягти найбільшого з можливого протягом навчання у закладі вищої освіти.

Слід, на нашу думку, звернути увагу на той факт, що відсутність пізнавальної мотивації, котра створюється завдяки використанню пісенного матеріалу, може спричинювати втому, втрату інтересу до навчання. На цьому тлі здобувачі вищої освіти переорієнтовуються на отримання суто формального успіху (позитивних оцінок).

Переходячи до аналізу третьої функції пісенного матеріалу, акцентуємо на його потенціалі у формуванні мовних та мовленнєвих знань та вмінь, оскільки слухова та зорова презентація тексту пісні сприяє більш успішному засвоєнню інформації, її подальшому запам'ятовуванню та використанню.

Пісні, котрі здобувачі вищої освіти систематично вивчають як з викладачем на заняттях з французької мови, так і самостійно, дозволяють їм постійно розширювати знання цієї мови. З огляду, наприклад, на постійне оновлення лексичного фонду будь-якої мови, важливим є те, що пісні зосереджують лексичні одиниці, котрі вживаються у французькій мові сьогодення, або були у використанні декілька десятиліть тому, що сприяє формуванню лінгвістичної компетентності студентів.

Розкриваючи четверту функцію самостійної роботи з використання пісенного матеріалу має сенс зазначити про те, що, оскільки зміст пісень відображає важливі події у країнах народів, мова яких вивчається, здобутки цих народів, то ця робота є важливим чинником розширення країнознавчих знань майбутніх бакалаврів філології. Більше того, оволодіння культурою спілкування в суспільстві, що також може бути проаналізована на заняттях з французької мови з використанням пісень, сприяє формуванню прагматичної компетентності здобувачів вищої освіти. Аналіз фонетичних особливостей вимови у процесі виконання пісень, граматичних форм, лексичних одиниць, котрі вживаються для передачі змісту пісенного твору, дозволяє поглиблювати мовну ерудицію майбутніх фахівців-філологів.

Характеризуючи п'яту функцію, наголосимо на тому, що самостійна робота з використання франкомовних пісень слугує вихованню у здобувачів освіти емпатії, співчуття, толерантності, взаємної поваги. Підкреслимо й те, що пісні відображають настрій, бажання, мрії, переконання людей. Це дозволяє порівнювати себе з персонажами пісенних творів, відчувати разом з ними щастя, радість, біль, піднесення, гордість за достойні вчинки тощо.

Щодо шостої функції має сенс акцентувати на такому: використання пісенного матеріалу як змісту самостійної роботи забезпечує розвиток умінь студентів оцінювати естетичну довершеність пісні, відчувати її красу, тобто відбувається виховання естетичного смаку у майбутніх бакалаврів філології. Здобувачі вищої освіти вже на початковому етапі навчання мають змогу ознайомитися з найкращими взірцями французького пісенного мистецтва, творчими досягненнями видатних композиторів, поетів – авторів пісень, співаків.

Розроблена система методичних прийомів самостійної роботи з використання пісенного матеріалу зосереджувала пошукові та творчі завдання, класифіковані відповідно до таких основних етапів формування умінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності, як-от інтродукційного (який мав місце до початку прослуховування пісні / читання її тексту); рецептивного (котрий передбачав сприйняття пісні на слух та/або зорово); аналітичного (що спрямовував на проведення аналізу змісту пісні). Конкретизуємо, що на інтродукційному етапі студенти в ході виконання пошукових завдань самостійної роботи мали знайти інформацію щодо того, коли була написана пісня, хто її виконав уперше, якою була реакція слухачів. Протягом аналітичного етапу майбутні бакалаври філології визначали час, місце, в якому розгорталася подія пісні, характеризували сферу діяльності персонажів, їхні інтереси, вчинки, наміри тощо.

Натомість, задля досягнення спонтанного характеру мовлення здобувачів вищої освіти саме в продуктивних видах (говорінні та письмі) було доцільним упроваджувати творчі завдання з формування у майбутніх бакалаврів умінь самостійно висловлюватися з критичною оцінкою змісту пісенного матеріалу.

Наприклад, творче завдання на базі пісні Джо Дассена «Привіт» («Salut») орієнтувало здобувачів вищої освіти на те, щоб підготувати відповідь жінки, до якої звертався персонаж пісні. При цьому студенти мали обґрунтувати, чому вона відповіла саме так, а не інакше. Викликало жвавий інтерес й творче завдання на висунення гіпотез про майбутнє життя цього персонажа. Не менш активуючим виявилось й творче завдання на розробку програми фонетичного конкурсу для учнів середньої школи з французької мови, котрий передбачав й виконання пісні «Salut».

Слугувало актуалізації пізнавальних мотивів й творче завдання на визначення тих стилістичних засобів, котрі розкривають почуття героїв пісні «Слова, слова» («Paroles, paroles») у виконанні Даліди та Алена Делона. Студенти на базі цієї пісні схарактеризували власний емоційний стан в період розлуки з коханою людиною. Неабиякий інтерес здобувачів освіти спричинило творче завдання на аналіз майбутніх стосунків між персонажами пісні, ймовірних причин їхнього розлучення, можливих ситуацій їхнього примирення, зближення.

Самостійна робота з використання пісні «Закохана жінка» («Une femme amoureuse») у виконанні Мірей Матьє передбачала впровадження творчого завдання, у форматі якого студенти мали уявити та схарактеризувати чоловіка, котрому присвячена ця пісня (його вік, освіту, професію, інтереси тощо), та його можливу реакцію на цю пісню.

Серед найбільш ефективних творчих завдань із самостійної роботи з використання пісні Джо Дассена «Якби тебе не існувало» («Et si tu n'existais pas») слід назвати такі, як-от

- описати той кадр (берег океану, вулиця, парк, будинок), в якому чоловік міг би висловити жінці звернення, представлене в пісні «Et si tu n'existais pas»;
- уявити та схарактеризувати власну реакцію за умов, якби до Вас звернулися з такими словами, як у тексті пісні;
- репрезентувати те, яким чином, на Вашу думку, склалися стосунки між персонажами пісні (чоловіком і жінкою, якій й адресована сама пісня);
- розкрити, яким чином особистість може робити вигляд, що є сама собою, використовуючи вирази з тексту пісні («faire semblant d'être moi», «je ne serais pas vrai», «le secret de la vie»);
- написати аналітичне есе про традиції вираження свого кохання в різних культурах;
- організувати в поліетнічному класі на базі загальноосвітньої або спеціалізованої школи дискусію, котра передбачала взаємообмін інформацією про особливості спілкування між чоловіком та жінкою в сім'ї (стереотипи, які існують у суспільстві, приклади, виховний вплив батьків на молоде покоління, характер взаємодії між поколіннями та інше);
- розробити програму для учнів середньої та старшої школи конкурсу презентацій про традиції проведення весілля в різних країнах світу.

Розроблені та впроваджені методичні прийоми вплинули на динаміку формування мовних знань майбутніх бакалаврів філології та їхніх комунікативних умінь. З метою забезпечення чіткої, коректної перевірки ефективності створеної системи методичних прийомів самостійної роботи з використання пісенного матеріалу було організовано експериментальну роботу в три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

Метою констатувального етапу було виявлення інтересу здобувачів вищої освіти до французьких пісень, потенціалу цього пісенного матеріалу у формуванні мовних знань та комунікативних умінь, а також рівень сформованості у студентів цих знань та вмінь. Задля цього були проведені бесіди зі студентами щодо таких аспектів означеної проблеми, як-от вияв інтересу до французької пісні, яким музичним жанрам майбутні бакалаври філології віддають перевагу, хто із французьких виконавців їм подобається найбільше, чи є, на думку студентів, педагогічно доцільним використовувати пісенний матеріал на заняттях з французької мови задля формування знань та вмінь майбутніх фахівців.

Окрім цього, нами були розроблені тести, котрі допомогли оцінити рівень сформованості фонетичних, граматичних, лексичних знань, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі до початку та після проведення формувального експерименту.

Метою формувального етапу було впровадження розробленої нами системи методичних прийомів самостійної роботи з використання пісенного матеріалу.

Метою контрольного етапу експерименту було проведення повторного тестування здобувачів вищої освіти, вивчення й пояснення змін, отриманих нами в процесі експериментальної роботи.

Наголосимо, що до експериментальної роботи були залучені здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 1-2 курсів навчання відділення французької філології (у яких першою іноземною мовою була саме французька) та відділення англійської філології (у яких французька мова виступала другою іноземною).

Є доцільним висувати такі важливі показники сформованості знань, вмінь та компетентностей особистості майбутнього професіонала, як повнота, правильність, широта, системність. Для діагностики мовних знань та комунікативних умінь особливо важливим був критерій правильності, котрий передбачав відповідність знань істині, положенням, які існують в лінгвістичній науці. Щодо правильності комунікативних вмінь здобувача вищої освіти, слід зазначити про необхідність коректного, чіткого вживання мовних феноменів. Не менш значущим був й критерій повноти, що свідчить про вичерпність відповіді студента, її всебічність.

Отже, артикуляційні, лексичні, граматичні знання, а також уміння в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі були оцінені нами згідно з критеріями правильності й повноти. Результати тестування дозволили визначити такі

основні рівні сформованості окреслених знань та вмінь: високий, при якому відсутні помилки, відповідь є вичерпною, охоплює всі необхідні деталі; достатнім, коли характер відповіді майбутнього бакалавра філології відображає основні подробиці, деталі, при цьому є наявними не більше двох незначущих помилок; середній, за якого студент демонструє обмежене висвітлення деталей відповіді, в ній наявні чотири помилки; низький, котрий відображає неповну відповідь з певною кількістю помилок (шість-сім).

Отож, використовуючи зазначені вище рівні сформованості знань та вмінь здобувачів вищої освіти, нами був організований констатувальний експеримент, у результаті якого виявлено переважно низький та середній рівні володіння мовними знаннями та комунікативними вміннями до початку впровадження системи методичних прийомів самостійної роботи з використання пісенного матеріалу, та достатній і високий – після закінчення експерименту.

Зокрема дослідження рівня сформованості артикуляційних знань показало, що високий рівень не мав жоден з респондентів до початку експерименту. По 28% студентів продемонстрували достатній та низький рівні, а у 44% здобувачів вищої освіти був виявлений середній рівень володіння цими знаннями. При цьому, контрольне тестування, проведене після завершення експериментальної роботи, засвідчило зростання кількості здобувачів вищої освіти з високим рівнем: їх була майже третина (35%). У половині респондентів (49%) був виявлений достатній рівень сформованості артикуляційних знань, та лише у 16 % виявлено низький рівень, що переконує в ефективності розроблених нами методичних прийомів на базі пісенного матеріалу.

У аспекті сформованості граматичних знань має сенс зазначити, що ніхто із здобувачів вищої освіти не продемонстрував високий рівень до початку формульовального експерименту, а після його закінчення таких студентів стало вже 28%. Достатній рівень показали 30% респондентів до початку впровадження методичних прийомів самостійної роботи з активного використання пісенного матеріалу й 37% – після завершення нами цієї роботи. Зменшилася на 7% й кількість студентів із середнім рівнем сформованості граматичних знань (до початку експерименту їх було 42%, стало – 35%). За результатами контрольного тестування не виявлено жодного респондента з низьким рівнем володіння цими знаннями, підкреслимо поряд з цим, що до початку експерименту їх було 28%.

Вивчення рівня сформованості лексичних знань засвідчило те, що до початку експерименту було лише 7% студентів з високим рівнем, але їхня кількість після завершення експериментальної роботи значно збільшилася (їх стало 35% респондентів). Достатній рівень показала третина студентів (31%) до початку формульовального експерименту й 35% – після його проведення; середній рівень продемонстрували відповідно 41% та 30% здобувачів вищої освіти.

Якщо до початку формувального експерименту низький рівень був виявлений майже у кожного п'ятого респондента (21%), то після закінчення експериментальної роботи цей рівень сформованості лексичних знань не продемонстрував жоден із студентів.

Переходячи до аналізу результатів діагностування вмінь здобувачів вищої освіти в аудіюванні, наголосимо, що до початку формувального експерименту жоден з респондентів не показав високий рівень сформованості цих умінь, проте після його проведення їх стало 28%. Кількість респондентів з достатнім рівнем також змінилася: було 35% студентів, стало 30%, що пов'язуємо з переходом на високий рівень тих здобувачів, у яких цей рівень був достатнім або середнім до початку впровадження методичних прийомів самостійної роботи з використання пісенного матеріалу. Зменшилася й кількість студентів, у яких був виявлений середній рівень сформованості вмінь в аудіюванні: на початку експерименту їх було 37%, після його завершення – 28%. Удвічі зменшилася й кількість респондентів з низьким рівнем сформованості зазначених умінь (було 28%, стало – 14%).

Діагностика вмінь в говорінні до впровадження нами експериментальної системи та після проведення цієї роботи також свідчить про зростання кількості здобувачів вищої освіти з високим рівнем сформованості цих умінь. Наприклад, високий рівень до початку формувального експерименту не продемонстрував жоден з респондентів, а по його завершенні було вже 35% студентів з цим рівнем. Зменшилася кількість здобувачів вищої освіти з достатнім рівнем (від 35% до початку формувального експерименту до 28% – після його завершення), що також відображає досягнення студентами високого рівня володіння вміннями в говорінні. Значно зменшилася кількість респондентів із середнім та низьким рівнем; так, їх було до початку експериментальної роботи 42% (середній рівень) та 23% (низький рівень), а стало відповідно 23% та 14%.

Аналіз відповідей здобувачів вищої освіти в аспекті діагностики їхніх умінь у читанні показав такі результати: високий рівень був характерним лише для 7% респондентів до початку експерименту, утім після реалізації методичних прийомів самостійної роботи з використання пісенного матеріалу високий рівень продемонстрували вже 42% студентів, що засвідчує дидактичну потужність цієї системи. Збільшилася кількість респондентів з достатнім рівнем сформованості вмінь у читанні (від 28% до 37%) поряд із зменшенням кількості студентів із середнім рівнем (було 37%, стало – 21%). Слід акцентувати й на тому, що значно зменшилася кількість здобувачів вищої освіти з низьким рівнем володіння вміннями в читанні після впровадження авторської системи методичних прийомів самостійної роботи: до початку експерименту було 28% студентів з цим рівнем, а після її проведення – жодного студента.

Вивчення результатів тестування здобувачів вищої освіти в плані володіння ними вміннями письмового мовлення дозволяє стверджувати про таке: високий рівень не показав ніхто із респондентів до початку експерименту,

а після впровадження в навчальний процес експериментальної системи методичних прийомів самостійної роботи з використання пісенного матеріалу їх вже було 28%. Значно зросла кількість респондентів з достатнім рівнем сформованості вмінь в письмовому мовленні: до початку експерименту було лише 14% студентів з цим рівнем, стало – 35%. Зменшилася кількість здобувачів освіти із середнім рівнем: було 28% респондентів, стало 23%. Суттєво знизилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості умінь у письмі. Так, цей рівень був виявлений у більше ніж половини студентів (58%) до початку формульованого експерименту, а після його завершення таких студентів вже виявилось лише 14%.

Висновки. Самостійна робота здобувачів вищої освіти спрямована на формування їхнього абстрактного мислення, здатності до наукового пошуку, аналізу й інтерпретації мовних і літературних фактів, навчання учнів лінгвістичних норм та комунікативної діяльності, планування навчально-виховного процесу в школі. Функціями самостійної роботи з використання пісенного матеріалу на заняттях з французької мови є зняття психологічних бар'єрів, отримання емоційного задоволення, активізація пізнавальної мотивації, формування фонетичних, граматичних, лексичних знань та вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, виховання толерантності, естетичного смаку, почуття прекрасного. Розробка та впровадження системи методичних прийомів самостійної роботи з використання пісенного матеріалу дозволила досягти позитивної динаміки рівнів володіння мовними знаннями та комунікативними вміннями у майбутніх бакалаврів філології. Отримані результати довели ефективність розробленої та апробованої експериментальної системи методичних прийомів самостійної роботи в ході викладання французької мови здобувачам вищої освіти першого (бакалаврського) рівня.

Перспективи дослідження полягають у розробці та апробації технологій формування загальних та спеціальних компетентностей бакалаврів філології, а також у підготовці цих фахівців до самостійної розробки методів використання пісенного матеріалу в початкових, середніх та старших класах загальноосвітньої та спеціалізованої шкіл.

Література:

1. Artemenko, O. (2017). Contents and specific research activity of future teacher of philology: results of the experimental training. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 5(13), 8-12. doi: 10.15587/2519-4984.2017.102440
2. Nikolaeva, S., Zadorozhna, I., Datskiv, O. (2019). Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 11(2), 222-239. doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/126>
3. Kniazian, M., Khromchenko, O., Sushchenko, L. (2021). Development of future teachers' project competence to desing learning process of GE, ESP, LSP. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*. 9(3), 495-504. doi.org/10.22190/JTESAP2103495K

References:

1. Artemenko, O. (2017). Contents and specific research activity of future teacher of philology: results of the experimental training. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 5(13), 8-12. doi: 10.15587/2519-4984.2017.102440 [in English].
2. Nikolaeva, S., Zadorozhna, I., Datskiv, O. (2019). Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 11(2), 222-239. doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/126> [in English].
3. Kniazian, M., Khromchenko, O., Sushchenko, L. (2021). Development of future teachers' project competence to desing learning process of GE, ESP, LSP. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*. 9(3), 495-504. doi.org/10.22190/JTESAP2103495K [in English].

УДК 37.091.3

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-176-188](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-176-188)

Кобаль Василь Іванович кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи, Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, <https://orcid.org/0000-0003-3646-0968>

Іванова Тетяна Юріївна кандидат історичних наук, доцент, спеціаліст вищої категорії, Єланецький професійний аграрний ліцей, вул. Аграрна, 1, смт. Єланець, 55501, <https://orcid.org/0000-0002-5684-200X>

Міщенко Олена Володимирівна кандидат технічних наук, старший викладач кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська 11, м. Хмельницький, 29016, <https://orcid.org/0000-0001-9673-0216>

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ЯВИЩ

Анотація. Стаття присвячена удосконаленню змішаного навчання, як однієї з ефективних форм сучасної освіти в Україні. Актуальність проведеного дослідження зумовлена недосконалістю змішаного навчання, яке впроваджується закладами освіти в умовах кризових явищ.

Мета статті – розробити рекомендації підвищення ефективності змішаного навчання, які сприятимуть покращенню якості освіти в закладах середньої, фахової передвищої та вищої освіти. Для досягнення мети в процесі дослідження було вирішено низку завдань: визначено суть поняття «змішане навчання», його основні моделі та підходи до впровадження, принципи, яким повинне відповідати змішане навчання в умовах кризових явищ, та способи оцінки його ефективності. За результатами аналізу вітчизняного досвіду впровадження змішаного навчання запропоновані рекомендації щодо підвищення його ефективності.

В процесі дослідження застосовані загальнонаукові методи пізнання. За допомогою методу критичного аналізу визначено ефективність змішаного навчання. Недоліки цієї моделі навчання вдалося виявити за допомогою синтезу інформації. Для того, щоб розробити рекомендації з підвищення ефективності змішаного навчання, були використані методи індукції та дедукції.

За результатами дослідження встановлено, що основною метою змішаного навчання є поєднання переваг традиційного аудиторного та електронного навчання. В умовах кризових явищ, в яких перебуває Україна,

змішане навчання є одним з найкращих варіантів як для учнів шкіл, так і для студентів. Однак його впровадження є вимушеним кроком держави, адже більшість педагогів, здобувачів освіти на батьків обирають очний формат. Для підвищення ефективності змішаного навчання в умовах кризових явищ рекомендується регулювання організації змішаного навчання на рівні закладів середньої, фахової передвищої та вищої освіти, технологічне забезпечення учасників освітнього процесу, створення служб та підбір персоналу, який забезпечуватиме функціонування змішаного навчання, стимулювання внутрішньої мотивації здобувачів освіти та забезпечення академічної доброчесності.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів закладами середньої, фахової передвищої та вищої освіти України.

Ключові слова: змішане навчання, кризові явища, заклади вищої освіти, хмарні сервіси, мотиваційне стимулювання.

Kobal Vasyl Ivanovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work, Mukachevo State University, Uzhgorodska St., 26, Mukachevo, 89600, <https://orcid.org/0000-0003-3646-0968>

Ivanova Tatyana Yuriivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Specialist of the Highest Category, Yelanets Professional Agrarian Lyceum, Agrarna St., 1, Yelanets, 55501, <https://orcid.org/0000-0002-5684-200X>

Mishchenko Olena Volodymyrivna Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Technological and Vocational Education and Decorative Arts, Khmelnytskyi National University, Instytutaska St., 11, Khmelnytskyi, 29016, <https://orcid.org/0000-0001-9673-0216>

THE EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING IN A CRISIS ENVIRONMENT

Abstract. The article is devoted to the improvement of blended learning as one of the effective forms of modern education in Ukraine. The relevance of the study is due to the imperfection of blended learning, which is implemented by educational institutions in conditions of crisis phenomena.

The aim of the article is to develop recommendations for improving the effectiveness of blended learning, which will contribute to improving the quality of education in secondary, professional higher and higher education institutions. To achieve the goal, the study solved a number of problems: defined the essence of the concept of "blended learning", its basic models and approaches to the implementation, the principles that should meet the blended learning in a crisis, and

ways to assess its effectiveness. Based on the results of the analysis of domestic experience in the implementation of blended learning offered recommendations to improve its effectiveness.

During the study applied general scientific methods of knowledge. Through the method of critical analysis determined the effectiveness of blended learning. The costs of this model of learning have been identified through the synthesis of information. In order to develop recommendations to improve the effectiveness of blended learning, methods of induction and deduction were used.

According to the results of the study it was found that the main purpose of blended learning is to combine the advantages of traditional classroom and e-learning. In the conditions of crisis phenomena, in which Ukraine is, blended learning is one of the best options for both school pupils and students. However, its introduction is a forced step of the state, because the majority of teachers, applicants for parental education choose full-time format. To improve the effectiveness of blended learning in a crisis, it is recommended to regulate the organization of blended learning at the level of secondary, professional higher and higher education institutions, technological support of the participants in the educational process, the creation of services and staff recruitment to ensure the functioning of blended learning, stimulating intrinsic motivation of education applicants and ensuring academic virtue.

Practical significance of the study lies in the possibility of using the results obtained by institutions of secondary, professional higher and higher education in Ukraine.

Keywords: blended learning, crisis phenomena, institutions of higher education, cloud services, motivational stimulation.

Постановка проблеми. За останні декілька років Україна вже вдруге намагається побороти кризовий шок. В 2020-2021 рр. кризові явища в економіці, політиці, медицині та інших сферах функціонування держави були викликані поширенням пандемії коронавірусу. Сьогодні Україна знову потерпає від кризових проявів. На цей раз причиною їх виникнення є війна з Росією. Незважаючи на складні умови, система освіти продовжує функціонувати. Серйозні соціально-економічні зміни в Україні та світі стали причиною її модернізації. Перехід до інформаційного суспільства, інтенсивний розвиток технологій, зростаючий обсяг інформації та прискорення темпів її оновлення призвели до того, що одним із найактуальніших завдань на сьогоднішній день стала розробка інноваційних стратегій освіти, що передбачають якісну підготовку висококваліфікованих та конкурентоспроможних кадрів нового покоління. Однією з таких стратегій є впровадження змішаного навчання. Як свідчать практика та низка досліджень, технологія змішаного навчання дає можливість освіті адаптуватися до умов кризових явищ, та повною мірою відповідати глобальним тенденціям завдяки

своїй ефективності, гнучкості, адаптивності, модульності, варіативності змісту та персоналізованому підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Змішаному навчанню присвячена велика кількість праць зарубіжних та вітчизняних науковців: Бонка Дж. та Грехема Ч. Р. [1], Чередніченка Г. А. та Шапран Л. Ю. [2], Стрюка А. М. [3], Твігга С. [4] та інших. Однак недостатньо дослідженими залишається питання ефективності змішаного навчання в умовах кризових явищ.

Мета статті – розробити рекомендації підвищення ефективності змішаного навчання, які сприятимуть покращенню якості освіти в закладах середньої, фахової та вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Термін «змішане навчання» почав використовуватися в 2006 році після опублікування Дж. Бонком та Ч. Р. Грехемом довідника змішаного навчання. Під цим терміном автори розуміють «поєднання традиційної очної форми взаємодії викладача та студента з використанням технологій, доступних завдяки електронним освітнім ресурсам» [1].

У вітчизняній науковій літературі змішане навчання визначається наступним чином: як метод, що поєднує в собі формальні засоби навчання (робота в аудиторіях, освоєння теоретичного матеріалу) з неформальними (інтернет-конференції, обговорення за допомогою електронної пошти тощо) [2]; як процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтегрованої аудиторної та позааудиторної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі технологій дистанційного навчання [3].

Дослідники, які займаються питаннями змішаного навчання, пропонують різноманітні моделі та підходи його впровадження в освітній процес.

На думку С. Твігга існує чотири моделі змішаного навчання:

- Replacement Model. Основна частина навчального матеріалу подається в електронному форматі. Викладач координує навчальний процес, надає допомогу у разі труднощів, проводить консультації;
- Supplemental Model. Основна частина часу відводиться традиційному навчанню в аудиторії, яке доповнюється роботою з електронними ресурсами;
- Emporium Model. Освоєння навчальної програми здійснюється в електронному форматі на спеціальному сайті навчального закладу та у спеціально обладнаних комп'ютерних класах;
- Buffet Model. Здобувачі освіти самостійно комбінують аудиторні за електронні заняття в залежності від того, які освіти потреби вони мають [4].

Дослідники Х. Стакер та М. Хорн пропонують дещо інші моделі змішаного навчання, наведені в Табл. 1.

Таблиця 1.

Моделі змішаного навчання [5]

Назва моделі	Значення
Rotation Model	Регулярне чергування занять в аудиторії та електронних занять
Flex Model	Більша частина навчального матеріалу засвоюється дистанційно. При цьому можна отримати особисту консультацію у викладача
A La Carte Model	Основне навчання поєднується з додатковими електронними курсами. Така модель підходить для здобувачів освіти, навчальні інтереси яких виходять за рамки традиційної освітньої програми
Enriched Virtual Model	Спочатку заняття проводяться в традиційному форматі. Після цього взаємодія з викладачами здійснюється в режимі онлайн

Примітка: систематизовано авторами

Наявність різних думок щодо моделей змішаного навчання підтверджує багатоаспектність та складність його природи.

В умовах, коли кризові явища пронизують практично всі сфери суспільно-політичного та економічного життя, в тому числі, й освітню галузь України, змішане навчання має відповідати наступним принципам:

- **безперервність.** Дуже важливо, щоб в будь-яких умовах учні та студенти залишалися залученими до освітнього процесу. Тривалі паузи у навчанні негативно позначаються на його результатах. Онлайн-технології дозволяють продовжувати займатися під час карантину та навіть в умовах воєнного стану;
- **послідовність.** Насамперед студенти повинні самостійно ознайомитися з предметом чи явищем, що вивчається, потім отримати докладні пояснення від викладача і тільки після цього використовувати нові знання та вміння на практиці;
- **практичне застосування.** Для закріплення нових знань потрібна практика, яка не завжди можлива, коли навчання проходить дистанційно. Під час змішаного навчання можна виконувати практичні завдання у класі чи аудиторії або займатися на онлайн-тренажерах. На очних заняттях індивідуальна робота чергується з груповою;
- **наочність.** Завдяки сучасним технологіям електронного навчання можна створювати бази знань з кожної дисципліни, модуля і навіть окремої теми. Вони можуть містити відеоуроки, посібники зі схемами, таблицями, зображеннями, онлайн-тренажери. Учні та студенти мають такі бази під рукою та можуть звернутися до них у будь-який момент, навіть коли немає можливості відвідувати навчальний заклад;
- **підтримка.** У системі інтегрованого навчання завжди можна зв'язатися з учителем і поставити йому питання. Для отримання важливої інформації не потрібно чекати на наступне заняття, як це буває в класичній системі освіти.

На даний момент не існує єдиного стандарту для оцінки ефективності змішаного навчання. Заклади середньої, фахової передвищої та вищої освіти України визначають ефективність цього типу навчання наступним чином:

- шляхом оцінки результатів тестування за підсумком проходження змішаного навчання, які відображають рівень здобутих знань;
- шляхом оцінки рівня задоволеності учнів та студентів досвідом проходження змішаного навчання (змістом, роботою з викладачем, платформою, взаємодією з іншими здобувачами освіти, процедурою оцінки знань тощо);
- шляхом комплексної оцінки двох показників: рівня отриманих знань і умінь та рівня задоволеності учнів досвідом впровадження змішаного навчання.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що існують різні думки щодо визначення поняття «змішане навчання» та його основних моделей. Однак всі дослідники сходяться на думці, що основна мета змішаного навчання – поєднання переваг традиційного аудиторного та електронного навчання. Змішане навчання в умовах кризових явищ має ґрунтуватися на принципах безперервності, послідовності, практичного застосування, наочності та підтримки. Для оцінки ефективності змішаного навчання проводиться оцінка двох показників: рівня отриманих знань і умінь та рівня задоволеності досвідом впровадження змішаного навчання.

Кризові явища в економіці, політиці, медицині та інших сферах функціонування держави суттєво впливають на освітній процес. В умовах спричинених ними обмежень освітній процес вимагає нових інструментів та рішень, щоб продовжувати ефективно виконувати свою функцію. У зв'язку з цим актуальною є модель змішаного навчання, яка є найбільш ефективним механізмом сучасної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Вперше модель змішаного навчання була застосована в Україні у період локдауну через пандемію COVID-19. Заклади освіти тимчасово виходили на очне навчання, однак в період погіршення епідеміологічної ситуації знову вертались до дистанційного навчання. Можливість впровадження дистанційної освіти затверджена ще в 2013 році Наказом Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013 року. Попри це, в 2020 році українська освіта виявилася неготовою до такої форми навчання, тому що її методика була незрозумілою викладачам та здобувачам освіти. Відповідно, дистанційна форма навчання під час карантину була оцінена більшістю українців негативно, про що свідчать дані опитування, проведеного дослідницькою компанією Active Group у 2021 році (Рис. 1).

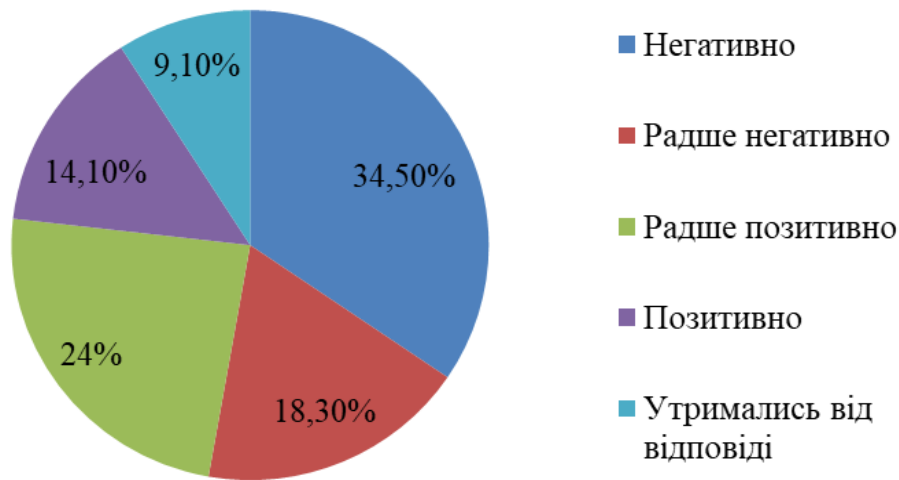


Рис. 1. Ставлення українців до дистанційного навчання під час пандемії коронавірусу, % [6]

Примітка: систематизовано авторами

Негативне ставлення до дистанційного навчання обумовлене низкою проблем, які виникли під час його реалізації. До них можна віднести зниження рівня знань, неможливість ефективної та повноцінної організації заняття, відсутність соціалізації та спілкування з однолітками та ін. (Рис. 2).



Рис. 2. Основні проблеми дистанційного навчання, % [7]

Примітка: систематизовано авторами

Пандемія коронавірусу залишається актуальною проблемою в Україні та світі. Однак на сьогоднішній день основною причиною виникнення кризових

явищ в освіті є війна з Росією. З початком російського вторгнення змішана форма навчання стала основною опцією доступу до знань. В 2022/2023 навчальному році організація освітнього процесу в багатьох школах та закладах вищої освіти здійснюється саме за змішаною формою навчання. За повідомленням міністра освіти і науки Сергія Шкарлета, її обрало близько 4000 шкіл в 17 областях України [8]. В цих навчальних закладах очна форма навчання поєднується з дистанційною. Таке поєднання передбачене для різних видів занять. Наприклад, практичні та лабораторні заняття проводяться в очному режимі, а лекції – в дистанційному. В багатьох школах частина учнів класу навчаються очно, а інша частина – дистанційно в асинхронному режимі. При цьому учні, які навчаються дистанційно, можуть проконсультуватися з учителем в синхронному режимі. Для того щоб забезпечити рівні умови для здобуття освіти, встановлюється черговість очного та дистанційного навчання [9]. Ще одним варіантом змішаного навчання є його організація по змінах або переведення здобувачів освіти на дистанційну форму з окремих предметів.

При впровадженні змішаного навчання використовується широкий спектр відкритих освітніх ресурсів. Більшість закладів середньої, фахової перед вищою та вищої освіти використовують сервіси Google for Education.

Google for Education – це пакет хмарних сервісів Google для учнів, студентів та викладачів, що включає в себе декілька основних додатків-сервісів (пошта Gmail, календар, сайти, система організації навчання Classroom, google-диск та документи, система відеоспілкування Google Hangouts, сейф Google) та додаткові сервіси Google (блоги, фотографії, відео, соціальні мережі тощо) [10].

У табл. 2 наведено приклади деяких сервісів Google for Education та можливості їх використання у рамках моделі змішаного навчання.

Таблиця 2.

Сервіси Google for Education та їх використання в змішаному навчанні [10]

Сервіси	Використання
Classroom	Використовується для розподілу навчальних завдань, їх збору та оцінки, публікації оголошень, зворотного зв'язку. Клас інтегрований з Google Документами, Google Диском та Gmail. За допомогою цих сервісів викладачі можуть призначати завдання та прикріплювати до них матеріали – документи, посилання та зображення
Google Диск	Використовується для зберігання файлів із загальним доступом, створення портфоліо студентів
Google Документи	Використовується для ознайомлення з новим матеріалом, спільною роботою над письмовими завданнями та іншими проектами, створення спільних презентацій, проведення опитувань/анкетування учнів та студентів, роботи з різними документами та таблицями
Gmail	Використовується для організації асинхронної комунікації між учасниками освітнього процесу
Blogger	Використовується для створення індивідуальних чи колективних блогів у рамках роботи над проектами
Google Hangouts	Використовується для організації синхронної комунікації між учасниками освітнього процесу

Примітка: систематизовано авторами

Використання Google for Education дозволяє самостійно вивчати теоретичний матеріал у вигляді перегляду відеолекцій, роботи з різноманітними документами тощо. Однак це не єдиний інструмент, який можна використовувати в рамках моделі змішаного навчання. Здобувачам освіти та викладачам закладів середньої, фахової передвищої та вищої освіти пропонується платформа Навчання і Технології (НІТ), яка призначена для дистанційного та інтерактивного стаціонарного навчання [11]. Доступ до платформи мають всі учасники освітнього процесу (вчителі, учні, студенти), а також батьки та адміністрація закладів освіти. Завдяки платформі НІТ можна ефективно організувати навчальний процес. Вчителі та викладачі можуть проводити онлайн-уроки, користуватися електронними навчальними матеріалами, здійснювати управління навчальними планами, формувати розклад уроків, вести цифровий щоденник учнів та журнал класу, оцінювати знання, розміщувати оголошення, давати домашні завдання тощо.

Серед інших інструментів, які використовуються для організації змішаного навчання, необхідно відзначити платформи MOODLE та Open edX, а також інструменти для онлайн-трансляцій YouTube, Zoom, BigBlueButton та Google Meet.

Необхідно зазначити, що в зв'язку з воєнним станом, введеним на території України, форма організації освітнього процесу обирається в залежності від безпекової ситуації в тому чи іншому регіоні. Таке рішення приймається військово-цивільними адміністраціями з урахуванням думки батьків. Так, згідно з опитуванням компанії Gradus Research, проведеним перед початком 2022/2023 навчального року, 59% українців, які мають дітей у віці 6-17 років, виступили проти очного навчання. Вони обрали альтернативні форми освіти – дистанційну та змішану. Лише 27% опитуваних (переважно з західних та центральних областей України) проголосувало за очне навчання. Всі інші батьки обрали навчальні заклади за кордоном (Рис. 3).

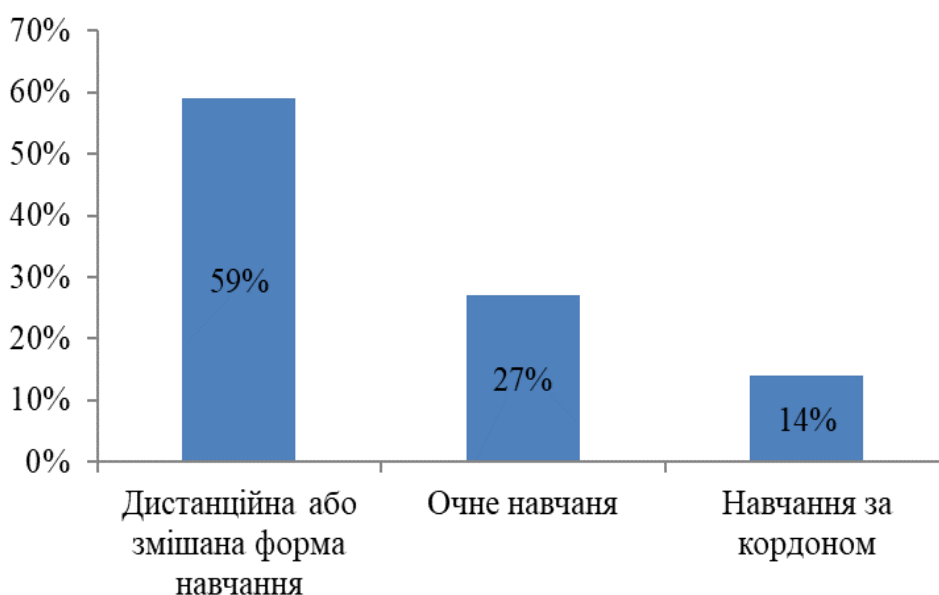


Рис. 3. Відношення батьків до очного навчання в період воєнного стану, % [12]

Примітка: систематизовано авторами

Основною причиною такого рішення є відсутність облаштованих укриттів в закладах освіти, хвилювання за дітей та неготовність педагогів до надзвичайних ситуацій, які можуть трапитися під час навчання. Разом з тим, батьки, які проголосували проти очного навчання та обрали дистанційний чи змішаний формат здобуття освіти, наголошують, що готові відправити дітей на навчання в традиційному форматі одразу після закінчення війни [12].

Дещо інші результати продемонструвало опитування, яке проводилося з 5 по 15 серпня 2022 року Державною службою якості освіти України серед педагогів та студентів закладів фахової передвищої та вищої освіти. Зокрема більшість здобувачів фахової передвищої (78,1%) та вищої освіти (69,4%) виступили за відновлення освітнього процесу в очній формі. Однак в нинішніх умовах більшість з них сумніваються в ефективності такого навчання [13]. В зв'язку з цим, більшість закладів фахової передвищої та вищої освіти обрали змішаний формат навчання.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що в умовах кризових явищ, в яких перебуває Україна, змішане навчання є одним з найкращих варіантів як для учнів шкіл, так і для студентів. Однак впровадження змішаного навчання є вимушеним кроком держави, адже більшість педагогів, здобувачів освіти на батьків обирають очний формат навчання та сподіваються повернутися до нього відразу після закінчення війни в Україні. За результатами аналізу результатів опитування, стає очевидним, що це зумовлено низкою проблем, які виникають під час організації змішаного навчання, а саме, його дистанційної частини. Для підвищення ефективності

змішаного навчання в умовах кризових явищ рекомендується здійснення наступних заходів:

1. Регулювання організації змішаного навчання на рівні закладів середньої, передвищої фахової та вищої освіти. Правила організації такої освіти повинні бути закріплені в нормативних документах закладу освіти.

2. Технологічне забезпечення. Кожен заклад освіти повинен обрати єдину навчальну платформу. Вона повинна бути інтегрована з внутрішніми інформаційними системами. Також необхідно забезпечити надійний доступ до інтернету. Викладачі повинні мати необхідне програмне забезпечення. Відповідальність за забезпечення належних умов праці та навчання повинні нести заклади освіти.

3. Створення служб та підбір персоналу для служб, які забезпечують функціонування змішаного навчання. Необхідно підвищувати кваліфікацію співробітників таких служб, вчителів та викладачів, організовувати їх навчання.

4. Стимулювання внутрішньої мотивації здобувачів освіти. Необхідно показати важливість та корисність дисципліни, яка вивчається. Зміст курсу, який пропонується учням чи студентам, повинен бути актуальним, тобто отримані знання повинні бути корисними в повсякденному житті. Необхідно спілкуватися з учнями та студентами, цікавитися їхніми інтересами.

5. Забезпечення академічної доброчесності. Для забезпечення академічної доброчесності можна використовувати технічні засоби, які дозволяють перевіряти роботи на плагіат, обмежувати час на виконання завдань тощо. Завдання повинні формуватися таким чином, щоб готової відповіді не було у відкритих джерелах. Формати завдань необхідно урізноманітнювати, змінювати їх зміст для різних груп.

Висновки. Змішане навчання – перспективний напрям організації освітнього процесу в умовах обмежень, спричинених кризовими явищами. Використання змішаного навчання сприяє гнучкості та доступності освіти, її покращенню за допомогою низки технологій та раціональному використанню матеріально-технічних ресурсів. На сьогоднішній день змішане навчання запроваджено в багатьох закладах освіти України, однак це є вимушеним кроком держави, адже більшість педагогів, здобувачів освіти на батьків обирають очний формат навчання та сподіваються повернутися до нього відразу після закінчення війни в Україні. За результатами аналізу результатів опитування, було виявлено, що під час організації змішаного навчання, а саме, його дистанційної частини, виникає низка проблем, які знижують якість освіти. До них можна віднести низький рівень знань, відсутність можливості організувати повноцінний дистанційний урок, відсутність соціалізації та спілкування з однолітками, недостатнє технологічне забезпечення та інші проблеми.

Для підвищення ефективності змішаного навчання в умовах кризових явищ рекомендується здійснення наступних заходів: регулювання організації

змішаного навчання в закладах освіти, технологічне забезпечення учасників освітнього процесу, створення служб та підбір персоналу, який забезпечить функціонування змішаного навчання, стимулювання внутрішньої мотивації здобувачів освіти та забезпечення академічної доброчесності.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів закладами середньої, фахової передвищої та вищої освіти України.

Література

1. Curtiss J. Bonk, Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Design. Pfeiffer, 2006.
2. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов. Третя міжнародна науково-практична конференція «MoodleMoot Ukraine 2015. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle». К.: КНУБА, 2015. 68 с.
3. Стрюк А. М. Система «Агапа» як засіб навчання системного програмування бакалаврів програмної інженерії: дис. канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2012. 312 с.
4. Twigg C. A. Improving Learning and Reducing Costs: New Models for Online Learning. EDUCAUSE Review, 2003. Vol. 38 (5). P. 29–38.
5. Horn M. B., Staker H. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015. 304 p.
6. Більшість українців проти дистанційного навчання в школах під час карантину – опитування. gordonua.com, 2021. URL: <https://gordonua.com/ukr/news/society/bilshist-ukrajintsiv-proti-distantnijno-go-navchannja-v-shkolah-pid-chas-karantinu-opituvannja-1541978.html>
7. 67% українців негативно ставляться до дистанційного навчання. osvita.ua, 2020. URL: <https://osvita.ua/school/77047/>
8. Більшість шкіл поки не планує працювати офлайн. osvita.ua, 2022. URL: <https://osvita.ua/school/87133/>
9. Структура 2022/2023 навчального року. Форми організації освітнього процесу. Наповнюваність класів. Поділ класів на групи. schoollife.org.ua, 2022. URL: <https://www.schoollife.org.ua/struktura-2022-2023-navchalnogo-roku-formy-organizatsiyi-osvitnogo-protsesu-napovnyuvanist-klasiv-podil-klasiv-na-grupy/>
10. Часто задаваемые вопросы о Google Workspace for Education. support.google.com, 2022. URL: <https://support.google.com/a/answer/139019?hl=ru>
11. Твоя цифрова освіта. nit.school, 2022. URL: <https://nit.school/>
12. Летяк В. Майже дві третини батьків проти очного навчання дітей у школі – опитування. fakty.com.ua, 2022. URL: <https://fakty.com.ua/ua/ukraine/suspilstvo/20220831-majzhe-dvi-tretyny-batkiv-proty-ochnogo-navchannya-ditej-u-shkoli-opytuvannya/>
13. Яку форму навчання обирають заклади фахової передвищої та вищої освіти. chesno.ck.ua, 2022. URL: <https://chesno.ck.ua/2022/08/30/yaku-formu-navchannya-obuyayut-zaklady-fahovoyi-peredvyshhoyi-ta-vyshhoyi-osvity-opytuvannya/>

References

1. Bonk Curtis, J., Charles, R. (2006). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Design. Pfeiffer [in English]
2. Cherednichenko, H. A., Shapran, L. Y. (2015). Model' zmishanoho navchannya i yiyi vykorystannya u vykladanni inozemnykh mov. Tretya mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiya «MoodleMoot Ukraine 2015. Teoriya i praktyka vykorystannya systemy upravlinnya navchanniam Moodle» [Model of blended learning and its use in teaching foreign languages. The third international scientific and practical conference "MoodleMoot Ukraine 2015. Theory and practice of using the Moodle learning management system"]. Kiev: KNUBA. 2015. 68 [In Ukrainian]

3. Stryuk, A. M. (2012). Systema «Ahapa» yak zasib navchannya systemnoho prohramuvannya bakalavriv prohramnoyi inzheneriyi: dys. kand. ped. nauk: 13.00.10. [The "Agapa" system as a means of teaching system programming for bachelors of software of engineering: diss. Ph.D. ped. Sciences: 13.00.10.]. Kyiv, 2012, 312 [In Ukrainian]
4. Twigg, C. A. (2003). Improving Learning and Reducing Costs: New Models for Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 2003, 38 (5), 29–38 [in English]
5. Horn, M. B., Staker, H. (2015). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco. CA: Jossey-Bass. 304 [in English]
6. Bil'shist' ukrayintsiv proty dystantsiynoho navchannya v shkolakh pid chas karantynu – opytuvannya. (2021). [The majority of Ukrainians are against remote learning in schools during quarantine - survey]. Retrieved from: <https://gordonua.com/ukr/news/society/bilshist-ukrajintsiv-proti-dstantsijnogo-navchannja-v-shkolah-pid-chas-karantynu-opituvannja-1541978.html> [In Ukrainian]
7. 67% ukrayintsiv nehatyvno stavlyat'sya do dystantsiynoho navchannya. (2020). [67% of Ukrainians have a negative attitude to distance learning]. Retrieved from: <https://osvita.ua/school/77047/> [In Ukrainian]
8. Bil'shist' shkil poky ne planuye pratsyuvaty oflayn. (2022). [Most schools do not yet plan to work offline]. Retrieved from: <https://osvita.ua/school/87133/> [In Ukrainian]
9. Struktura 2022/2023 navchal'noho roku. Formy orhanizatsiyi osvitr'oho protsesu. (2022). *Napovnyuvanist' klasiv. Podil klasiv na hrupy* [Structure of the 2022/2023 academic year. Forms of organization of the educational process. Class occupancy]. Retrieved from: <https://www.schoollife.org.ua/struktura-2022-2023-navchal'nogo-roku-formy-organizatsiyi-osvitnogo-protsesu-napovnyuvanist-klasiv-podil-klasiv-na-grupy/> [In Ukrainian]
10. Chasto zadavayemyye voprosy o Google Workspace for Education. (2022). [Frequently asked questions about Google Workspace for Education]. Retrieved from: <https://support.google.com/a/answer/139019?hl=ru> [In Russian]
11. Tvoja tsyfrova osvita. (2022). [Your digital education]. Retrieved from: <https://nit.school/> [In Ukrainian]
12. Letyak, V. (2022). Mayzhe dvi tretyny bat'kiv proty ochnoho navchannya ditey u shkoli – opytuvannya [Almost two-thirds of parents are against full-time education of their children at school - survey]. Retrieved from: <https://fakty.com.ua/ua/ukraine/suspilstvo/20220831-majzhe-dvi-tretyny-batkiv-proty-ochnogo-navchannya-ditej-u-shkoli-opytuvannya/> [In Ukrainian]
13. Yaku formu navchannya obyrayut' zaklady fakhovoyi peredvyshchoyi ta vyshchoyi osvity. (2022). [What form of education are chosen by institutions of professional pre-higher and higher education]. Retrieved from: <https://chesno.ck.ua/2022/08/30/yaku-formu-navchannya-obyrayut-zaklady-fahovoyi-peredvyshchoyi-ta-vyshchoyi-osvity-opytuvannya/> [In Ukrainian]

УДК 351.851: 37.014

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-189-198](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-189-198)

Кухарчук Петро Михайлович кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри управління та адміністрування, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», вул. Грушевського, 13, м. Вінниця, 21050, тел.: (0432) 55-65-60, <https://orcid.org/0000-0002-2051-3298>

Білик Олег Олександрович кандидат технічних наук, доцент, проректор, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», вул. Грушевського, 13, м. Вінниця, 21050, тел.: (0432) 55-65-63, <https://orcid.org/0000-0001-5088-1115>

Коврігіна Лілія Михайлівна кандидат філологічних наук, завідувач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, вул. Михайлівська, 15, м. Житомир, 10014, тел.: (042) 147-36-89, <https://orcid.org/0000-0002-6008-7211>

МЕХАНІЗМИ ВПРОВАДЖЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. Освіта впродовж життя – це вимоги до сучасного життя людини. На сьогоднішньому етапі реформування системи освіти в Україні постає питання вироблення механізмів виховання компетентної особистості вихованців закладів освіти, які володіють не лише певними видами знань, а готові ставати професіоналами й мати високі моральні якості.

На сучасному етапі реалізація мети базової середньої освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як:

- ✓ формування культури здорового способу життя учня, створення умов для забезпечення його гармонійного фізичного та психічного розвитку, добробуту;
- ✓ створення освітнього середовища, в якому забезпечено атмосферу довіри, без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу;
- ✓ утвердження людської гідності, чесності, милосердя, доброти, справедливості, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги, поваги до прав і свобод людини, здатності до конструктивної взаємодії учнів між собою та з дорослими;
- ✓ формування в учнів активної громадянської позиції, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови [1].

Державний стандарт базової середньої освіти у вимогах до результатів навчання учнів визначає соціальну і здоров'язбережувальну освітньою галузь. На нашу думку, виховання відповідального ставлення про власний стан здоров'я буде в майбутньому показником духовного, соціально-економічного й гармонійного розвитку особистості, яка буде розв'язувати проблеми, що передбачає вміння аналізувати проблемні ситуації, формулювати проблеми, висувати гіпотези, практично їх перевіряти та обґрунтовувати, здобувати потрібні дані з надійних джерел, презентувати та аргументувати рішення [1].

Саме заклади освіти мають стати тим середовищем, що сприятимуть усвідомленню кожною дитиною цінності життя й здоров'я, у якому створюються умови здорової життєдіяльності, гармонійного розвитку особистості, вчасного задоволення її актуальних потреб. У системі освіти мають зосередитися на впровадженні «Національної Стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі».

На сьогодні в Україні система освіти є реальною структурою в державі, яка виробляє механізми безпеки здоров'я дітей. Як свідчить світовий досвід розвинутих країн, в системі освіти на першому місці в діяльності закладу має бути здоров'я дитини, а за ним і високий рівень знань дитини.

Для впровадження безпечного освітнього середовища і виправлення ситуації, що склалася останнім часом в закладах освіти, в практику запроваджено розроблення щорічного плану заходів.

Ключові слова: заклади освіти, система освіти, стратегія розбудови безпечного освітнього середовища, компетентність.

Kukharchuk Petro Mykhailovych Candidate of Sciences in Public Administration, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Management and Administration of the «Vinnytsia Academy of Continuing Education», Hrushevskoho St., 13, Vinnytsia, 21050, tel. : (0432) 55-65-60, <https://orcid.org/0000-0002-2051-3298>

Bilyk Oleh Alexandrovych Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work and Monitoring the Quality of Education of the Municipal Higher Education Institution «Vinnytsia Academy of Continuing Education», Hrushevskoho St., 13, Vinnytsia, 21050, tel.: (0432) 55-65-63, <https://orcid.org/0000-0001-5088-1115>

Kovrigina Liliya Mykhailivna Candidate of philological sciences, head of the department of social and humanitarian disciplines of the Communal Institution "Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education" of the Zhytomyr Regional Council, Mykhailivska St., 15, Zhytomyr, 10014, tel.: (042) 147-36-89, <https://orcid.org/0000-0002-6008-7211>

MECHANISMS OF IMPLEMENTATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. Lifelong education is a requirement for modern human life. At today's stage of reforming the education system in Ukraine, the question arises of developing mechanisms for educating competent individuals of students of educational institutions who possess not only certain types of knowledge, but are ready to become professionals and have high moral qualities.

At the current stage, the implementation of the goal of basic secondary education is based on such value guidelines as:

- ✓ formation of a culture of healthy lifestyle of the student, creation of conditions to ensure his harmonious physical and mental development, well-being;
- ✓ creation of an educational environment in which an atmosphere of trust is ensured, without any forms of discrimination of participants in the educational process;
- ✓ affirmation of human dignity, honesty, mercy, kindness, justice, empathy, mutual respect and mutual assistance, respect for human rights and freedoms, the ability of students to constructively interact with each other and with adults;
- ✓ forming in students an active civic position, patriotism, respect for the cultural values of the Ukrainian people, its historical and cultural heritage and traditions, the state language [1].

The state standard of basic secondary education in the requirements for student learning outcomes defines the social and health-saving educational field. In our opinion, the cultivation of a responsible attitude about one's own state of health will in the future be an indicator of the spiritual, socio-economic and harmonious development of an individual who will solve problems, which involves the ability to analyze problematic situations, formulate problems, put forward hypotheses, and practically test them and justify, obtain the necessary data from reliable sources, present and argue decisions [1].

It is the educational institutions that should become the environment that will contribute to the realization of the value of life and health by every child, in which conditions are created for a healthy life, harmonious development of the personality, timely satisfaction of its urgent needs. The education system should focus on the implementation of the "National Strategy for the Development of a Safe and Healthy Educational Environment in the New Ukrainian School".

Today, in Ukraine, the education system is a real structure in the state, which produces mechanisms for the safety of children's health. As the world experience of developed countries shows, the child's health should be the first priority in the educational system, followed by the child's high level of knowledge.

In order to implement a safe educational environment and correct the situation that has developed recently in educational institutions, the development of an annual action plan has been introduced into practice.

Keywords: educational institutions, education system, strategy for building a safe educational environment, competence.

Постановка проблеми. Розроблення технологій впровадження безпечного та здорового освітнього середовища у новій українській школі для забезпечення гармонійного розвитку особистості вихованців закладу освіти сприятиме формування інтелектуального, фізичного, соціального та емоційного розвитку.

На нашу думку, важливим є те, що Державний стандарт базової середньої освіти ставить за мету соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі саме розвиток особистості учня, який здатний до самоусвідомлення, гармонійної соціальної і міжособистісної взаємодії, спрямованої на збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, дбає про безпеку, виявляє підприємливість та професійну зорієнтованість для забезпечення власного і суспільного добробуту [1].

Важливою проблемою, яка потребує сьогодні вирішення повного впровадження соціальної і здоров'язбережувальної компетентності, яка слугуватиме розвитку і підвищенню якості підготовки й перепідготовки кадрів, так як, не всі керівники навчальних закладів виявляють достатньо розуміння важливості цього завдання, досить часто основи здоров'я навчають вчителі, які не мають відповідної фахової підготовки.

Як наслідок і враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що вироблення механізмів формування здорового способу життя за допомогою освіти, на сьогодні має пріоритетний напрямків державної політики. На тепер, впровадження концепції Нової української школи, вимагає переходу на нові стандарти.

Проблемою, яка потребує розв'язання, є низький рівень культури безпечної, здорової поведінки та ненасильницької взаємодії у дітей шкільного віку, інших учасників освітнього процесу, погіршення стану здоров'я учнів, недостатній рівень доступності, безпечності і комфортності умов шкільного навчання [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці які досліджували формування здоров'язбережувальної компетентності здійснювали: О. Антонова, В. Бакуменко, І. Василяшко, Л. Калініна, Н. Калька, С. Макаренко, Н. Поліщук, О. Толстанов, М. Шеян, В. Успенської та ін.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблему професійної підготовки вчителів висвітлено у працях О. Блажка, Н. Буринської, Л. Величко, А. Грабового, Т. Деркач, Н. Шиян, О. Ярошенко та ін., проте питання формування соціальної і здоров'язбережувальної компетентності висвітлено не в повній мірі.

Мета статті – виокремити компоненти соціальної і здоров'язбережувальної компетентності в розбудові безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі та охарактеризувати критерії їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. Реалізація концепції Нової української школи впливає на становлення і розвиток системи освіти, яка сьогодні зазнає змін, які пов'язані із внесенням коректив у зміст освітнього процесу. Але зміни у навчальних закладах в першу чергу залежать від розвитку спеціалістів, які б могли втілювати в практичну діяльність сучасні освітні технології, найкращі результати педагогічних досліджень. В цих умовах реформування національної системи освіти, зростають вимоги до значного підвищення професійної компетентності вчителів та професійного розвитку і саморозвитку.

На загальнодержавному рівні схвалено план заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі на 2022 рік. Аналізуючи його, ми виокремлюємо наступні складові його реалізації:

- 1) Здоров'язбережувальна складова освіти;
- 2) Комплексність розвитку фізичної культури та посилення рухової активності;
- 3) Розбудова системи здорового харчування, формування культури харчування та правильних харчових звичок;
- 4) Удосконалення медичного обслуговування учнів і працівників закладів освіти;
- 5) Ефективне психологічне забезпечення освітнього процесу;
- 6) Підготовка працівників закладу освіти та їх здоров'я;
- 7) Безпечність, доступність та інклюзивність освітнього середовища;
- 8) Міжсекторальна взаємодія та залучення соціальних інституцій [3].

З впровадження концепції Нової української школи відбувається децентралізація системи державного управління закладами освіти. Багато повноважень передаються на місця, наприклад розроблення навчальних планів відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти.

В державному стандарті враховано здоров'язбережувальний компонент навчання та спостерігаємо оновлення самого змісту середньої профільної освіти.

Міністерство освіти і науки України організувало видання літератури навчально-методичної зокрема для осіб з особливими освітніми потребами (підручники, посібники тощо), з метою забезпечення реалізації здоров'язбережувального компонента навчання [3]

Аналізуючи структуру захворюваності школярів за класами хвороб, Галина Дахнюк виявила наступне. Перше місце серед них займають хвороби органів дихання – 76 %. Цей рівень переважно формується за рахунок гострих респіраторних вірусних захворювань, грипу, ангіни, бронхіту. Подальші місця в

структурі захворюваності учнів займають нервово-психічні дисфункції (37 %), порушення постави (30–40 %), надлишкову масу тіла (20 %) (Ващенко О.), зниження зору (1 клас – 3 % дітей, 3–4 клас – до 10 % дітей, 7–8 клас – 16 %, старшокласники – 20 %) (Федорець М.) тобто так звані шкільні форми патології, що виникають під впливом факторів шкільного середовища [4, с.23-24].

В підтвердження локального дослідження, загально державні мало відрізняються чим. Так, відповідно зі статистичними даними Міністерства охорони здоров'я України за 2017 рік з 7 млн 615 тис. дітей віком до 17 років 13,3 відсотка страждали на ожиріння, і щороку в Україні фіксується приблизно 15,5 тис. нових випадків дитячого ожиріння [2].

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства ООН віднесла Україну до вимираючих країн світу. Так, за даними соціального моніторингу, початкову школу закінчує 20 відсотків здорових дітей, а середню – лише 5-7 відсотків [5]. Однією з причин цього, на наш погляд, є низький рівень культури здоров'я, валеологічна безграмотність, невміння зберігати і зміцнювати здоров'я. У сучасних родинх учнів загальноосвітньої школи поширене куріння, вживання алкоголю, а в деяких – і наркотиків. Для прикладу, серед дорослого населення палить половина чоловіків і 20 відсотків жінок. Від алкоголізму страждає 84,4, а від алкогольних психозів – 18,9 людей на 100 тисяч населення [5]. За іншими даними, в Україні – 6 відсотків алкоголіків. Причому, на кожні 8 алкоголіків припадає 1 жінка [6].

Ми погоджуємося із висновками науковців, щодо причин таких проблем, а саме:

- відсутність у переважної більшості дітей звичок здорового і безпечного способу життя, у тому числі здорового харчування, низький рівень їх рухової активності, недостатня сформованість у них навичок безпечної поведінки та ненасильницької, безконфліктної комунікації;

- уразливість дітей шкільного віку під час використання Інтернету, нестача навичок безпечної поведінки в інформаційному середовищі, неконтрольований доступ до Інтернету під час освітнього процесу;

- недостатній рівень ефективності освіти, яка забезпечує соціальний і здоров'язбережувальний компоненти навчання, медіа- та цифрову грамотність учнів, що можуть сприяти безпечній життєдіяльності, збереженню та зміцненню здоров'я, веденню здорового способу життя, безпечній комунікації;

- недостатність і зношеність матеріально-технічної бази закладів освіти, що необхідна для здобуття якісної освіти та всебічного розвитку дітей, у тому числі для забезпечення здоров'язбережувального компонента навчання, а також для забезпечення здорових та нешкідливих умов навчання;

- недостатня увага до створення у закладах освіти умов, що забезпечують фізичну безпеку та доступність освітнього середовища для всіх учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами (відповідність вимогам пожежної, санітарно-епідеміологічної, екологічної безпеки, будівельним

нормам з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування);

➤ відсутність ефективного та системного підходу в закладах освіти щодо попередження та реагування на прояви насильства та булінгу (цькування);

➤ неналежні умови для організації достатнього, якісного, безпечного, збалансованого харчування дітей у закладах освіти;

➤ відсутність стандартизованих норм харчування (в тому числі для дітей, які потребують спеціального дієтичного харчування) та фізичної активності відповідно до фізіологічних потреб учнів та рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я, що є бар'єром для формування знань та навичок здорового і безпечного способу життя;

➤ застарілі державні санітарні правила і норми щодо влаштування, утримання закладів освіти та організації освітнього процесу та інші санітарні правила і норми у сфері освіти;

➤ недостатній рівень медичного обслуговування дітей шкільного віку;

➤ недостатньо ефективний психологічний супровід учасників освітнього процесу;

➤ низький рівень залучення батьків до формування гігієнічних навичок та засад здорового і безпечного життя їх дітей;

➤ недостатнє використання ресурсів взаємодії та партнерства між учасниками освітнього процесу, закладами освіти і закладами охорони здоров'я, закладами культури, соціальними службами, правоохоронними органами, іншими державними органами, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, а також ресурсів волонтерської допомоги за відповідними напрямками [2].

Сергій Новописьменний стверджує, що на шляху до інтелектуального здоров'я необхідно витратити більше часу на навчання, наприклад читання книг, журналів і газет, для того щоб бути в курсі поточних питань та ідей.

Науковець зазначає, що впровадження здоров'язбережувальних технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язбережувальних технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності. Здоров'язбережувальні технології дозволяють:

- сформувати соціальну зрілість випускника;

- забезпечити можливість учням реалізувати свій потенціал;

- зберегти і підтримати фізіологічне здоров'я учнів [7, с. 16-17].

І як підсумок, він класифікує існуючі здоров'язбережувальні технології на такі види:

➤ Захисно-профілактичні: спрямовані на захист дітей від несприятливих для здоров'я впливів (санітарно-гігієнічні вимоги, чистота, щеплення, ін.);

➤ Компенсаторно-нейтралізуючі: використовуються для нейтралізації будь-якого негативного впливу (фізкультхвилинка, вітамінізація харчового раціону та ін.);

➤ Стимулюючі технології: дозволяють активізувати власні ресурси дитячого організму (загартовування, фізичні навантаження); - Інформаційно-навчальні: покликані забезпечити рівень грамотності в питаннях здоров'я [7, с. 16-17].

Валентина Кутасевич, провела опитування педагогів, які вважають, що зміцненню здоров'я сприяють такі чинники:

- повноцінне та якісне харчування;
- заняття фізичними вправами;
- оптимальна організація робочого дня;
- прогулянки на свіжому повітрі;
- повноцінний сон [4, с. 32-37].

Дослідниця стверджує що, розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу в сучасних умовах інтенсифікації навчання можливе шляхом формування здоров'язбережувального простору. Здоров'язбережувальні технології навчання і виховання школярів мають забезпечити високий рівень психосоматичного здоров'я, розумової працездатності, формувати мотивацію до ведення здорового способу життя та виховувати високу культуру здоров'я. Функціонування здоров'язбережувального освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі дасть змогу здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи для забезпечення здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу освітнього закладу [4, с. 32-37].

Євгенія Свистунова, наводить приклад співпраці Нововолинському закладі освіти I–III ступенів № 6, де створена учнівська організація – Мала Учнівська Держава, в якій діють: • комітет освіти і науки; • комітет здоров'я і праці; • комітет інформації та преси; • комітет дисципліни і порядку; • комітет із питань опіки; • комітет культури та відпочинку; • комітет із питань спорту й туризму. Одним із завдань діяльності комітетів є піклування про фізичний розвиток і здоров'я учнів, утвердження принципу: «В здоровому тілі – здоровий дух». Комітет дисципліни і порядку організовує рейди «Димок», «Урок», «Довкілля», «Вулиця», акції «Ні! – палінню», «Наркотикам – Ні!». Результати рейдів, рішення засідань Ради профілактики висвітлюються у шкільних стіннінках: «Правовиховна робота у школі» та «Кращий клас місяця». Члени Малої учнівської держави проводять агітаційну роботу за здоровий спосіб життя, зокрема різноманітні бесіди, конкурси малюнків, круглі столи [4, с. 40].

Висновки. Впровадження Державного стандарту базової середньої освіти, Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього

середовища у новій українській школі сприятиме виробленню нових технологій в системі освіти.

Наша країна перебуває в стані війни, багато учнів стали внутрішньо і зовнішньо переміщеними особами, що ускладнює технологію навчання з метою збереження та зміцнення здоров'я, захисту від небезпек.

Прийняті стандарти освіти містять соціальну та здоров'язбережувальну складові, навчальні та типові освітні програми орієнтовані на реалізацію здоров'язбережувального компонента навчання [2].

Другий рік поспіль наша країна потерпає від пандемії, яка змусила перенести навчальний процес на дистанційну форму навчання. Але, не всі заклади були готові й відповідали критеріям санітарного та епідеміологічного благополуччя.

Механізми впровадження безпечного освітнього середовища в закладах освіти потребують підтримки не тільки зі сторони держави а й територіальних громад, громадських об'єднань.

Література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. [Електронний ресурс] – URL: <https://cutt.ly/DUjDFWm>
2. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі / Схвалена Указом Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020. [Електронний ресурс] – URL: <https://cutt.ly/VUhtHP>
3. План заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі на 2022 рік / розпорядження Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2021 р. № 1770-р [Електронний ресурс] – URL: <https://cutt.ly/NC5ey4g>
4. Формування інноваційного здоров'язбережувального освітнього середовища: досвід проектування і реалізації : матеріали круглого столу / упоряд. Н. А. Поліщук. – Луцьк : ВІППО, 2018. – 124 с.
5. Паніна Н. В. Українське суспільство 2000-2012 р.р.: соціологічний моніторинг / Н. В. Паніна. – К.: ТОВ «Видавництво Софія», 2012. – 170 с.
6. Яковлева В. А. Особливості негативного впливу навколишнього середовища на дитину, стан її здоров'я та безпеку життєдіяльності / В. А. Яковлева // Будівництво, матеріалознавство, машинобудування: наук.-техн. збірник: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Безпека життєдіяльності людини як умова сталого розвитку сучасного суспільства». – Дн-ськ: ІБФО, 2007. – С. 426 – 429.
7. Формування здоров'язбережувальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи : збірник наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітньому Дню цивільної оборони та Всесвітньому Дню охорони праці (Полтава, 27–28 квітня 2017 р.) / упоряд., і ред.: В. П. Титаренко, А. М. Хлопов. – Полтава : ПНПУ, 2017. – 408 с.

References:

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity / Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. [Elektronnyi resurs] – URL: <https://cutt.ly/DUjDFWm>
2. Natsionalna stratehiia rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho sere dov yshcha u novii ukrainskii shkoli / Skhvalena Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 25 travnia 2020 roku № 195/2020. [Elektronnyi resurs] – URL: <https://cutt.ly/VUhtHP>

3. Plan zakhodiv z realizatsii Natsionalnoi stratehii rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyscha u novii ukrainskii shkoli na 2022 rik / rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 hrudnia 2021 r. № 1770-r [Elektronnyi resurs] – URL: <https://cutt.ly/NC5ey4g>

4. Formuvannia innovatsiinoho zdoroviazberezhualnoho osvitnoho seredovyscha: dosvid proektuvannia i realizatsii : materialy kruhloho stolu / uporiad. N. A. Polishchuk. – Lutsk : VIPPO, 2018. – 124 s.

5. Panina N. V. Ukrainske suspilstvo 2000-2012 r.r.: sotsiologichnyi monitorynh / N. V. Panina. – K.: TOV «Vydavnytstvo Sofiia», 2012. – 170 s.

6. Yakovlieva V. A. Osoblyvosti nehatyvnoho vplyvu navkolyshnoho seredovyscha na dytynu, stan yii zdorovia ta bezpeku zhyttiediialnosti / V. A. Yakovlieva // Budivnytstvo, materialoznavstvo, mashynobuduvannia: nauk.-tekhn. zbirnyk: Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Bezpeka zhyttiediialnosti liudyny yak umova staloho rozvytku suchasnoho suspilstva». – Dn-sk: IBFO, 2007. – S. 426 – 429.

7. Formuvannia zdoroviazberezhualnykh kompetentnosti suchasnoi molodi: realii ta perspektyvy : zbirnyk nauk. prats Vseukr. nauk.-prakt. konf., prysviachenoї Vsesvitnomu Dniu tsyvilnoi oborony ta Vsesvitnomu Dniu okhorony pratsi(Poltava, 27–28 kvitnia 2017 r.)/ uporiad., i red.: V. P. Tytarenko, A. M. Khlopov. – Poltava : PNP, 2017. – 408 s.

УДК 159.964.22:159.922.76-056.313

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-199-209](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-199-209)

Малишевська Ірина Анатоліївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20300, тел.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0003-0889-2552>

КОРЕКЦІЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. У статті здійснено аналіз наукової літератури та нормативних документів з досліджуваної проблеми. Визначено негативні тенденції сучасного стану здоров'я підростаючого покоління, що актуалізують потребу впровадження в освітній процес спеціальної освіти оздоровчої ідеології. Досліджено, що в подальшому такий підхід стане основою життєдіяльності дитини з інтелектуальними порушеннями. Позитивно вплине на психоемоційний стан. Сприятиме забезпеченню систематичної психологічної підтримки кожній дитині з інтелектуальними порушеннями під час освітнього процесу.

Визначено, що природні об'єкти і явища виступають потужним і необхідним засобом корекції психічного здоров'я дітей з інтелектуальними порушеннями. Доведено, що засоби природотерапії здійснюють корекційний вплив на психоемоційний стан дітей з інтелектуальними порушеннями. Запропоновано методи корекції психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями. За їх основу взято класифікацію методів психолого-педагогічної корекції суб'єктного ставлення до природи за В. Ясвіним. Розроблені методи адаптовано до завдань дослідження. До них віднесли: метод ототожнення з природними об'єктами, метод співпереживання природним об'єктам, метод природних асоціацій, метод екологічно-емоційного впливу. Реалізація методів представлена природотерапевтичними вправами. З'ясовано, що природотерапевтичні вправи формують уміння спостерігати та прислухатись до природи, осмислити світ природи та усвідомити своє місце у ньому. Вправи покращують психоемоційний стан. Дають змогу знімати перевтому або переносити стреси з найменшими нервовими втратами. Розвивають спостережливість, допитливість, активність, упевненість у своїх силах. Формують навички спілкування, адекватного вираження почуттів. Сприяють підвищенню самооцінки, активізації загального потенціалу можливостей дитини з інтелектуальними порушеннями та адаптації її в соціумі. З'ясовано позитивний вплив природотерапевтичних вправ на психоемоційний стан дітей з інтелектуальними порушеннями.

Одержані у ході експериментального дослідження результати засвідчили ефективність запропонованих методів корекції психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, корекція психоемоційного стану, природотерапія, засоби природотерапії, природотерапевтичні вправи, методи корекції психоемоційного стану, освітній процес дітей з інтелектуальними порушеннями.

Malyshevska Iryna Anatoliivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Special Education Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20300, tel.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0003-0889-2552>

CORRECTION OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. The article analyzes the scientific literature and normative documents on the investigated problem. The negative trends of the current state of younger generation's health, which actualize the need to introduce health ideology into the educational process of special education have been determined. It has been investigated that in the future such an approach will become the basis of life activities of a child with intellectual disabilities. It will positively affect the psycho-emotional state. It will contribute to the provision of systematic psychological support to every child with intellectual disabilities during the educational process.

It has been determined that natural objects and phenomena are a powerful and necessary means of correcting the mental health of children with intellectual disabilities. It has been proven that the means of nature therapy have a corrective effect on the psycho-emotional state of children with intellectual disabilities. Methods of correcting the psycho-emotional state of children with intellectual disabilities have been offered. They are based on V. Yasvin's classification of psychological and pedagogical correction methods of the subject's attitude to nature. The developed methods have been adapted to research tasks. They include: the method of identification with natural objects, the method of empathizing with natural objects, the method of natural associations, the method of ecological and emotional influence. Methods implementation has been represented by natural therapy exercises. It has been found that nature therapy exercises form the ability to observe and listen to nature, to understand the natural world and to realize one's place in it. Exercises improve the psycho-emotional state. They make it possible to relieve overfatigue or endure stress with the least nervous losses. They develop observation, inquisitiveness, activity, confidence in their abilities. They also form communication skills, adequate feelings expression. They contribute to the increase of self-esteem, activation of the general potential of the child with intellectual disabilities and his adaptation in society. The

positive effect of nature therapy exercises on the psycho-emotional state of children with intellectual disabilities has been clarified.

The results obtained during the experimental study have proved the effectiveness of the proposed methods of correcting the psycho-emotional state of children with intellectual disabilities.

Keywords: children with intellectual disabilities, correction of psycho-emotional state, naturopathy, means of naturopathy, naturopathic exercises, methods of psycho-emotional state correction, educational process of children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. В умовах тривалої несприятливої дії політичних, соціально-економічних, екологічних чинників в Україні збільшилась кількість дітей з особливими освітніми потребами. Реформування та модернізація освіти в Україні активізували нагальну потребу оновлення освітнього змісту. Вочевидь відкрилися нові перспективи змін в системі спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями, з вирішенням питань їх соціалізації та інтеграції в суспільство.

Вирішенню означеної проблеми сприяє Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [1]. Державний стандарт передбачає створення оптимальних умов для досягнення соціальної зрілості кожної особистості, розвиток здібностей, досягнення певного рівня освіченості, використовуючи потенціал компенсаторно-корекційних можливостей для включення її в соціально-активну діяльність, забезпечення тих знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливають її нормальне життя в соціумі. Стандарт спеціальної освіти спрямований на дитину, її вік, час і характер порушення (сенсорне, фізичне чи інтелектуальне), його глибину, потреби та потенційні можливості у відношенні до психофізичних показників розвитку в нормі та логіку змісту освітньої галузі, в тому числі її компенсаторно-корекційного компоненту. Компенсаторно-корекційна спрямованість змісту спеціальної освіти передбачає розуміння закономірностей в розвитку дитини з особливими освітніми потребами, пріоритетність розвитку психічних процесів та функцій у зв'язку з опануванням нею знань.

Специфіка стандартизації початкової загальної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями передбачає якісний доступ до освіти, варіювання тривалості опанування змістом освіти, диференціацією оцінювання знань (мінімальний рівень – життєва компетентність, максимальний – державні вимоги). Введення в державні вимоги додаткового рівня оцінювання – життєва компетентність, значно розширює можливості дітей з порушеннями інтелекту до опанування знаннями відповідно до встановлених термінів та забезпечує диференціацію змісту освіти [2, С. 240]. Отже, оновлений зміст початкової загальної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями являє собою

удосконалений програмний зміст завдяки диференціації навчальних досягнень та корекційно-розвиткової роботи, що сприяє формуванню та застосуванню її компетентностей для засвоєння освітньої програми, розвитку здібностей та подальшу соціалізацію в соціумі.

Вищезазначене свідчить про нагальну потребу у запровадженні системи корекційно-розвиткових занять, які б сприяли формуванню у дітей з інтелектуальними порушеннями особистісних якостей, розвитку і корекції усіх психічних процесів, психологічної адаптації та соціальної реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження (І. Бондар, О. Глоба, В. Засенко, С. Кульбіда, М. Матвеева, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, О. Таранченко, І. Татьянчикова, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.) проведені в Україні за останні роки, сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем навчання і виховання дитини з інтелектуальними порушеннями. Наукові розвідки доводять, що провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій дітей з інтелектуальними порушеннями, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство. Аналіз наукової літератури показує, що сучасний розвиток суспільства, соціалізація і інтеграція дітей з інтелектуальними порушеннями потребують суттєвого оновлення системи спеціальної освіти, її форм і змісту, введення нових педагогічних підходів і інноваційних технологій, психологічного супроводу освітнього процесу, а також нових комплексних програм розвитку особистості дитини і її найбільш ефективної і оптимальної соціально-трудової адаптації та соціалізації. На думку науковців, проблема соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями залишається однією з найактуальніших у теорії та практиці корекційної психопедагогіки. Науковці дослідили, що саме «соціалізація є основою всебічного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями та її підготовки до самостійного життя в сучасних соціально-економічних умовах [3, С. 63; 4].

Мета статті. У статті представлено методи корекції психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Основними завданнями спеціальної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями є: забезпечення системного психолого-педагогічного супроводу; надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; забезпечення навчання учнів за допомогою найбільш прийнятних для них методів і способів спілкування в освітньому середовищі, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку; використання в освітньому процесі допоміжних засобів для навчання та альтернативної комунікації; забезпечення розвитку природних здібностей,

творчого та критичного мислення; сприяння всебічному розвитку; формування компетентностей для соціалізації та подальшого самостійного життя та інші [5].

Організація освітнього процесу дітей з інтелектуальними порушеннями передбачає надання систематичних психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (допомоги) для учнів з інтелектуальними порушеннями. Такі послуги забезпечують життєво-практичну спрямованість підготовки дітей до самостійного життя на основі принципів диференційованого та особистісно-орієнтованого підходів. А організація освітнього процесу у такий спосіб зумовлює оновлення підходів до методів навчання та виховання, що забезпечують всебічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливо важливого значення у цьому контексті набуває корекція психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями. Адже своєрідність пізнавальної діяльності, психічної та емоційно-вольової сфери, поведінки таких дітей не дозволяють їм у повному обсязі оволодіти освітньою програмою.

Пошук ефективних методів корекційного впливу на психоемоційний стан дітей з інтелектуальними порушеннями є одним із основних напрямів розвитку сучасної корекційної психопедагогіки. Наукові розвідки доводять, що для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема інтелектуальними порушеннями в процесі психологічної корекції можливості таких нетрадиційних природотерапевтичних засобів як звукотерапія, ароматерапія, аеротерапія, рослинотерапія, аеротерапія, зоотерапія та інших є найбільш дієвими [6; 7].

Наукові дослідження засвідчують, що жива природа є одним із важливих засобів збереження психічного здоров'я дитини і виступає потужним і необхідним засобом формування особистості. На думку науковця, «природа повинна стати не лише об'єктом вивчення, задоволення потреб, а й посісти виняткове місце у системі оздоровчих цінностей сучасної дитини» [8]. Дослідниця розглядає природотерапію як лікування засобами природи, як позитивний вплив природних об'єктів та явищ на дитину з метою збереження її психічного здоров'я.

Для розробки природотерапевтичних завдань, які б сприяли ефективній корекції психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями, ми скористалися методами психолого-педагогічної корекції суб'єктного ставлення до природи розробленими В. Ясвіним [9] та матеріалами передового досвіду вчителів-методистів, науковців [10]. Ці методи та матеріали були адаптовані нами до завдань нашого дослідження в межах якого відбувалася реалізація оздоровчо-корекційної мети освітнього процесу в спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями. Розглянемо окремі із них детальніше.

Метод ототожнення з природними об'єктами полягає у постановці дитини з інтелектуальними порушеннями себе на місце того чи іншого природного об'єкта або явища, перенесення себе в ситуацію, в якій об'єкт чи явище знаходяться. Цей метод передбачає психологічне моделювання стану природних об'єктів чи явищ, краще розуміння цього стану, посилюючи

уявлення про даний природний об'єкт чи явище. Використання методу ідентифікації з природними об'єктами проілюстровано розробленою нами природотерапевтичною вправою «Голоси лісу». Вправа має на меті ототожнення дитини з природним об'єктом, корекцію психоемоційного стану засобами природотерапії (звукотерапія, пантоміма). Заздалегідь до проведення вправи виготовляють із паперу «ромашку», на пелюстках якої прописані завдання. Діти по черзі зривають пелюстки і виконують завдання. За кожне правильне виконання завдання отримують один бал. Суть вправи полягає у точному відтворенні голосів лісу (мімікою, жестами голосом): голосів птахів, хрусоту сухого гілля, шелесту листя, дзюрчання струмка, дзижчання комах, шурхоту повзання тварин тощо. Після кожного відтворення дітьми голосів лісу розглядаються відеокартини природи лісу для порівняння та прослуховується аудіозапис лісових звуків природи.

Перевтілення в образи живої та неживої природи дає можливість умовному злиттю з природою та відчуті її почуття, що в свою чергу сприяє покращенню психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями.

Метод співпереживання природним об'єктам полягає у співпереживанні та співчутті стану природного об'єкта чи явища шляхом ототожнення з ними. А також переживання власних емоцій і почуттів з приводу стану природних об'єктів. Метод передбачає використання запитань, які стимулюють появу співпереживання до живого: «Який настрій у природи...», «Які почуття у природи...», «Чи болить рослині або тварині...» тощо. Для цього дітям з інтелектуальними порушеннями пропонувалась природотерапевтична гра «Пташка». Метою терапевтичної гри є корекція психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями, виховання співчуття до природи з використанням звукотерапії, зоотерапії. Терапевтична гра проводиться у вигляді хвилини відпочинку і розрахована на чотири хвилини. На початку гри діти слухають розповідь про те, що птахи – невід'ємна частина живої природи, їх вважають психотерапевтами, адже спів пернатих заспокоює нервову систему. При спілкуванні з птахами покращується настрій, зникає втома. Потім дітям пропонується уявити себе пташкою, яка втомилася і хоче відпочити, і виконати певний комплекс вправ (звучить грамзапис співу пташок). Перша вправа триває 1 хв. Діти виконують вправу з вказівками: «Сядьте на стілець, підніміть руки вгору. Поверніть голову по 5 разів у різні боки. Нахиліть голову назад 5 разів із заплющеними очима. При цьому плавно рухайте руками, як крилами, струшуючи пальцями. Уявіть себе пташкою, що спускається на землю, щоб відпочити». Друга вправа триває 1 хв. з коментарем: «Сядьте на стілець, руки покладіть на стіл і ляжте на них. Закрийте очі, повністю розслабтеся. Уявіть себе на запашній зеленій траві, серед дерев та квітів, які дають тілу енергію і забирають втому». Третя вправа (1 хв.): «Сядьте чи станьте прямо. Підніміть пружно руки та голову. Пальці обох рук сплетіть і поверніть долонями вгору – краще в бік сонця. Закрийте очі й відчуйте тепло на долонях, яке струмує по

руках до серця, а далі – по всьому тілу». Четверта вправа (1 хв.): «Енергійно струшуйте руками, кистями, пальцями. Напружте ноги і активно рухайте стопами та пальцями ніг. Глибоко вдихніть, як пташка, що вже відпочила і готова до польоту». При виконанні вправ відбувається корекція опорно-рухового апарату дитини, покращення психоемоційного стану.

Співчуття живій природі породжує в дитини з інтелектуальними порушеннями найкращі якості, позитивно змінює її характер, додає рішучості, а це є запорукою соціалізації та інтеграції в соціумі.

Метод природних асоціацій полягає у корекції психоемоційного стану через психологічний зв'язок з природним об'єктом чи явищем. Прикладом реалізації методу природних асоціацій є вправа «Дерево». Вправа має на меті корекцію психоемоційного стану дитини з інтелектуальними порушеннями через психологічний зв'язок з природним об'єктом, психологічне налаштування на позитивний настрій, спілкування з використанням аеротерапії, деревотерапії, ароматерапії. Так, перебуваючи на екскурсії або на уроці милування природою, дітям пропонується стати у коло на певній відстані один від одного навколо вибраного ними дерева або обійняти його, щоб відчутти запах та силу. Дітям пропонується завдання: «Дуже сильно натисніть п'ятами на землю, руки стисніть в кулаки, міцно зціпивши зуби, уважно дивіться на дерево». Потім звертаючись до дітей, промовляється психологічне налаштування: «Ти – могутнє міцне дерево, в тебе сильне коріння, й ніяких вітрів ти не боїшся. В складних життєвих ситуаціях стань сильним і могутнім «деревом», скажи собі, що ти сильний, у тебе все вийде. Це поза впевненої особистості».

Під час виконання таких завдань діти з інтелектуальними порушеннями навчаються мистецтву володіти собою, розвивають уміння приймати рішення, звільнятися від страхів, тривоги, невпевненості у своїх силах.

Метод екологічно-емоційного впливу спрямований на розвиток в дітей з інтелектуальними порушеннями почуття поваги до природи і розкриття її універсальної цінності для свого здоров'я. Він передбачає чуттєве сприйняття реального оточуючого природного середовища у ході дослідження чи спостереження за окремими природними об'єктами чи явищами, у результаті чого відбувається позитивний вплив природного об'єкта на психічний стан дитини. Прикладом реалізації методу є релаксаційна вправа «Природа лікує», яка має на меті покращення та зміцнення психічного здоров'я дітей з інтелектуальними порушеннями такими природотерапевтичними засобами як звукотерапія, ароматерапія, рослинотерапія. З дітьми проводиться сеанс звукотерапії «Лісові звуки» у поєднанні з ароматичною терапією. Діти слухають аудіозапис пташиного співу, шелесту листочків, жибоніння джерельця, дзижчання комах і вдихають запахи трав (подушечки із трав пропонується вибрати для себе індивідуально) ромашки, хвої, шишки хмелю, меліси, розмарину, рути, м'яти. Після прослуховування аудіозапису діти грають у гру «Відгадай голос природи». Такі вправи знімають роздратованість, головний біль, покращують емоційний

стан, заспокоюють нервову систему.

Отже, проведення релаксаційних вправ з дітьми з інтелектуальними порушеннями дає змогу керувати своїми емоціями, знімати перевтому, переносити стреси з найменшими нервовими втратами.

У процесі перевірки ефективності методів корекції психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями та оздоровчого впливу природотерапії були залучені діти з інтелектуальними порушеннями експериментальної групи, яким було запропоновано природотерапевтичні вправи із активним використанням засобів природотерапії, та контрольної групи, заняття яких проводилися традиційно без використання цих засобів.

Діти з інтелектуальними порушеннями експериментальної групи, яким було запропоновано природотерапевтичні вправи, продемонстрували покращення психоемоційного стану. Так, у 30,4 % дітей експериментальної групи, які продемонстрували високий рівень психоемоційного стану, змінився настрій спілкування, міжособистісні стосунки з однолітками та дорослими, спостерігалось підвищення самооцінки та адекватного вираження почуттів, активізувався загальний потенціал можливостей дитини та її адаптації в соціумі. У 43,6 % дітей експериментальної групи, які продемонстрували достатній рівень психоемоційного стану, змінилося на краще самопочуття, вони стали спокійнішими і врівноваженішими, впевненими у собі. У 13,0 % дітей, які продемонстрували середній рівень психоемоційного стану, поліпшився настрій, зменшилася кількість нервових стресів. У 13,0 % дітей експериментальної групи не спостерігалось позитивних змін у психоемоційному стані, вони залишились на низькому рівні.

У дітей з інтелектуальними порушеннями контрольної групи, заняття яких проводилися традиційно без використання природотерапевтичних вправ, позитивних змін у психоемоційному стані майже не відбулося.

Якісні дані загального рівня психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями після проведення експериментального дослідження подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями після проведеного експериментального дослідження

Група	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
ЕГ	7	30,4	10	43,6	3	13,0	3	13,0
КГ	2	7,7	7	26,9	7	26,9	10	38,5

Як засвідчують дані, після проведеного експериментального дослідження високого рівня психоемоційного стану у результаті впровадження природотерапевтичних вправ досягли 30,4 % дітей експериментальної групи,

достатнього – 43,6 %; на середньому рівні залишилось 13,0 % дітей і на низькому – 13,0 % дітей.

У дітей контрольної групи відбулися незначні позитивні зміни, але значно нижчі, ніж в експериментальній. Так, на високому рівні залишилося 7,7 % дітей, на достатньому стало 26,9 %, на середньому – 26,9 % і на низькому рівні – 38,5 % дітей.

Аналіз даних, отриманих на різних етапах експериментальної роботи, дозволяє констатувати значні зміни у динаміці рівнів психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями експериментальної групи (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна таблиця рівнів психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями до і після проведення експериментальної роботи, %

Група	Етапи дослідження	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	діагностичний етап	4,4	21,7	26,1	47,8
	після експерименту	30,4	43,6	13,0	13,0
КГ	діагностичний етап	7,7	23,1	23,1	46,1
	після експерименту	7,7	26,9	26,9	38,5

Аналіз таблиці засвідчує, що у результаті впровадження природотерапевтичних вправ 30,4 % учнів експериментальної групи (до експерименту – 4,4 %) досягли високого рівня, достатнього – 43,6 % (до експерименту – 21,7 %), середнього – 13,0 % (до експерименту – 26,1 %). На низькому рівня залишилося 13,0 % дітей (до експерименту – 47,8 %).

У дітей контрольної групи також спостерігається незначна позитивна динаміка. Так, у контрольній групі на високому рівні залишилося 7,7 % учнів (до експерименту – 7,7 %), на достатньому – 26,9 % (до експерименту – 23,1 %), на середньому – 26,9 % (до експерименту – 23,1 %) і на низькому рівні – 38,5 % (до експерименту – 46,1 %).

Отже, проведена експериментальна робота засвідчує позитивний вплив розроблених природотерапевтичних вправ на психоемоційний стан дітей і доводить ефективність їх використання у освітньому процесі спеціальної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Висновки. Узагальнення вищевикладених підходів дає підстави до висновку, що використання у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями методів психолого-педагогічної корекції суб'єктного ставлення до природи, спрямованих на становлення емоційно-ціннісної сфери взаємовідносин з природою, сприяє формуванню інтересу до еколого-природотерапевтичних проблем, корекції їх психоемоційного стану та

підвищенню ефективності освітнього процесу дітей з інтелектуальними порушеннями.

Перспективи подальших досліджень полягають у систематизації інноваційних методів корекції психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями та адаптації їх для розробки методичних рекомендацій для майбутніх вчителів-дефектологів та педагогічних працівників спеціальної освіти.

Література:

1. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 р. № 607. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text>.
2. Адамюк Н. Б., Андрусина Л. Є., Базишевська О. О. та ін. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка : навчально-методичний посібник / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової, Н. О. Макаруч, В. І. Шинкаренко. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2014. 336 с.
3. Татяничкова І. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 381 с.
4. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В. та ін. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник / за ред. О. В. Чеботарьової. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.
5. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 6.03.2019 р. № 221. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>.
6. Малишевська І. А. Методика використання природотерапевтичних засобів у професійній підготовці майбутнього вчителя : методичні рекомендації. Умань: Алмі, 2010. 48 с.
7. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. *Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти*. Умань: ВІЗАВІ, 2018, Т. 1. С. 114–137.
8. Малишевська І. А. Природотерапія у роботі з учнями початкової школи : навчально-методичний посібник для вчителів і студентів. Умань: Алмі, 2009. 164 с.
9. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. Москва: Смысл, 2000. 456 с.
10. Білик Л. І., Чемерис І. А. Природа: пізнай, зрозумій, полюби : навчальний посібник. Черкаси: «Вертикаль», ПП Кандич, 2004. 320 с.

References:

1. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї zahalnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [On the approval of the State standard of primary general education for children with special educational needs] : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.08.2013 r. № 607. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text>.
2. Adamiuk, N. B., Andrusyshyna, L. Ye., Bazylevska, O. O. et al. (2014). Realizatsiia onovlenoho zmistu osvity ditei z osoblyvymy potrebamy: pochatkova lanka [Implementation of the updated content of the education of children with special needs: the initial link]. V. V. Zasenka, A. A. Kolupaieva, N. O. Makarchuk, V. I. Shynkarenko (Eds.). Kyiv: Vydavnycha hrupa «ATOPOL» [in Ukrainian].
3. Tatiianchykova, I. (2014). Sotsializatsiia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Socialization of children with intellectual disabilities]. Sloviansk: Vyd-vo B. I. Matorina [in Ukrainian].
4. Chebotarova, O. V., Blech, H. O., Hladchenko, I. V. et al. (2018). Psykholoho-pedahohichniyi suprovod navchannia ditei z intelektualnymy porushenniamy [Psychological and pedagogical support for the education of children with intellectual disabilities]. O. V. Chebotarova (Ed.). Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmchenka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro spetsialnu shkolu ta Polozhennia pro navchalno-reabilitatsiinyi tsentr [On the approval of the Regulation on the special school and the Regulation on the educational rehabilitation center]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 6.03.2019 r. № 221. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>.

6. Malyshevska, I. A. (2010). Metodyka vykorystannia pryrodoterapevtychnykh zasobiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [The method of using natural therapeutic means in the professional training of the future teacher]. Uman: Almi [in Ukrainian].

7. Malyshevska, I. A. Vykorystannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii v umovakh inkluzyvnoi osvity [The use of innovative pedagogical technologies in the conditions of inclusive education]. *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity*. (2018). (Vol. 1). Uman: VIZAVI [in Ukrainian].

8. Malyshevska, I. A. (2009). Pryrodoterapiia u roboti z uchniamy pochatkovoї shkoly [Nature therapy in work with elementary school students]. Uman: Almi [in Ukrainian].

9. Jasvin, V. A. (2000). Psihologija otnoshenija k prirode [Psychology of attitude to nature]. Moskva: Smysl [in Russian].

10. Bilyk, L. I, Chemerys, I. A. (2004). Pryroda: piznai, zrozumii, poliuby [Nature: know it, understand it, love it]. Cherkasy: «Vertykal», PP Kandych [in Ukrainian].

УДК 577.1: 378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-210-223](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-210-223)

Нечитайло Лариса Якимівна кандидат біологічних наук, асистент кафедри біологічної та медичної хімії, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76000, <https://orcid.org/0000-0002-7330-3411>

Данилів Світлана Іванівна кандидат біологічних наук, асистент кафедри фармацевтичного управління, технології ліків та фармакогнозії, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (067) 862-77-53, <https://orcid.org/0000-0001-5307-2188>

Курас Лілія Дмитрівна кандидат біологічних наук, асистент кафедри біологічної та медичної хімії, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (096) 136-18-90, <https://orcid.org/0000-0003-4159-0388>

Шкурашівська Світлана Василівна кандидат біологічних наук, асистент кафедри біологічної та медичної хімії, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, 76000, тел.: (050) 866-73-59, <https://orcid.org/0000-0001-8567-5805>

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «БІОЛОГІЧНА ТА БІООРГАНІЧНА ХІМІЯ» У СТУДЕНТІВ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. Стаття присвячена особливостям викладання навчальної дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» на базі кафедри біологічної та медичної хімії Івано-Франківського національного медичного університету (ІФНМУ). *Висвітлено особливості запровадження дистанційного навчання в систему медичної освіти, а також проведено аналіз літературних джерел, що показав, недостатню вивченість даного питання. Визначено роль, мету та основні завдання дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» у системі вищої медичної освіти, як однієї із базових, теоретичних дисциплін, важливих у підготовці з медичних спеціальностей. Вивчення навчальної дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» здійснюється студентами на 1 курсі та 2 курсі. Згідно з навчальним планом вивчення біоорганічної хімії здійснюється на 1 курсі впродовж 2 семестру, біологічна хімія вивчається студентами впродовж 3 і 4 семестрів 2-го курсу. Проаналізовано основні принципи*

організації дистанційного навчання студентів-медиків, зокрема формування практичних умінь та навичок, які необхідні майбутнім лікарям. Проведено аналіз сучасного стану методики викладання, акцентовано увагу на необхідності проведення комплексного оцінювання знань студентів. Охарактеризовано методи контролю знань, умінь і навичок студентів із навчальної дисципліни і запропоновано схему нарахування та розподілу балів за модульні контролі. Визначено роль самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. Підкреслено важливість викладання дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» для студентів-медиків різних курсів у вищому навчальному закладі. Необхідною умовою ефективної підготовки фахівців є відмова від формального підходу викладання дисциплін і впровадження інноваційних методів та новітніх технологій навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, біологічна та біоорганічна хімія, студенти-медики, освіта, платформа Microsoft Teams.

Nechytailo Larysa Yakymivna candidate of biological sciences, assistant of the department of biological and medical chemistry, Ivano-Frankivsk National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76000, <https://orcid.org/0000-0002-7330-3411>

Danyliv Svitlana Ivanivna candidate of biological sciences, assistant professor of the department of pharmaceutical management, drug technology and pharmacognosy, Ivano-Frankivsk National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (067) 862-77-53, <https://orcid.org/0000-0001-5307-2188>

Kuras Liliia Dmytrivna candidate of biological sciences, assistant professor of the Department of Biological and Medical Chemistry, Ivano-Frankivsk National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (096) 136-18-90, <https://orcid.org/0000-0003-4159-0388>

Shkurashivska Svitlana Vasylivna candidate of biological sciences, assistant professor of the Department of Biological and Medical Chemistry, Ivano-Frankivsk National Medical University, Halytska St., 2, Ivano-Frankivsk, 76000, tel.: (050) 866-73-59, <https://orcid.org/0000-0001-8567-5805>

FEATURES OF THE DISTANCE FORM OF TEACHING THE DISCIPLINE "BIOLOGICAL AND BIOORGANIC CHEMISTRY" FOR STUDENTS OF THE IVAN-FRANKIVSK NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of teaching the educational discipline "Biological and bioorganic chemistry" on the basis of the department of

biological and medical chemistry of the Ivano-Frankivsk National Medical University (IFNMU). The peculiarities of the introduction of distance learning into the system of medical education were highlighted, and an analysis of literary sources was carried out, which showed that this issue is insufficiently studied. The role, purpose and main tasks of the discipline "Biological and bioorganic chemistry" in the system of higher medical education, as one of the basic, theoretical disciplines, of the important ones in the preparation of medical specialties, are determined. The study of the academic discipline "Biological and bioorganic chemistry" is carried out by students in the 1st year and 2nd year. According to the curriculum, bioorganic chemistry is studied in the 1st year during the 2nd semester, biological chemistry is studied by students during the 3rd and 4th semesters of the 2nd year. The basic principles of the organization of distance learning for medical students are analyzed, in particular, the formation of practical abilities and skills, which are necessary for future doctors. An analysis of the current state of teaching methods was carried out, attention was focused on the need for a comprehensive assessment of students' knowledge. The methods of monitoring students' knowledge, skills and abilities of the academic discipline are characterized and a scheme for calculating and distributing points for modular controls is proposed. The role of independent work of students in a higher educational institution is defined. The importance of teaching the discipline "Biological and bioorganic chemistry" to medical students in various courses in a higher educational institution is emphasized. A necessary condition for the effective training of specialists is the rejection of the formal approach to teaching disciplines and the introduction of innovative methods and the latest learning technologies.

Keywords: distance learning, biological and bioorganic chemistry, medical students, education, Microsoft Teams platform.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, а саме пандемії, спричиненої COVID-19, а також за умов воєнного стану заклади вищої медичної освіти були змушені перейти на дистанційну форму навчання. Дистанційне навчання є однією з провідних світових тенденцій в освіті – ця технологія реалізує принцип безперервної освіти і здатна задовольнити постійно зростаючий попит на знання в інформаційному суспільстві [1].

Дистанційне навчання – новий освітній досвід, який можна охарактеризувати, як добре організована й контрольована самоосвіта з використанням комп'ютерної техніки й комунікаційних мереж [2].

У наказі МОН України від 25.04.2013 р. № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» зазначено, що «метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти» [3].

Використання новітніх інформаційних технологій потребує перегляду структури освітнього процесу та значної її реструктуризації. Введення

карантину через складну епідемічну ситуацію та запровадження воєнного стану в Україні суттєво вплинуло на підхід до викладання та змусило переглянути методику ведення практичних занять та способи їх контролю.

Враховуючи ситуацію, що спричинила вимушений перехід на дистанційне навчання, актуальними стали такі важливі питання, як організація навчального процесу, впровадження нових форм навчання в систему освіти, якісне комплексно-методичне забезпечення навчальної дисципліни електронними носіями інформації. Професійне становлення особистості майбутнього фахівця, який відповідає вимогам сьогодення залежить від розв'язання завдань щодо підготовки фахівців, зокрема від змісту та організації навчально-виховного процесу [4]. Дистанційне навчання не лише розширює можливості для отримання якісної освіти, а й дає змогу урізноманітнити навчальний процес, що також є чинником підвищення інтересу до дисципліни та мотивації [5].

Біологічна та біоорганічна хімія як навчальна дисципліна є однією з найважливіших дисциплін у системі вищої медичної освіти. Це базова медико-біологічна дисципліна, що є обов'язковою у фундаментальній підготовці з усіх медичних спеціальностей [6]. Вона закладає студентам фундамент для подальшого засвоєння ними знань із молекулярної біології, генетики, фізіології, мікробіології і вірусології, фармакології, загальної гігієни та всіх клінічних дисциплін, що передбачає інтеграцію викладання з цими дисциплінами та формування умінь застосовувати знання з біологічної та біоорганічної хімії, насамперед біохімічних процесів, які мають місце в організмі здорової та хворої людини, в процесі подальшого навчання і професійної діяльності [7].

Науково-педагогічному колективу кафедри біологічної та медичної хімії вдалося досить швидко та ефективно адаптувати аудиторну форму навчання до технології дистанційного навчання. Зокрема, дистанційна форма навчання на кафедрі була реалізована у вигляді аудіо- та відео-формату лекцій, що демонструвалися на вебсторінці, а практичні заняття проводилися за допомогою освітньо-інформаційної платформи Microsoft Teams.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізу особливостей дистанційного навчання у медичних закладах за умови пандемії COVID-19 та проблемам адаптації студентів до такого типу навчання, присвячені роботи таких учених, як: Безкоровайна І.М., Ряднова В.В., Стебловська І.С., Губарь А.О., Бачурін Г.В., Бичко М.В., Стеценко С.А., Щедрина М.М., Дідух М. М. У своїх працях [8,9,10,11] науковці розкривають сутність поняття «дистанційне навчання», його перспективи та переваги, визначають особливості інформаційних та комунікаційних педагогічних технологій. Проблеми дистанційного викладання таких предметів, як медична хімія висвітлено у роботах Калібабчук В.О., гістологія, цитологія та ембріологія Шепітько В.І, клінічна анатомія та оперативна хірургія Іванців О.Р., медична біологія Коваль С.Ю., медико-біологічних дисциплін Согоконь О.А. У роботах [12,13,14] частково висвітлено дистанційне

викладання біологічної та біоорганічної хімії. Загалом аналіз літературних джерел показав, недостатню вивченість питання – дистанційного викладання дисципліни біологічна та біоорганічна хімія у вищому медичному навчальному закладі.

Мета статті – проаналізувати особливості дистанційної форми викладання дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» у студентів I та II курсу медичного факультету ІФНМУ.

Виклад основного матеріалу. Біологічна та біоорганічна хімія – вивчає будову, загальні закономірності ферментативного каталізу та біохімічної динаміки перетворення основних класів біомолекул (білків, вуглеводів, ліпідів, нуклеотидів, тощо) та гормональної регуляції метаболічних процесів. Головна задача біологічної та біоорганічної хімії як фундаментальної дисципліни – забезпечити науковий підхід та закласти нові теоретичні основи клінічного мислення майбутнього лікаря, тому ґрунтовні знання біохімічних процесів повинні бути в активі сучасних медичних працівників і використовуватись при вирішенні професійних завдань [7,12]. Вивчення навчальної дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» здійснюється студентами на 1 та 2 курсах. Організація навчального процесу здійснюється за кредитно-модульною системою відповідно до вимог Болонського процесу.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів № 211 «Про запобігання поширенню на території України коронавірусу Covid-19» від 11.03.2020 р., наказу Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 № 406 «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу Covid-19» усі викладачі та студенти ІФНМУ, використовуючи сайт «Хмарні сервіси Office 365», зокрема додаток Teams, змогли перейти на дистанційне навчання. Microsoft Teams (MS Teams) – це он-лайн сервіс для командної роботи, який забезпечує в одному робочому просторі функції спілкування, управління задачами, контентом та додатками. Будучи віртуальною 365 платформою для проведення зустрічей, Teams містить функції та інструменти, які здатні забезпечити продуктивну спільну роботу команд, в тому числі, забезпечувати організацію і здійснення дистанційного навчання [15,16].

Практичні та лекційні заняття з дисципліни біологічна та біоорганічна хімія на кафедрі відбуваються у форматі онлайн-конференцій на платформі Teams. Для організації та здійснення ефективного дистанційного навчання в середовищі MS Teams викладач попередньо створює віртуальний клас (команду), яка відповідала академічній групі студентів. У командах заплановувалися наради, що відображали дату та час проведення практичного заняття за розкладом та календарно-тематичним планом, а студентам на електронну пошту автоматично приходило сповіщення про наявність та початок наради. Даний додаток виявився досить, зручним у користуванні, оскільки дав змогу студентам однієї групи підтримувати відеозв'язок з викладачем. Також, у створеній нараді є чат для обговорень, файлообмінник,

викладач мав змогу під час заняття демонструвати презентації, відеосюжети з виконанням лабораторних робіт та інші наочні матеріали. Для читання лекцій, також були створені команди, що відповідали кількості студентів в одному потоці. Проведення консультацій та відпрацювання пропущених практичних занять і лекцій здійснюється за попереднім записом студентів, через електронну форму, і також, шляхом створення команди за типом «Клас». Застосунок дозволив дуже швидко структурувати та передати всі накопичені за попередні роки навчальні матеріали із хмарних сховищ викладачів до структурованих команд Teams, де вже були визначені групи студентів [17].

Згідно з навчальним планом на вивчення навчальної дисципліни відводиться 3,0 кредити ЄКТС, 270 годин. Структура залікового кредиту дисципліни включає три модулі, до складу кожного з яких входять змістовні модулі.

Модуль 1: «Біологічно важливі класи органічних сполук. Біополімери та їх структурні компоненти.» Даний модуль містить 4 змістовних модуля і вивчають його студенти-магістри I курсу II семестр медичного факультету за спеціальністю «Медицина» та «Педіатрія». У відповідності до календарно-тематичного плану, студенти I курсу мають 5 лекцій та 15 практичних занять, з яких 14-15 представлено підсумковим модульним контролем (ПМК). В першому модулі студенти вивчають біологічно важливі класи біоорганічних сполук (будову та властивості білків, вуглеводів, ліпідів, нуклеїнових кислот). Знання, засвоєні в цьому модулі – є основою для засвоєння тем II та III модулів.

Модуль 2 містить 6 змістовних модулів; модуль 3 – 7 змістовних модулів і вивчають студенти II курсу даних спеціальностей в III та IV семестрі. Модуль 2: «Загальні закономірності метаболізму. Метаболізм вуглеводів, ліпідів, амінокислот та його регуляція». Включає 7 лекцій та 25 практичних занять, з яких 24-25 представлено підсумковим модульним контролем (ПМК). В другому модулі вивчаються закономірності метаболізму вуглеводів, ліпідів, амінокислот, особливості біоенергетичних процесів в клітині. В даному модулі велика увага зосереджена на вивченні регуляції метаболічних процесів, механізмів розвитку патологічних змін в організмі людини. На кожному занятті, присвяченому вивченню обміну речовин, розглядаються не тільки загальні закономірності цих процесів, а і особливості метаболізму в організмі.

Модуль 3: «Молекулярна біологія. Біохімія міжклітинних комунікацій. Біохімія тканин та фізіологічних функцій». Включає 8 лекцій та 25 практичних занять, з яких 24-25 представлено підсумковим модульним контролем (ПМК). В третьому модулі студенти вивчають питання, що відносяться до молекулярної біології, а також питання, що стосуються особливостей метаболізму в різних органах і тканинах (біохімія крові, печінки, нирок, м'язової, сполучної тканини та ін.). Протягом модуля розглядаються такі теми, як механізми виникнення спадкових молекулярних хвороб, особливості розвитку і перебігу ендокринних

хвороб. Розглядаються також питання стосовно проявів гіпо- та авітамінозів жиророзчинних вітамінів в організмі, особливості раціонального харчування.

Практичні заняття передбачають детальний розгляд студентами теоретичних положень навчальної дисципліни з викладачем і формування вміння та навичок їх практичного застосування. За структурою кожне заняття з дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» має містити три складові: тестовий контроль, усне опитування по контрольних питаннях теми, а також практичні навички.

Для тестування студентів використовували тестові системи test.if.ua. Систему спеціально розробили для дистанційного оцінювання знань. Також, студентам рекомендують при підготовці до кожного заняття проходити тестові завдання в режимі «тренера», що можна здійснити за посиланням <http://test.if.ua>. Під час практичного заняття студенту необхідно правильно відповісти на тестові завдання (тобто набрати більше 75% правильних відповідей), які викладач конвертує у бали: 0,5; 1; 2 та 3 відповідно.

Усна частина заняття оцінюється від нуля до чотирьох балів (модуль 1), від нуля до трьох балів (модуль 2; 3). Дистанційно, вона стала можливою завдяки використанню платформи Microsoft Teams, програма забезпечує якісну комунікацію та швидкий обмін навчальними матеріалами. Викладач он-лайн опитує тему, розкриває ключові питання, коригує хибні відповіді, пояснюючи незрозумілі поняття та терміни, використовує завантажені до офісу навчальні матеріали (відеосюжети, презентації, фотографії навчальних таблиць тощо).

Під час практичних занять із біологічної та біоорганічної хімії студенти мають змогу оволодіти такими практичними навичками, зокрема, провести якісні реакції Троммера, Вагнера, Фелінга, Фоля, протеїнову, нінгідринову, біуретову; дослідження крові на глюкозу (метод цукрового навантаження), холестерин, сечовину, сечову кислоту, залишковий азот, білірубін, кальцій, хлориди, активність трансаміназ (АсАТ і АлАТ), лужної фосфатази, каталази; сечі на білок, кетонів тіла, кров'яні та жовчні пігменти, креатинін, 17-кетостероїди, амілазну активність; написати структуру гормонів, знати механізм їх дії і біохімічні ефекти, вміти пояснити біохімічні механізми розвитку патологічних станів при гіпо- та гіперпродукції гормонів; структуру вітамінів, знати їх біохімічну роль, прояви недостатності та гіпервітамінозів.

Для оволодіння студентами практичними навичками під час заняття демонструвалися відеоролики, підготовлені викладачами кафедри у відповідності до алгоритмів їх виконання. На занятті останні оцінюються від 0 до 1 балу, при цьому спершу студенти переглядають відео із демонстрацією даного навичку, а потім разом із викладачем обговорюють клініко-діагностичне значення в медицині даної практичної навички.

Поточна успішність кожного студента з навчальної дисципліни оцінюється за багатобальною рейтинговою шкалою. Максимальна кількість

балів, що виставляється студенту за кожний опанований модуль – 200 балів, в тому числі:

- за поточну навчальну діяльність – 120 балів;
- за підсумковий модульний контроль – 80 балів.

Поточний контроль здійснюється на кожному практичному занятті відповідно до конкретних цілей теми. Форми оцінювання поточної навчальної діяльності стандартизовані та включають контроль теоретичної та практичної підготовки. В залежності від кількості тем у модулі, розподіл балів, які отримують студенти є наступним (табл. 1 і табл. 2):

Таблиця 1

Розподіл балів, присвоєних студентам за модуль №1

№ п/п	Теми (поточне тестування)	Кількість балів
1.	<i>Змістовий модуль 1.</i>	45
	Тема 1	9
	Тема 2	9
	Тема 3	9
	Тема 4	9
	Тема 5	9
2.	<i>Змістовий модуль 2.</i>	27
	Тема 6	9
	Тема 7	9
	Тема 8	9
3.	<i>Змістовий модуль 3.</i>	27
	Тема 9	9
	Тема 10	9
	Тема 11	9
4.	<i>Змістовий модуль 4.</i>	18
	Тема 12	9
	Тема 13	9
<i>Разом змістові модулі</i>		117
<i>Самостійна індивідуальна робота студента</i>		3
<i>Підсумковий контроль засвоєння модуля 1</i>		80
<i>РАЗОМ сума балів:</i>		200

Максимальна кількість балів на кожному занятті модуля №1 (табл. 1), яку може набрати студент – 9, мінімальна кількість балів – 5.

Таблиця 2

Розподіл балів, присвоєних студентам за модуль №2 та №3

№ п/ п	Модуль №2		№ п/ п	Модуль №3	
	Теми (поточне тестування)	Кількість балів		Теми (поточне тестування)	Кількість балів
1	<i>Змістовний модуль 5</i>	5	1	<i>Змістовний модуль 11</i>	15
	Тема 1	5		Тема 1	5
2	<i>Змістовний модуль 6</i>	25	1	Тема 2	5
	Тема 2	5		Тема 3	5
	Тема 3	5		<i>Змістовний модуль 12</i>	10
	Тема 4	5	2	Тема 4	5
	Тема 5	5		Тема 5	5
	Тема 6	5		3	<i>Змістовний модуль 13</i>
3	<i>Змістовний модуль 7</i>	10	Тема 6		5
	Тема 7	5	4	<i>Змістовний модуль 14</i>	15
	Тема 8	5		Тема 7	5
4	<i>Змістовний модуль 8</i>	30		Тема 8	5
	Тема 9	5	Тема 9	5	
	Тема 10	5	5	<i>Змістовний модуль 15</i>	20
	Тема 11	5		Тема 10	5
	Тема 12	5		Тема 11	5
	Тема 13	5		Тема 12	5
	Тема 14	5	Тема 13	5	
5	<i>Змістовний модуль 9</i>	25	6	<i>Змістовний модуль 16</i>	10
	Тема 15	5		Тема 14	5
	Тема 16	5		Тема 15	5
	Тема 17	5	7	<i>Змістовний модуль 17</i>	40
	Тема 18	5		Тема 16	5
	Тема 19	5		Тема 17	5
6	<i>Змістовний модуль 10</i>	20		Тема 18	5
	Тема 20	5	Тема 19	5	
	Тема 21	5	Тема 20	5	
	Тема 22	5	Тема 21	5	
	Тема 23	5	Тема 22	5	
			Тема 23	5	
<i>Разом змістові модулі</i>					115
<i>Самостійна індивідуальна робота студента</i>					5
<i>Підсумковий контроль засвоєння модуля 2та 3</i>					80
РАЗОМ сума балів за модуль:					200

Максимальна кількість балів на кожному занятті модулів №2 та №3 (табл. 2), яку може набрати студент – 5, мінімальна кількість балів – 3.

Додаткові від 3 до 5 балів можна отримати за індивідуальну самостійну роботу. Індивідуальна самостійна робота включає, навчально-дослідну роботу студентів, яка полягає у залученні їх до роботи в студентському науковому гуртку і участь у проведенні експериментальних досліджень відповідно до наукової тематики кафедри. Результати проведених досліджень доповідають на студентських наукових конференціях в університеті та інших міжвузівських конференціях. За підготовку реферативної роботи, що включатиме текст, який би додатково, ширше розкривав вивчені під час модуля теми, за здобуте призове місце в олімпіадах.

Підсумковим контролем з дисципліни є підсумковий модульний контроль (ПМК). До складання ПМК допускаються студенти, які відвідали усі практичні заняття (чи відпрацювали пропущені), виконали всі види робіт, передбачені навчальною програмою та набрали при вивченні модуля № 1 не менше 65 балів, модуля № 2 та № 3 – 69 балів. Підсумковий модульний контроль зараховується студенту, якщо він набрав не менше 50 балів з 80 балів (максимально). Даний вид контролю проходить на останніх практичних заняттях з модуля.

Підсумковий модульний контроль проводиться шляхом он-лайн тестування, з використанням стандартних тестових завдань, згідно вимог ЄДКІ та усного опитування. Комп'ютерне тестування містить 70 стандартних тестових завдань: 50 тестів на українській та 20 тестів на англійській мові. Кожне тестове завдання оцінюється по 0,5 бала. Максимальна кількість балів, яку може отримати студент за тестову частину становить – 35 балів, мінімальна – 25 балів. Усна частина ПМК включає 3 питання з клініко-діагностичної оцінки результатів біохімічного дослідження біологічних субстратів та складання метаболічних схем. Кожне питання оцінюється в 15 балів. Максимальна кількість балів, яку може отримати студент за практичну частину становить – 45 балів, мінімальна – 25 балів.

Оцінка з навчальної дисципліни, виражена в балах, є середньою арифметичною оцінок трьох модулів. Рейтинг студентів розраховується серед студентів, що засвоїли дисципліну. Ранжування за шкалою ECTS проводиться в деканаті наступним чином: найкращі 10% студентів отримують оцінку А (відмінно); наступні 25% – В (добре), ще 30% - С (добре); наступні 25 % – D (задовільно); останні 10% – Е (задовільно). Студенти, що набрали мінімальну кількість балів за поточну навчальну діяльність, але не склали підсумковий модульний контроль потрапляють в категорію FX, вони мають право на повторне складання модульного контролю впродовж двох тижнів після завершення семестру. Оцінку F отримують студенти, що не набрали мінімальної кількості балів за поточну успішність і, відповідно, не допущені до складання підсумкового модульного контролю. Такі студенти мають право на повторне вивчення модуля.

В період дистанційного навчання викладачі кафедри використовували методики та напрацювання, які були раніше розроблені та апробовані колективом. Так, зокрема, на сайті університету представлено комплекс тестових завдань (1-го, 2-го та 3-го рівнів), перелік питань для усної частини складання підсумкових модульних контролів, а також мультимедійні матеріали для практичних занять.

Важливе місце при вивченні дисципліни відводиться ситуаційним завданням, які поєднують міждисциплінарні зв'язки і розглядаються при виконанні самостійної роботи, розв'язання яких обговорюються на практичному занятті. Це дає можливість оцінити вміння студента вирішувати проблеми, застосовувати знання на практиці. За навчальним планом на вивчення дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» відведено – 100 годин на самостійну роботу. Самостійна робота включає вивчення окремих тем навчальної програми, що не розглядаються на лекційних, практичних заняттях, але входять до навчальної програми і контролюються під час практичних занять та підсумкового модульного контролю [18]. Обсяг самостійної роботи з дисципліни регламентується методичними рекомендаціями, в яких сформульовані мета та завдання для самоконтролю знань, вмінь з кожної самостійної роботи студентів. Також розроблений комплекс тестових завдань до кожної з тем навчального матеріалу. Викладачем протягом усього терміну вивчення дисципліни проводиться контроль за процесом позааудиторної самостійної роботи студента. Завдання викладача не лише перевірити та оцінити вивчене студентом, але й допомогти правильно мислити й вирішувати питання.

Висновки. Впровадження дистанційного навчання на кафедрі біологічної та медичної хімії в ІФНМУ відбувалось ефективно та організовано і продемонструвало переваги в порівнянні з традиційними формами навчання, в першу чергу, в інформаційному плані. Напрацювання, які здійсненні викладачами забезпечили здатність з легкістю адаптуватися до нових умов надання освітніх послуг і дали можливість студентам отримати якісні та ґрунтовні знання з дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія».

Дистанційна форма навчання в медичних освітніх закладах не може повністю витиснути традиційну, очну методику викладання, проте вона повинна стати невід'ємною частиною навчального процесу.

Перспективи подальших розробок. У перспективі досліджень ми плануємо порівняти між собою особливості сприйняття різних форм навчання, проаналізувати рівень засвоєння знань і вмінь студентів спеціальності «Стоматологія», «Медицина» та «Педіатрія» з дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» за результатами складання підсумкового модульного контролю.

Література:

1. Багрій К.Л. Особливості дистанційного навчання у вищій освіті в умовах пандемії COVID-19 // *Методика викладання у вищій школі*. 2021. Вип. 1 (81). с. 129-144.
2. Кучин Ю.Л., Лимар Л.В. Основні принципи організації дистанційного навчання медиків. *Медична освіта*. 2022. № 1. с. 30-37.

3. Положення про дистанційне навчання / Наказ МОН України від 25 квіт. 2013 р. № 466.(із змінами згідно з наказом МОН № 660 від 01.06.2013, № 716 від 14.07.2015.) // <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
4. Дундюк В.О. Дистанційне навчання у системі сучасної освіти. «Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи», (Тернопіль 11-12 листопада). – Тернопіль, 2021. № 8. с 129-130.
5. Сисоєва С.О., Осадча К.П. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України / *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Вип. 2. с. 271-284.
6. Стеченко О.В. Біологічна та біоорганічна хімія в навчальних планах підготовки лікарів. *Наука і освіта*. 2019. № 2. с. 5-12.
7. Геруш І.В., Григор'єва Н.П., Давидова Н.В. Сучасні підходи до викладання біоорганічної та біологічної хімії в медичних вузах. *Медична та клінічна хімія*. 2016. Т.18, № 4. с. 114-117.
8. Гладчук І.З., Рожковська Н.М., Попова Л.М., Петровський Ю.Ю., Григурко Д.О. Досвід дистанційної форми навчання в медичному університеті. Актуальні питання вищої медичної (фармацевтичної) освіти: виклики сьогодення та перспективи їх вирішення. Матеріали XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю в онлайн-режимі за допомогою системи Microsoft Teams.(Тернопіль, 20-21 травня 2021 року). Тернопіль 2021. с. 141-144.
9. Гринь О.О., Цисар Ю.В. Особливості дистанційного навчання в медичному університеті за умов пандемії Covid-19. *Медичний форум*. 2021. №24. с. 19-22.
10. Потоцька І.С., Рибінська В.А., Мацько Н.Г., Савенко А.А. Особистісне ставлення студентів медичного навчального закладу до дистанційного навчання. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2021. № 65. с. 51-57.
11. Саєнко М.С., Лобач Н.В., Ісичко Л.В. Проблеми впровадження дистанційного навчання у закладах вищої медичної освіти в умовах карантину. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Т. 2, Вип.79. с. 98-102.
12. Летняк Н.Я., Кузьмак І.П. Особливості дистанційного навчання студентів спеціальності «Медсестринство» при вивченні дисципліни «Біологічна хімія». *Медична освіта*. 2021. № 1. с. 29-35.
13. Бібчук К.В. Особливості впровадження дистанційного навчання під час вивчення дисципліни «біохімія» на факультеті фізичного виховання. *Wiadomości o postępie naukowym i rzeczywistych badaniach naukowych współczesności*. Krakow, Polska. 2019. Tom 617. с. 85-87.
14. Радзівська І.В., Степанова Г.М. Організація проведення іспитів з фізіології та біологічної і біоорганічної хімії в Черкаській медичній академії в умовах дистанційного навчання. *Scientific collection «Interconf»*. 2021. № 42. с. 401-407.
15. Яремина І.В., Головчанська-Пушкар С.Є., Дерезюк А.В., Байдюк І.А. Сучасні переваги, недоліки та перспективи розвитку освіти в умовах дистанційного навчання у закладах вищої медичної освіти. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2021. Т.6, № 6(34). с. 224-229.
16. Живцова Л.І. Дистанційне навчання з використанням сучасних інформаційних технологій. *Український журнал будівництва та архітектури*. 2022. № 2(008). С. 29-36.
17. Савчук Г.О. Застосунок Microsoft Teams як інструмент організації дистанційного навчання. *International scientific and practical conference. Wloclawek, Republic of Poland, (February 26-27)*. 2021. с. 76-78.
18. Стеченко О.В. Зростання ролі самостійної роботи студентів-медиків з біологічної та біоорганічної хімії. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2019. №1 (83). с. 106-119.

References:

1. Bagriy K.L. (2021). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti v umovakh pandemii COVID-19 [Peculiarities of distance learning in higher education in the conditions of the COVID-19 pandemic]. *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli – Teaching methodology in higher education, 81*, 129-144 [in Ukrainian].

2. Kuchyn Yu.L., & Lyamar L.V. (2022) Osnovni pryntsypy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia medykiv [Basic principles of the organization of distance education of doctors]. *Medychna osvita – Medical education*, 1, 30-37 [in Ukrainian].
3. Polozhennia pro dystantsiine navchannia (2015) (Nakaz MON Ukrainy vid 25 kvit. 2013 r. № 466.(iz zminamy zghidno z nakazom MON № 660 vid 01.06.2013, № 716 vid 14.07.2015.)) [Regulations on distance learning (Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated April 25 2013 No. 466. (with changes according to the order of the Ministry of Education and Culture No. 660 dated 01.06.2013, No. 716 dated 14.07.2015.)). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> [in Ukrainian].
4. Dundyuk V.O. (2021) Dystantsiine navchannia u systemi suchasnoi osvity [Distance learning in the system of modern education]. «*Suchasni tsyfrovi tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy*» – "Modern digital technologies and innovative teaching methods: experience, trends, prospects". (pp. 129-130). Ternopil [in Ukrainian].
5. Sysoeva S.O., & Osadcha K.P. (2019) Stan, tekhnologii ta perspektyvy dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti Ukrainy [Status, technologies and prospects of distance learning in higher education of Ukraine]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 2, 271-284 [in Ukrainian].
6. Stechenko O.V. (2019) Biologichna ta bioorganichna khimiia v navchalnykh planakh pidhotovky likariv [Biological and bioorganic chemistry in the training plans of doctors]. *Nauka i osvita – Science and education*, 2, 5-12 [in Ukrainian].
7. Gerush I.V., Grigoryeva N.P., & Davydova N.V. (2016) Suchasni pidkhody do vykladannia bioorganichnoi ta biologichnoi khimii v medychnykh vuzakh [Modern approaches to teaching bioorganic and biological chemistry in medical universities]. *Medychna ta klinichna khimiia – Medical and clinical chemistry*, 4, 114-117 [in Ukrainian].
8. Gladchuk I.Z., Rozhkovska N.M., Popova L.M., Petrovskiy Y.Yu., & Grigurko D.O. (2021) Dosvid dystantsiinoy formy navchannia v medychnomu universyteti. Aktualni pytannia vyshchoi medychnoi (farmatsevtichnoi) osvity: vyklyky sohodennia ta perspektyvy yikh vyrishennia [Experience of distance learning at a medical university. Current issues of higher medical (pharmaceutical) education: today's challenges and prospects for their solution]. *Materialy XVIII Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu v onlain-rezhymi za dopomohoiu systemy Microsoft Teams. – Proceedings of the 18th All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation in online mode using the Microsoft Teams system.* (pp. 141-144). Ternopil [in Ukrainian].
9. Hryn O.O., & Tsysar Yu.V. (2021) Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia v medychnomu universyteti za umov pandemii Covid-19 [Peculiarities of distance learning at a medical university under the conditions of the Covid-19 pandemic]. *Medychnyi forum – Medical forum*, 24, 19-22 [in Ukrainian].
10. Pototska I.S., Rybinska V.A., Matsko N.G., & Savenko A.A. (2021) Osobystisne stavlennia studentiv medychnoho navchalnogo zakladu do dystantsiinoho navchannia [Personal attitude of medical school students to distance learning]. *Norwegian Journal of development of the International Science*, 65, 51-57 [in Ukrainian].
11. Sayenko M.S., Lobach N.V., & Isychko L.V. (2021) Problemy vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi medychnoi osvity v umovakh karantynu. [Problems of implementing distance learning in institutions of higher medical education in quarantine conditions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 79, 98-102 [in Ukrainian].
12. Letnyak N.Ya., & Kuzmak I.P. (2021) Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia studentiv spetsialnosti «Medsestryinstvo» pry vyvchenni dystsypliny «Biologichna khimiia» [Peculiarities of distance education for students of the specialty "Nursing" while studying the discipline "Biological Chemistry"]. *Medychna osvita – Medical education*, 1, 29-35 [in Ukrainian].
13. Bibchuk K.V. (2019) Osoblyvosti vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia pid chas vyvchennia dystsypliny «biokhimiia» na fakulteti fizychnoho vykhovannia [Peculiarities of the implementation of distance learning during the study of the discipline "biochemistry" at the Faculty of Physical Education]. *Wiadomości o postępie naukowym i rzeczywistych badaniach naukowych współczesności – News about scientific progress and contemporary scientific research*, 617, 85-87 [in Ukrainian].

14. Radzievska I.V., & Stepanova H.M. (2021) Orhanizatsiia provedennia ispytiv z fiziolohii ta biolohichnoi i bioorhanichnoi khimii v Cherkaskii medychnii akademii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Organization of examinations in physiology and biological and bioorganic chemistry at the Cherkasy Medical Academy in distance learning conditions]. *Scientific collection "Interconf"*, 42, 401-407 [in Ukrainian].
15. Yaremina I.V., Golovchanska-Pushkar S.E., Derezyuk A.V., & Baidyuk I.A. (2021) Suchasni perevahy, nedoliky ta perspektyvy rozvytku osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Modern advantages, disadvantages and prospects for the development of education in the conditions of distance learning in institutions of higher medical education]. *Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu – Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports*, 6, 224-229 [in Ukrainian].
16. Zhyvtsova L.I. (2022) Dystantsiine navchannia z vykorystanniam suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii [Distance learning using modern information technologies]. *Ukrainskyi zhurnal budivnytstva ta arkhitektury – Ukrainian Journal of Construction and Architecture*, 2, 29-36 [in Ukrainian].
17. Savchuk G.O. (2021) Zastosunok Microsoft Teams yak instrument orhanizatsii dystantsiinoho navchannia [The Microsoft Teams application as a tool for organizing distance learning]. *International scientific and practical conference*. (pp. 76-78). Wloclawek. [in Ukrainian].
18. Stechenko O.V. (2019) Zrostannia roli samostiinoi roboty studentiv-medykiv z biolohichnoi ta bioorhanichnoi khimii [The growing role of independent work of medical students from of biological and bioorganic chemistry]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru – Higher education of Ukraine in the context of integration to the European educational space*, 1, 106-119 [in Ukrainian].

УДК 378.147: 802.0

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-224-235](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-224-235)

Огурцова Ольга Леонідівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3, Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського”, проспект Перемоги, 37, м. Київ, 03056, тел.: (044) 204-82-05, <https://orcid.org/0000-0002-0828-3303>

Шевченко Ольга Миколаївна старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3, Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського”, проспект Перемоги, 37, м. Київ, 03056, тел.: (044) 204-82-05, <https://orcid.org/0000-0001-6726-7269>

Огурцов Сергій Юрійович кандидат технічних наук, старший науковий співробітник, начальник кафедри організації заходів цивільного захисту, Інститут державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту, вул. Вишгородська, 21, м. Київ, 04074, <https://orcid.org/0000-0003-03224-9436>

ПРОЦЕСУАЛЬНА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС АСИНХРОННОЇ ФОРМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО ЧАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ОНЛАЙН КУРСІВ ПЛАТФОРМИ COURSEARA

Анотація. У статті досліджується питання підвищення процесуальної мотивації навчання студентів економічних спеціальностей ділової англійській мові за рахунок використання онлайн курсів навчальної платформи www.coursera.org під час асинхронної форми дистанційного навчання. Описана методика змішаного навчання передбачає активну самостійну роботу студентів із ресурсами, розміщеними на платформі www.coursera.org, отримання ними відповідного сертифікату та обговорення результатів цієї роботи у групі. Результати проведеного анкетування свідчать про ефективність розробленої методики змішаного навчання та вказують на перспективність її використання та подальшої розробки, оскільки виявилось, що процесуальна мотивація студентів під час такого навчання є надзвичайно високою. За результатами проведених досліджень була визначена необхідність впровадження у процес навчання ділової англійської мови методів асинхронного навчання за допомогою рейтингових навчальних платформ, зокрема при організації навчання в умовах військового стану. Були адоптовані відомі показники характеристик праці по відношенню до навчального процесу ділової англійської мови. Виходячи із базових показників теорії характеристик праці

складена анкета та проведено соціологічне опитування студентів економічних спеціальностей 5 навчальних груп Національного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського». За результатами проведеного опитування проведено обрахунок мотиваційного потенціалу студентів за умов використання асинхронного формату дистанційного навчання з використанням курсів навчальної платформи www.coursera.org. Середнє значення отриманого показника потенціалу мотивації склало 243,74 од, що свідчить про високу процесуальну мотивацію студентів під час такої роботи. Цей показник є значно вищим, за аналогічні показники мотиваційного потенціалу навчання, наведені в літературних джерелах.

Ключові слова: ділова англійська мова; асинхронна форма дистанційного навчання, навчальні ресурси мережі Інтернет; методика змішаного навчання; навчальна цифрова платформа; процесуальна мотивація студентів.

Ogurtsova Olga Leonidivna PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Faculty of Linguistics, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Prosp. Peremohy, 37, Kyiv, 03056, <https://orcid.org/0000-0002-0828-3303>

Shevchenko Olga Mykolaivna Senior lecturer of the Faculty of Linguistics, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Prosp. Peremohy, 37, Kyiv, 03056, <https://orcid.org/0000-0001-6726-7269>

Ogurtsov Serhii Yuriijovych PhD (Technical Sciences), senior researcher, the head of the department of civil protection measures organization, Institute of public administration and research in the field of civil protection, Vyshgorodska St., 21, Kyiv, 04074, <https://orcid.org/0000-0003-03224-9436>

INTRINSIC MOTIVATION OF STUDENTS DURING ASYNCHRONOUS DISTANCE LEARNING OF BUSINESS ENGLISH WITH THE USE OF COURSERA ONLINE COURSES

Abstract. The article discusses the issue of improving the efficiency of teaching Business English to students of economic specialties using educational Internet resources during asynchronous distance learning. The described method of blended learning involves the active independent work of students with resources hosted on the platform www.coursera.org and active discussion of the results of this work. The results of the survey indicate a high motivation of students to learning Business English according to the main principles of the blended learning approach.

According to the survey conducted in the framework of the first stage of experimental research, during the work with the offered educational materials of the

Internet, the intrinsic motivation of students was at a high level. In particular, the students themselves found such work useful and effective for developing competence in listening, reading, writing and speaking. Observation of the practical classes showed that students' involvement in the educational process has increased significantly. Students' subjective feelings about the effectiveness of their online learning resources were supported by objective data, including the students' performance charts, which were recorded by the platform.

Based on the results of the study, it can be argued that the use of **coursera** massive open online courses in the framework of blended learning method (both in Ukrainian and in a foreign languages) in the teaching practice of higher educational establishments is very promising for improving the quality of education not only in Business English but also in other professional disciplines. Moreover, the use of **coursera** massive open online courses in the framework of blended learning method will help students to develop continuing education tools and high intrinsic motivation to use these tools in their future professional and personal growth.

Keywords: blended learning; asynchronous distance learning, Business English; digital educational environment; educational Internet resources.

Постановка проблеми. Під час трагічних подій в Україні, пов'язаних із військовою агресією Російської Федерації проти України з 24 лютого 2022 року, системі вищої освіти України знадобився певний час, щоб адаптуватись до нових реалій, відновити свою роботу та почати застосовувати нові підходи до навчання, пов'язані із специфікою управління начальною діяльністю студентів під час військового стану у країні. Після канікул та перериву у навчальному процесі з 24 лютого по 4 квітня 2022 року, навчання у закладах вищої освіти України було відновлено у дистанційному форматі.

Попередній досвід навчання у дистанційному форматі під час пандемії коронавірусної інфекції COVID-19 у 2019-2020 н.р. та 2020-2021н.р. виявився дуже корисним: студенти і викладачі розвинули та вдосконали навички роботи у цифровому навчальному середовищі, звикли до нього та до такої організації навчального процесу. У численних публікаціях з цієї теми описано як позитивні так і негативні аспекти навчання іноземної мови у закладах вищої освіти у синхронному форматі дистанційного навчання [1,2,3]. У наших публікаціях було також зазначали, що використання навчальних Інтернет ресурсів, зокрема, курсів навчальної платформи www.edx.org викликають позитивну та високу процесуальну мотивацію студентів, що як відомо із літератури з методики викладання іноземних мов [2], призводить до підвищення ефективності навчання.

Слід зазначити, що після 24-го лютого вимушена робота вищих навчальних закладів освіти в форматі дистанційного навчання ускладнилась додатковими технічними проблемами його організації, такими як нестабільний зв'язок, необхідність переривання заняття за умов сигналів повітряної тривоги,

що найчастіше рознесені у часі для різних регіонів України, а також погіршення побутових умов студентів та їх сімей в наслідок евакуації у середині країни чи за її межі. В такому випадку виникла необхідність впровадження асинхронної форми дистанційного навчання, що дозволило проводити навчальний процес більш незалежно від вказаних технічних та організаційних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що на даному технологічному етапі розвитку суспільства доцільність та ефективність використання навчальних та інформаційних Інтернет-ресурсів для навчання іноземної мови, зокрема англійської мови, досліджується особливо інтенсивно протягом останніх десятиліть, що пов'язано із стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх поступовою доступністю та поширеністю [1;2;3;4;5;6;7;8;9]. Зокрема було доведено, що ресурси мережі Інтернет доцільно використовувати для інформаційної підтримки навчання майбутніх економістів ділової англійської мови у закладах вищої освіти [3], відповідно до основних принципів методики навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін.

Наш попередній педагогічний досвід показав високий рівень процесуальної мотивації студентів під час роботи з онлайн курсами навчальної платформи www.edx.org та www.coursera.org [3;4]. Тому, для асинхронної форми дистанційного навчання із студентами економічних спеціальностей першого та другого курсу Київського політехнічного інституту ім. Ігоря Сікорського (надалі КПІ) ми вибрали платформу www.coursera.org. Слід зазначити, що на той час між КПІ та власниками платформи вже була домовленість про те, що студенти можуть навчатись на платформі та отримувати сертифікати безкоштовно, що теж, безперечно, підвищувало мотивацію студентів.

Проте, ефективне впровадження асинхронної форми навчання студентів, зокрема під час вивчення англійської мови професійного спрямування з використанням курсів рейтингових навчальних платформ таких як www.edx.org та www.coursera.org потребує подальшого дослідження систем мотивації студентів, для того щоб визначити чіткий баланс показників між зусиллями, витраченими на навчання та отриманим результатом. За результатом визначення показників мотивації можливе подальше обґрунтування змісту навчальних та робочих програм, розроблення методичних матеріалів.

Таким чином, **мета даної статті** полягає у тому, щоб дослідити показники мотивації процесу вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей під час асинхронної формату дистанційного навчання у Київському політехнічному інституті ім. Ігоря Сікорського (далі – КПІ) з використанням курсів навчальної платформи www.coursera.org. Для вирішення поставлено мети авторами були застосовані методи статистичних

досліджень шляхом опитувань студентів з подальшою статистичною обробкою отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Таким чином для асинхронної форми дистанційного навчання ми запропонували студентам обрати довільно курс на платформі www.coursera.org, надіслати інформацію про обраний курс у спеціально створену із студентами групу у Telegram та протягом семестру обговорювали результати їх роботи у цьому чаті. Наприкінці семестру студентам було запропоновано зробити коротку презентацію вивченого матеріалу та надіслати у загальну Telegram групу отримані сертифікати. Фінальні презентації студентів показали їх високі навчальні досягнення з вивчення англійської мови, а наше педагогічне спостереження свідчило про їх високу процесуальну мотивацію, що підтверджувало, теоретично, наше припущення щодо ефективності та доцільності використання онлайн курсів платформи www.coursera.org під час дистанційної форми асинхронного навчання.

Проте, щоб підтвердити наше припущення ми вирішили визначити кількісні показники мотиваційного потенціалу студентів щодо залучення засобів асинхронного навчання діловій англійській мові. Для цієї мети нами було обрано метод Хакмена - Олдмана [10]. Незважаючи на те, що такий метод в першу чергу призначений для оптимізації трудової діяльності, він успішно застосовується у педагогіці із необхідними коригуваннями. Відповідно до цього методу мотиваційний потенціал навчальної діяльності визначається такими базовими характеристиками як *різноманітність, складність, значимість, автономність та наявність зворотного зв'язку*.

Продовжуючи перефразувати складові базових компонент характеристик праці по відношенню до навчального процесу можна сформулювати такі визначення їх характеристик.

Різноманітність – кількісний показник навчальних завдань, які виконує студент, що характеризує різноманітність прийомів і навичок, якими він користується. Мета покладена в основу такої характеристики – це мінімізувати рутинні складові навчального процесу, що обмежують формування багатогранних навичок ділового англійського мовлення. Змінюючи формати навчання, студент відчуває складову творчості у своєї діяльності, що збільшує мотиваційний потенціал. Навпаки, монотонний, однобічний начальний процес понижує зацікавленість та, як наслідок, де мотивує.

Складність навчальних завдань характеризує ємність та змістовність завдань, які можуть виступати як завершені фрагменти. Особлива важливість цієї характеристики у ситуації, коли студент виконує фіксований фрагмент у цілісному процесі навчання. Складність завдання вимагає ширший спектр компетенцій, що дозволяє легше усвідомити та оцінити свій особистий внесок у спільну справу.

Значимість відображає ступінь важливості завдань для самого студента, корисність отриманих навичок не лише в галузі ділового англійського мовлення, а й для власного професійного розвитку.

Під *автономністю* маємо на увазі ступінь, в якому студент може бути незалежним у виборі засобів і способів виконання навчального завдання, планування часу, визначення послідовності його виконання. Передбачається, що свобода у виборі обумовлює відповідальність за якість виконуваних завдань, що призводить до підвищення ефективності навчання. Навпаки, у випадку занадто великої автономії є ризик виникнення відчуття відсутності підтримки, контролю, ізоляваність від групи.

Зворотній зв'язок - це інформація, що надається студенту про виконану ним роботу, оцінка її якості, ефективності. Виділяється внутрішній зворотний зв'язок та зовнішній. Зовнішній зворотний зв'язок надходить від третіх осіб, незалежних джерел, як, наприклад, викладач, товариші по навчальній групі, і, найчастіше, вона відтермінована у часі.

Виходячи з вищевикладених характеристик компонент навчального процесу, можна сформулювати схему наведену на рис.1, що є адаптацією відомих даних по характеристикам праці, які можна успішно застосувати і для характеристики процесу навчання [10].

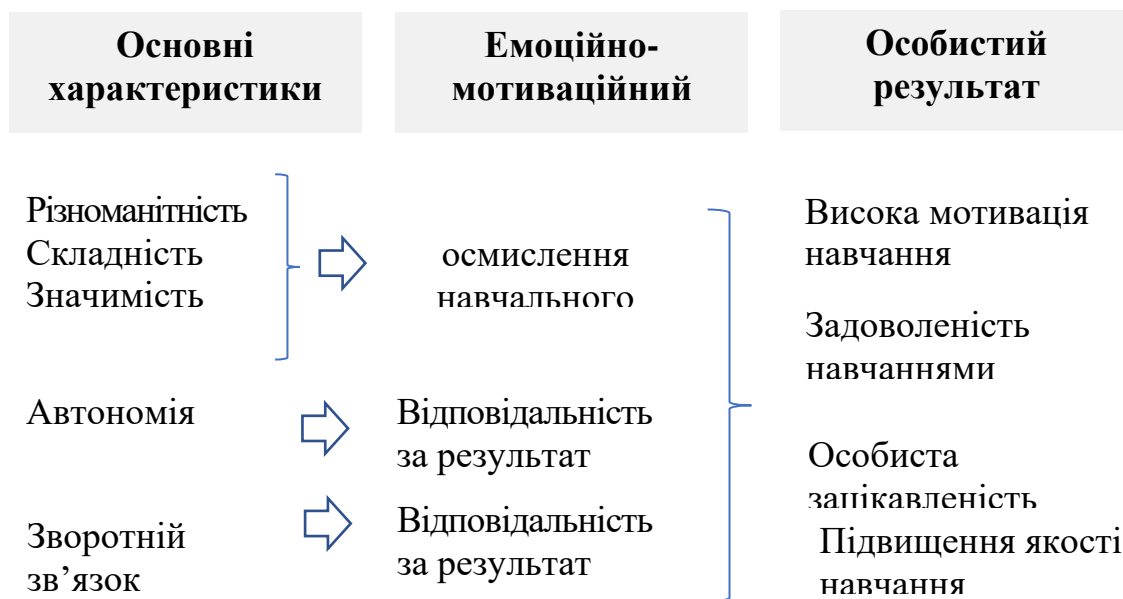


Рисунок 1. Адаптовані показники теорії характеристики праці по відношенню до навчального процесу вивчення ділової англійської мови.

Таким чином, для визначення кількісних показників мотиваційного потенціалу студентів при організації асинхронного навчання діловій англійській мові з використанням онлайн курсів навчальної платформи www.coursera.org була підготовлена анкета яка містила наступні запитання:

1. Яким чином Ви оцінюєте ефективність розвитку різноманітних навичок (комунікативних: читання, говоріння, письмо, аудіювання англійською мовою та професійних) під час роботи з онлайн курсами платформи www.coursera.org (за шкалою від 1 до 7)

2. Яким чином Ви оцінюєте цілісність процесу виконання навчальних завдань (необхідність виконання всього об'єму завдань від

початку до кінця) при виконанні завдань платформи www.coursera.org у процесі навчання ділової англійської мови (за шкалою від 1 до 7)

3. Як Ви оцінюєте важливість (для Вас особисто в професійному плані) виконання навчальних завдань платформи www.coursera.org у процесі навчання ділової англійської мови (за шкалою від 1 до 7)

4. Як Ви оцінюєте вашу автономність (свободу вибору тематики навчальних завдань, вибір способів їх реалізації тощо) платформи www.coursera.org у процесі навчання ділової англійської мови (за шкалою від 1 до 7)

5. Як Ви оцінюєте Вашу зворотній зв'язок (інформацію та дані, щодо проходження Вами навчальних завдань) платформи www.coursera.org у процесі навчання ділової англійської мови (за шкалою від 1 до 7)

Анкета була підготовлена за допомогою сервісу Google Forms, а розповсюдження посилання анкети відбувалось за допомогою Telegram-спільнот кожної групи. Було опитано 5 навчальних груп студентів економічних спеціальностей. Загальна кількість респондентів становила 91 особу. Опитування не було анонімним, а передбачало авторизацію респондентів відповідно облікових записів Google. Це гарантувало неможливість багаторазових відповідей на запитання однією особою та спотворення результатів вимірювань.

Нижче ми наведемо результати опитування та проаналізуємо отриману інформацію.

На рис.1-2 наведено розподіл відсотків відповідей кожної навчальної групи та розподіл загальної вибірки респондентів за статтю.

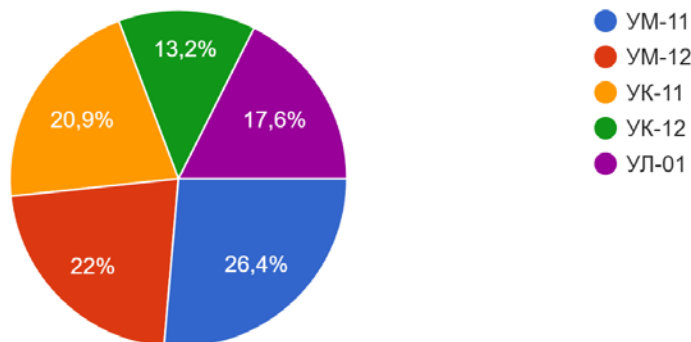


Рис. 1. Розподілення кількості опитаних респондентів за навчальними групами

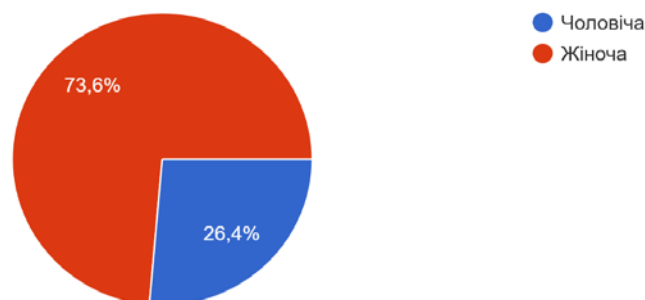


Рис. 2. Розподілення кількості опитаних респондентів за статтю.

На рисунку 3 вказані структури розподілення кількості відповідей за кожним з п'яти питань анкети у відповідних числових інтервалах.

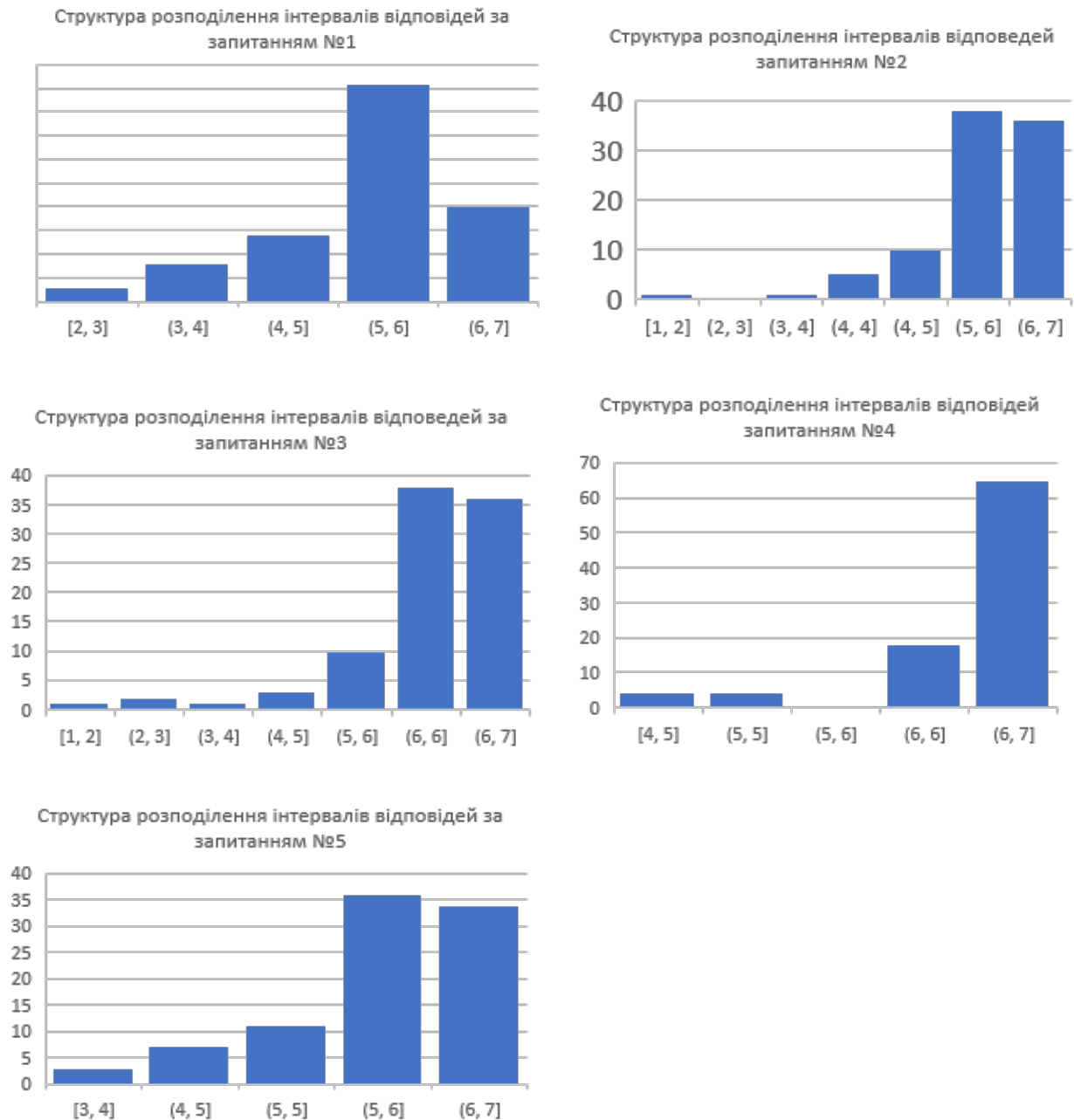


Рис. 3. Структура розподілення інтервалів відповідей анкети за питаннями №1-5

Обробка отриманої вибірки відповідей проводилась за показниками середнього значення, усіченого середнього значення (коли відкидається 10% максимальних та мінімальних значень вибірки для запобігання викидам) та середньоквадратичного відхилення вибірки. Розрахунок показника мотиваційного потенціалу проводився за формулою наведеною в []

$$МП = \frac{P+C+3}{3} + \times A \times 3з, \quad (1)$$

де P- показник різноманітності, C- показник складності, 3- показник значимості, A- показник автономність, 3з-показник зворотного зв'язку.

Результати обрахунків наведені в табл.1.

Таблиця 1

Оброблені значення показників опитування та розраховані значення величини мотиваційного потенціалу

Група	Найменування показника	Значення показника					Мотиваційний потенціал, од.
		Питання анкети					
		1	2	3	4	5	
УК-11	Середнє	6,11	6,21	6,37	6,84	6,21	272,84
	Ср.кв. відхилення	1,10	1,40	1,16	0,37	1,18	78,51
	Урізане середнє	6,11	6,21	6,37	6,84	6,21	272,84
УК-12	Середнє	5,46	5,88	5,96	6,58	6,17	240,04
	Ср.кв. відхилення	1,18	1,15	1,37	0,83	1,05	81,29
	Урізане середнє	5,55	5,95	6,09	6,68	6,27	243,52
УЛ-01	Середнє	5,50	6,19	5,94	6,44	6,06	238,71
	Ср.кв. відхилення	1,15	0,66	0,85	1,03	0,93	78,79
	Урізане середнє	5,50	6,19	5,94	6,44	6,06	238,71
УМ-11	Середнє	5,46	5,88	5,96	6,58	6,17	240,04
	Ср.кв. відхилення	1,18	1,15	1,37	0,83	1,05	81,29
	Урізане середнє	5,55	5,95	6,09	6,68	6,27	243,52
УМ-12	Середнє	5,95	6,10	5,70	6,30	5,70	223,70
	Ср.кв. відхилення	0,69	1,02	1,34	0,86	1,08	81,51
	Урізане середнє	5,94	6,17	5,89	6,39	5,78	227,28

Загальні дані	Середнє	5,78	6,09	6,04	6,58	6,00	243,74
	Ср.кв. відхилення	1,03	1,05	1,17	0,78	1,05	77,73
	Урізане середнє	5,86	6,19	6,19	6,69	6,08	247,89

Примітка

Ср.кв. відхилення- середнє квадратичне відхилення.

Урізане середнє – розраховане середнє значення вибірки за умов відкидання 10% максимальних та 10% мінімальних значень.

Найменше значення показника мотиваційного потенціалу становило 40 од. та 42 од. лише у двох респондентів. Найбільше – 343 у 10 респондентів.

Такі значення кваліфікувались як викиди та вибраковували при визначенні показника урізаного середнього.

Аналіз даних наведених в табл.1 дозволяє стверджувати, що кількісне значення мотиваційного потенціалу для більшості груп наближається до середнього значення МП=243,74 од. Цей показник є значно вищим, за аналогічні показники мотиваційного потенціалу навчання, наведені в літературних джерелах [14]. Це свідчить про значний потенціал залучення on-line платформ до навчального процесу вивчення ділової англійської мови.

Таким чином, за результатами проведених досліджень були сформовані наступні **висновки**:

1. Була визначена необхідність впровадження у процес навчання ділової англійської мови методів асинхронного навчання за допомогою рейтингових навчальних платформ, зокрема при організації навчання в умовах військового стану.

2. Були адоптовані відомі показники характеристик праці по відношенню до навчального процесу ділової англійської мови.

3. Виходячи із базових показників теорії характеристик праці складена анкета та проведено соціологічне опитування студентів економічних спеціальностей 5 навчальних груп Національного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

4. За результатами проведеного опитування проведено обрахунок мотиваційного потенціалу студентів за умов використання асинхронного формату дистанційного навчання з використанням курсів навчальної платформи www.coursera.org. Середнє значення отриманого показника потенціалу мотивації склало 243,74 од, що свідчить про високу процесуальну мотивацію студентів під час такої роботи.

Література:

1. Бігич О. Б. Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. 2019. № 3. С. 3–9.

2. Тарнопольський О. Б. Три головних парадигми у викладанні іноземних мов у XXI сторіччі: полегомени до створення єдиного підходу до їх навчання. *Іноземні мови*. 2019. № 2. С. 3–9.

3. Огурцова О. Л. Навчання майбутніх економістів ділової англійської мови з використанням Інтернет-ресурсу. Автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011.
4. Огурцова О. Л., Петрова С. О. Змішане навчання ділової англійської мови студентів вищих навчальних закладів України. *Materials of the XII international scientific and practical conference «Fundamental and Applied science» 2017. Sheffield, October 30 – November 7. 2017. Vol. 5. P. 72–76.*
5. Сейдаметова З. С., Аблялімова Э. И., Меджитова Л. М., Сейтвелиева С. Н., Темненко В. А. Облачные технологии и образование. Симферополь, ДИАЙПИ, 2012. 206 с.
6. Beetham H., & Sharpe R. An introduction to rethinking pedagogy. *Rethinking pedagogy for a digital age*. Abingdon: Routledge. 2013. P. 25–36.
7. Misuraca G. Envisioning digital europe 2030: Scenarios for ICT in future governance and policy modelling. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. 84 p. DOI: 10.2791/49877.
8. Kumaravadivelu V. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003. 49 p.
9. Sharma P. & Barrett B. Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom. Oxford: Macmillan, 2007. 160 p.
10. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach: to teaching English for specific purposes. London: Versita, 2012. 246 p.
11. Trappe T. Intelligent Business Upper Intermediate Course Book. London: Longman, 2006. 86 p.
12. Verhelst N., Van Avermaet P., Takala S., Figueras N. & North B. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 260 p.
13. Warschauer M. Learning in the Cloud. New York: Teachers College Press, 2011. 144 p.
14. Кирхлер Э., Родлер К. Мотивация в организациях // Психология труда и организационная психология: В 5 т. — Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2003. — Т. 1

References:

1. Bigich, O. B. (2019). Blog i podkast tekhnologii formuvannya mizhkul'turnoi kompetentnosti na riznih stupenyah navchannya inozemnoi movi [Blog and podcast technologies of forming intercultural competence on the different stages of teaching foreign language]. *Inozemni movi*, (3), 3–9.
2. Ogurtsova, O. L. (2011). *Navchannya majbutnih ekonomistiv dilovoi anglijs'koï movi z vikoristannyam Internet-resursu [Teaching future economists Business English by using Internet resources]. Extended abstract of candidate's thesis: 13.00.02.*
3. Ogurtsova, O. L., Petrova, S. O. (2017). Zmishane navchannya dilovoi anglijs'koï movi studentiv vishchih navchal'nih zakladiv Ukraïni [Teaching Business English using Blended learning approach at Ukrainian universities]. *Materials of the XII International scientific and practical conference «Fundamental and Applied science», Sheffield, October 30–November 7. Vol. 5, 72–76.*
4. Sejdametova, Z. S., Ablyalimova, E. I., Medzhitova, L. M., Sejtvelieva, S. N., & Temnenko, V. A. (2012). *Oblachnye tekhnologii i obrazovanie [Cloud technologies and education]. DIAJPI.*
5. Tarnopol's'kij, O. B. (2019). Tri golovnih paradigmi u vikladanni inozemnih mov u XXI storichchi: polegomeni do stvorennya edinogo pidhodu do ih navchannya [Three major paradigms in foreign language teaching in the 21st century: the polygamists to create a unified approach to teaching]. *Inozemni movi*, 2, 3–9.
6. Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). An introduction to rethinking pedagogy. In *Rethinking pedagogy for a digital age* (pp. 25–36). Routledge.

7. Misuraca, G. (2012). *Envisioning digital europe 2030: Scenarios for ICT in future governance and policy modelling*. Publications Office of the European Union. 10.2791/49877.
8. Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
9. Sharma, P. & Barrett, B. (2007). *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Macmillan.
10. Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach: to teaching English for specific purposes*. Versita.
11. Trappe, T. (2006). *Intelligent Business Upper Intermediate Course Book*. Longman.
12. Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., & North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
13. Warschauer, M. (2011). *Learning in the Cloud*. Teachers College Press.
14. Kyrhler, E., Rodler, K. Motivatsia v organisatsijah [Motivation in organisations]. *Psychologia truda I organisatsionnaya psihologiya*. Kharkov, 2003.

УДК 378.013:811.111.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-236-243](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-236-243)

Островська Маріанна Ярославівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці ІІ, площа Кошута, 6, м. Берегово, 90202, тел.: (066) 440-19-78, <https://orcid.org/0000-0001-8810-3810>

ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЄКТ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

Анотація. Сучасна освіта вимагає використання нових сучасних технологій. Завдання сучасної освіти полягає не лише в наданні студентам певного обсягу знань, а й в розвитку умінь навчатися протягом життя, самостійно знаходити інформацію, аналізувати її, застосовувати набуті знання на практиці, бути конкурентоспроможними, креативними. Проектна діяльність саме й розрахована на вільний вибір теми й особисті інтереси конкретного студента, на самостійну творчу роботу (індивідуальну, парну чи групову). Вона передбачає використання різноманітних технологій, спрямованих на розвиток основних компетенцій, і полягає в постійній взаємодії викладачів та студентів, причому викладач у такому процесі є координатором, консультантом, порадником. Кожен з учасників несе відповідальність за навчально-проектний результат. Це відповідає програмним вимогам навчання. Проектна технологія надає безмежні можливості для виконання навчальних завдань і розвитку творчих здібностей. Робота з використанням проектних технологій заохочує до вивчення нового, вчить оперувати набутими вміннями й навичками в процесі навчання, розвиває уміння. Основною метою застосування проектних технологій є розвиток основних компетенцій: пізнавальних навичок, уміння орієнтуватися в різних джерелах інформації, застосовувати на практиці отримані знання, виділяти проблеми й визначати шляхи їхнього розв'язання, планувати, прогнозувати, аналізувати, зіставляти, оцінювати, робити висновки, виробляти особисту думку, презентувати результати проектної діяльності. Проектна технологія сприяє вихованню толерантності й комунікативності, адже передбачає роботу в групах, у парах, вимагає співробітництва студентів різного віку. Таким чином, метод проектів є сучасною педагогічною технологією, використання якої створює умови для всебічного розвитку в процесі організації творчої діяльності.

Інноваційні форми роботи сприяють розвитку творчих здібностей учнів, навичок колективної роботи, умінню співпрацювати для досягнення певної мети, реалізовувати набуті знання, орієнтуватися в непередбачуваних ситуаціях. Головна мета педагогів – спрямувати роботу студентів,

координувати дії на виконання певного об'єму роботи, мотивувати діяльність і допомогти спрогнозувати кінцевий результат.

Ключові слова: проект, метод проектів, студенти, вища освіта, інноваційні технології, мовленнєва діяльність.

Ostrovska Marianna Yaroslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education Ukraine, Koshuta Square, 6, Beregovo, 90202, tel.: (066) 440-19-78, <https://orcid.org/0000-0001-8810-3810>

INNOVATIVE PROJECT AS A MEANS OF STIMULATE SPEECH ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGH SCHOOLS

Abstract. Modern education requires the use of new modern technologies. The task of modern education is not only to provide students with a certain amount of knowledge, but also to develop the skills to learn throughout life, independently find information, analyze it, apply the acquired knowledge in practice, be competitive, creative. Project activities are specifically designed for the free choice of a topic and personal interests of a particular student, for independent creative work (individual, pair or group). It involves the use of various technologies aimed at the development of basic competencies, and consists in the constant interaction of teachers and students, and the teacher is a coordinator, consultant, and advisor in this process. Each of the participants is responsible for the educational project result. This meets the program requirements of the study. Project technology provides unlimited opportunities for the performance of educational tasks and the development of creative abilities. Work with the use of project technologies encourages to learn new things, teaches to operate with acquired abilities and skills in the learning process, develops skills. The main goal of using project technologies is the development of basic competencies: cognitive skills, the ability to navigate in various sources of information, apply the acquired knowledge in practice, identify problems and determine ways to solve them, plan, forecast, analyze, compare, evaluate, draw conclusions, produce personal opinion, present the results of project activities. Project technology contributes to the education of tolerance and communication, because it involves working in groups, in pairs, and requires the cooperation of students of different ages. Thus, the project method is a modern pedagogical technology, the use of which creates conditions for comprehensive development in the process of organizing creative activity. Innovative forms of work contribute to the development of students' creative abilities, teamwork skills, the ability to cooperate to achieve a certain goal, implement acquired knowledge, orient themselves in unpredictable situations. The main goal of teachers is to direct the work of students, coordinate actions to perform a certain volume of work, motivate activities and help predict the final result.

Keywords: project, project method, students, higher education, innovative technologies, speech activity.

Постановка проблеми. Активне запровадження інформаційно-комунікативних технологій до академічного середовища мало значний вплив на способи формування та розвиток компетенцій, а саме на застосування у навчальному процесі методу проєктів. Сучасний процес отримання знань, а, отже, й освіти розглядається не як просте передавання викладачем необхідних знань студентам, а як створення умов, за яких студенти, виконуючи завдання, набували б навичок критичного та аналітичного мислення. У межах дисципліни педагог повинен навчити студентів самостійно здійснювати пошук, аналіз, систематизацію та узагальнення важливої з точки зору майбутнього фаху інформації. Заняття з використанням проєктної технології включають різні форми інноваційної взаємодії та сприяють розвитку у студентів критичного мислення, порівняння, прогнозування та оцінки результатів. Проєктне навчання як один із прикладів інноваційних освітніх технологій стимулює професійно-орієнтовану комунікативну діяльність [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод проєктів – передова навчальна методика, яка відповідає сучасним вимогам навчання. Цей метод походить від Прагматизму, філософського руху, який з'явився у середині 19 століття і пропагував дію та практичне застосування знань у повсякденному житті.

Використання цього методу базувалося на таких педагогічних принципах:

1) надання переваги фізичній активності над запам'ятовуванням та вербалізацією;

2) активна участь студента у навчальному процесі;

3) використання реальних фактів як джерела навчальних матеріалів.

На сучасному етапі цей метод знову набуває актуальності, привертаючи увагу вчених та педагогів, як одна із найефективніших інтерактивних форм навчання.

Основною тезою сучасного розуміння проєктної технології є: *«Все, що я пізнаю, я розумію, навіщо це мені і де та як я можу застосувати ці знання»* [1].

Робота над проєктами під час практичних занять допомагає студентам розвивати мовленнєві навички, спонукаючи їх до використання мови, мотивуючи їх. Більше того, вона розвиває соціальні уміння студентів, здатність взаємодіяти у групі, почуття відповідальності за свою майбутню роботу.

Мета статті – визначити роль проєктної технології у формуванні комунікативних компетенцій студентів та проаналізовано переваги цього методу над традиційними формами навчання. Проєктна робота – це прогресивна навчальна методика, яка відповідає вимогам сучасної системи освіти

Виклад основного матеріалу. Інноваційна діяльність у ЗВО – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання і виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Поміж багатьох інноваційних технологій у системі освіти, що спрямовані на реалізацію особистісно зорієнтованого підходу, найхарактернішою є

проектна методика навчання, у якій широко використовують «его-фактор», що передбачає переломлення навчально-виховного процесу через особистість, її потреби та інтереси[4].

Головне завдання інноваційних проектних технологій у сучасній освіті – забезпечити формування таких ключових компетенцій, як інформаційна, що передбачає розвиток умінь здійснювати пошукову діяльність, складати план дій, обробляти інформацію, ефективно обмінюватися нею; здатність вчитися впродовж життя, що передбачає розвиток вміння планувати й організувати власну діяльність; підприємницька, що реалізується через вміння грамотно й зрозуміло презентувати власні ідеї; соціальна, що має забезпечити вміння аргументовано й грамотно висловлювати власну громадянську позицію. Формування означених компетентностей досягається завдяки розв'язання творчо-навчальних завдань, спрямованих на стимулювання інтересу учнів до нових знань [2, С.38].

Сучасний педагог завжди знаходиться в пошуку нових, ефективних технологій, покликаних сприяти розвитку творчих здібностей дітей, формуванню навичок саморозвитку і самоосвіти. У зв'язку з цим, метод проектів набуває все більшої актуальності, оскільки покликаний скорегувати і збагатити навчальний процес - ось основна теза сучасного розуміння методу проектів, який і привертає увагу багатьох освітніх систем, які прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями [6, С.134].

У сучасному інформаційному суспільстві метод проектів є особливо актуальним.

- Чим привабливий проектний метод?
- Що таке інноваційний проект?



Із запропонованих визначень можна зробити висновок:

- по-перше, метод проєктів відкриває значні можливості в розвитку вільної творчої особистості, спроможності діяти самостійно, відповідно до ситуації;

- по-друге, метод проєктів співзвучний сучасним життєвим позиціям: студент робить із задоволенням тільки те, що сам вибрав, те, що йому цікаво;

- по-третє, іноді знання, отримані студентами залишаються часом теорією, а мета методу проєкту - навчити застосовувати досліджувану теорію на практиці для вирішення конкретних завдань в реальному житті;

- по-четверте, індивідуальний темп роботи над проєктом забезпечує кожному студенту реалізацію власних можливостей згідно його рівня розвитку.

Таким чином, метод проєктів - це педагогічна технологія, яка включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів та прийомів, творчих за своєю суттю. А вміння користуватися методом проєктів - є показник високої кваліфікації педагога, його прогресивної методики навчання і розвитку[4].

В літературі ми зустрічаємо алгоритм роботи над проєктом в 6 етапів. Одним із труднощів, який виникає перед педагогом в ході організації проєктної діяльності, стає необхідність зберігати позицію консультанта. Не дотримання педагогом позиції консультанта, помічника, породжує типові помилки: нав'язування свого ряду проблем і запитань, одноосібне планування діяльності студентів чим спотворює пошуково-дослідницьку природу проєктної діяльності. В процесі застосування проєктної технології на практиці значно складніше виділити в процесі роботи над проєктом інформаційний, репродуктивний, узагальнюючий етапи, так як ці три етапи повторюються і переплітаються в кожній діяльності дитини. А в проєкті поєднується багато різних видів діяльності [5].

Виділимо позитивні моменти технології проєктної діяльності:

- зміна позиції - з носія готових знань педагог (студент) перетворюється в організатора пізнавальної, дослідницької діяльності;

- змінюється психологічний клімат у групі;

- знання, набуті в ході реалізації проєкту, стають надбанням особистого досвіду, тобто знання потрібні і тому цікаві;

- студенти набувають вміння міркувати: навчаються ставити мету, добирати засоби для її досягнення, оцінювати наслідки;

- розвиток комунікативних навичок: уміння домовлятися, приймати чужу точку зору, вміння відгукуватися на ідеї, що висуваються іншими, вміння співпрацювати, сприяти - інакше мета до якої студенти прагнуть не буде досягнута;

- самоконтроль, свідомо дисциплінованість в групі.

Таким чином, зв'язок соціального життя в групі з моральним вихованням і інтелектуальним розвитком забезпечує цілісність розвитку особистості.

Види педагогічних проєктів за змістом діяльності:

1. Експериментальний (його мета - наукове дослідження і винахід нового в педагогічній практиці).
2. Інноваційний (впровадження розробок нового в практику).
3. Освітній (перетворення старого в нове).

Прихильники методу проєктів (D.L.Fried-Booth, S.Haines, F.Stoller), маючи різні підходи, зупиняються на шести його ознаках[1].

По-перше, пріоритетність змісту над мовою. Таким чином, робота з проєктами виступає ніби дзеркалом у реальний світ, включаючи теми, що цікавлять студентів.

По-друге, основні завдання проєкту виконуються студентами, викладач спрямовує та, у разі необхідності, підтримує цю роботу.

По-третьє, у процесі роботи над проєктом студенти можуть працювати як індивідуально, так і у невеликих групах, або ж як цілий клас, ділячись ідеями та матеріалами для виконання проєкту.

По-четверте, виконуючи завдання, студенти активізують різноманітні уміння.

По-п'яте, кінцевим результатом роботи є, наприклад, усна презентація, доповідь або вистава[1].

Проєктна робота розвиває не лише правильність мови, але й її швидкість.

Таким чином, робота з проєктами має мотивуючий та стимулюючий характер. Її результатом стає формування у студентів самовпевненості, самоповаги та самостійності, удосконалення мовних та мовленнєвих навичок та пізнавальних умінь. Використання проєктних технологій у навчанні створює для студентів низку переваг: від розвитку мовленнєвих навичок до особистісного зростання. Перш за все проєктна робота поєднує в собі усі чотири види мовленнєвих навичок: говоріння, аудіювання, читання та письмо. Працюючи над проєктами, студенти мають нагоду застосувати вивчене у відносно природньому контексті, вдосконалюючи таким чином свої уміння та навички. Крім того, студенти розвивають мету пізнавальних умінь, оскільки проєкт – це вид роботи, який включає різноманітні індивідуальні та спільні завдання, як то розробка плану та його виконання шляхом практичного та документального дослідження, яке передбачає збір матеріалів, їх аналіз та повідомлення даних в усній або письмовій формах. До того ж, оскільки студенти працюють разом для досягнення кінцевої мети, вони розвивають самостійність та самовпевненість. Виконання завдань передбачає спільну роботу команди, вирішення проблем, переговори та інші міжособистісні уміння, які є важливими для успішної кар'єри у майбутньому. Ефективне навчання на основі проєктів вимагає від викладача виконання різних ролей. Він діє як провідник, експерт, порадник, координатор, учасник. Вибір ролі може зумовлюватися багатьма чинниками[1]. Але, оскільки центр уваги

переміщується від викладача до студента, від індивідуальної роботи до роботи у групі, роль викладача не повинна бути домінуючою. Як експерт, викладач виправляє помилки, проте робить це «м'яко», не руйнуючи творчу атмосферу[3, С.58]. Студенти виконують багато роботи самостійно, проте саме викладач повинен забезпечувати чітку її організацію, виступаючи координатором, аби уникнути зайвих витрат часу та енергії. Проектна робота дозволяє викладачеві бути також учасником, наприклад, рольових ігор або інших комунікативних завдань. Проектну роботу важко кваліфікувати як просту щодо застосування методик, адже вона потребує значної підготовки та проходження цілої низки етапів для досягнення позитивного результату[1].

Існують різні види проектів: *практично-орієнтовані, дослідницькі, збору інформації, творчі, рольові*. Дослідницькі проекти поділяють на короткочасні – реферати, повідомлення, виступи; довготривалі – науково-дослідницька робота. Серед творчих проектів виділяємо рукописний журнал, студентська газета, колективний чи індивідуальний колаж, збірник диктантів, дидактичний матеріал (картки на певне правило, тексти для перекладу), сценарій свята, вечора, стіннівка та інші. Написання таких робіт дає можливість студентам інтегрувати знання з різних предметів.

Кожен із зазначених проектів застосовує вербальне та невербальне спілкування, визначає відповідну процедуру дослідження, включаючи навчання в аудиторії та поза нею. Важлива частина підготовки проекту присвячена позааудиторній роботі (пошук інформації, її обробка, аналіз та обмін). Така форма навчання надає студентам свободу у процесі навчання, яка, в свою чергу, надає багато переваг з точки зору задоволення, особистісного розвитку та мотивації [1].

Висновки. Отже підводячи підсумки вище вказаного, на відміну від традиційної форми проведення практичних занять, метод навчальних проектів є формою інтерактивного навчання. Саме проектна технологія дозволяє виявити творчий потенціал студентів, продемонструвати їх знання, уміння працювати самостійно, здатність проводити дослідницьку роботу. Метод проектів спонукає студентів до активності та креативності, дає можливість розвивати уміння стратегічно планувати свою роботу та досягати бажаних результатів. Робота з проектами підсилює мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, розширює їх світогляд, створює умови для формування навичок професійного спілкування. Вона допомагає навчити майбутнього спеціаліста використовувати знання з різних галузей, що підвищує ефективність навчальної та інших видів діяльності, створює передумови для саморозвитку особистості та сприяє формуванню спеціаліста інтегрального типу, який володіє універсально-синтетичними знаннями та уміннями. Робота з проектами також суттєво змінює роль викладача, який, залежно від етапу, може бути консультантом, помічником, спостерігачем, учасником та координатором. Використання інноваційних технологій у навчанні є показником високої професійної кваліфікації педагога.

Література:

1. Байдак Л.І., Крекотень О.В. Метод проєктів як інтерактивний підхід до навчання іноземній мові студентів нелінгвістичних ЗВО, 2019 <http://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/7320/1>
2. Бондаренко Г.П. Метод проєктів як засіб стимулювання пізнавальної активності старшокласників на уроках української мови. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3(102)-2021. – С.37-46
3. Інновації та традиції у мовній підготовці студентів: матеріали Міжнародного науково-практичного семінару 7 грудня 2021 року. – Х. : Видавництво Іванченка І.С., 2021. – С. 220
4. Ружин Н.М. Формування мовленнєвої компетенції дошкільників через проєктну діяльність, 2016 <https://shag.com.ua/formuvannya-movlennyevoi-kompetencyi-doshkilenikiv-cherez-pr.html>
5. Піроженко Т. Психолого-педагогічне проєктування взаємодії дорослого і дитини, рекомендована до використання листом МОН МС України від 21.05.2012 № 1/9-388 в інструктивно-методичних рекомендаціях "Про організацію роботи в дошкільних навчальних закладах у 2012/13 навчальному році";
6. Піроженко Т. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників. Серія Дитина замовляє розвиток / Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. — С.152

References:

1. Baidak, L.I.& Krekoten O.V. (2019). Metod proiektiv yak interaktyvnyi pidkhid do navchannia inozemnoi movi studentiv nelinhvistychnykh ZVO [The project method as an interactive approach to foreign language learning for non-linguistic higher education students] <http://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/7320/1> [in Ukrainian].
2. Bondarenko, H.P. (2021). Metod proiektiv yak zasib stymuliuвання piznavalnoi aktyvnosti starshoklasnykiv na urokakh ukrainskoi movy [The project method as a means of stimulating the cognitive activity of high school students in Ukrainian language lessons]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. - Personal spirituality: methodology, theory and practice*, 3(102), 37-46[in Ukrainian].
3. Innovatsii ta tradytsii u movnii pidhotovtsi studentiv: materialy Mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho seminaru 7 hrudnia 2021 roku [Innovations and traditions in language training of students: materials of the International Scientific and Practical Seminar on December 7, 2021]. *Kh. : Vydavnytstvo Ivanchenka I.S., – Kh.: I.S. Ivanchenko Publishing House*, 220[in Ukrainian].
4. Ruzhyn, N.M. (2016). Formuvannia movlennievoi kompetentsii doshkilnykiv cherez proektну diialnist, [Formation of speech competence of preschoolers through project activities], <https://shag.com.ua/formuvannya-movlennyevoi-kompetencyi-doshkilenikiv-cherez-pr.html> [in Ukrainian].
5. Pirozhenko, T. Psykholoho-pedahohichne proektuvannia vzaiemodii dorosloho i dytyny, rekomendovana do vykorystannia lystom MON MS Ukrainy vid 21.05.2012 № 1/9-388 v instruktyvno-metodychnykh rekomendatsiiakh "Pro orhanizatsiiu roboty v doshkilnykh navchalnykh zakladakh u 2012/13 navchalnomu rotsi"[Psychological and pedagogical design of interaction between adults and children, recommended for use by the letter of the Ministry of Education and Culture of the Ministry of Education of Ukraine dated 05.21.2012 No. 1/9-388 in the instructional and methodological recommendations "On the organization of work in preschool educational institutions in 2012/13 academic year"] [in Ukrainian].
6. Pirozhenko, T.& Ladyvir, S & Manylyuk. Yu (2010). Komunikatyvno-movlennievyyi rozvytok doshkilnykiv. Serii Dytyna zamovliaie rozvytok [Communicative and speech development of preschoolers. Series The child orders development]. *Ternopil: Mandrivets, - Ternopil: Mandrivets*, 152[in Ukrainian].

УДК 159.92

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-244-250](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-244-250)

Парнус Катерина Ігорівна викладач кафедри іноземних мов, Державний університет «Житомирська Політехніка», вул. Чуднівська, 103, м. Житомир, 10003, тел.: (096) 204-47-95, <https://orcid.org/0000-0003-1811-0980>

Біляк Ірина Валеріївна викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики, Державний університет «Житомирська Політехніка», вул. Чуднівська, 103, м. Житомир, 10003, тел.: (096) 752-08-91, <https://orcid.org/0000-0003-1606-1273>

Фурсова Людмила Іванівна старший викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики, Державний університет «Житомирська Політехніка», вул. Чуднівська, 103, м. Житомир, 10003, тел.: (068) 170-81-08, <https://orcid.org/0000-0002-5107-3504>

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ НЕВСТИГАЮЧИХ ПІДЛІТКІВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Анотація. Типовою проблемою учнів середньої школи є зниження успішності учнів. Роль успішності в розвитку підлітка величезна. Актуальність цієї проблеми завжди була і буде значима, як для учнів, вчителів, а також і для батьків і країни цілому. Розробкою проблем неуспішності підлітків займалися такі педагоги і психологи Ю.К. Бабанський, А.М. Гельмонт, П.П. Блонський, Л.С. Славіна, Н.П. Мурачковський, В.С. Цетлін та інші. Під неуспішністю розуміється ситуація, в якій поведінка і результати навчання не відповідають виховним і дидактичним вимогам школи. Систематична неуспішність веде до педагогічної занедбаності, під якою розуміється комплекс негативних якостей особистості, що суперечать вимогам школи, суспільства. Це явище вкрай небажане і небезпечне з моральної, соціальної, економічної позицій. В ході роботи були встановлені наступні елементи неуспішності навчальної діяльності підлітка:

- не володіє мінімально необхідними операціями творчої діяльності, комбінування і в новій ситуації наявних знань, умінь і навичок);
- не прагне отримувати нові знання теоретичного характеру;
- уникає труднощів творчої діяльності, пасивний у зіткненні з ними;
- не прагне до оцінки своїх досягнень;
- не прагне розширювати свої знання, вдосконалювати вміння та навички;
- не засвоїв понять в системі.

Неуспішність, як підсумок, характеризується наявністю всіх елементів. У процесі ж навчання можуть виникнути окремі її елементи, вони й постають як відставання.

Ключові слова: відставання, неуспішність, фактори успішності, вимоги до учнів, фізичні та психологічні можливості

Kateryna Ihorivna Parnus Teacher of the Department of Foreign Languages, State University "Zhytomyr Polytechnic", Chudnivska St., 103, Zhytomyr, 10005, tel.: (096) 204-47-95, <https://orcid.org/0000-0003-1811-0980>

Iryna Valeriivna Biliak Teacher of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, State University "Zhytomyr Polytechnic", Chudnivska St., 103, Zhytomyr, 10005, tel.: (096) 752-08-91, <https://orcid.org/0000-0003-1606-1273>

Lyudmyla Ivanivna Fursova Senior lecturer at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, State University "Zhytomyr Polytechnic", Chudnivska St., 103, Zhytomyr, 10005, tel.: (068) 170-81-08, <https://orcid.org/0000-0002-5107-3504>

THE RESEARCH OF ACADEMIC FAILURE OF YOUNG ADOLESCENTS IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Abstract. A typical problem for high school students is a decline in student performance. The role of success in the development of a teenager is huge. The relevance of this problem has always been and will be significant for students, teachers, as well as for parents and the country on the whole. Educators and psychologists Yu.K. Babanskyi, A.M. Helmont, P.P. Blonskyi, L.S. Slavina, N.P. Murachkovsky, V.S. Tsetlin and others. Academic failure is understood as a situation in which the behavior and learning results do not meet the educational and didactic requirements of the school. Systematic academic failure leads to pedagogical neglect, which is understood as a complex of negative personality qualities that contradict the requirements of the school and society. This phenomenon is extremely undesirable and dangerous from a moral, social, and economic point of view. In the course of the work, the following elements of the failure of the adolescent's educational activities were established:

- does not possess the minimally necessary operations of creative activity, combining existing knowledge, abilities and skills in a new situation);
- does not seek to acquire new knowledge of a theoretical nature;
- avoids the difficulties of creative activity, is passive in facing them;
- does not seek to evaluate his achievements;
- does not seek to expand his knowledge, improve skills and abilities;
- did not learn concepts in the system.

Academic failure, as a result, is characterized by the presence of all elements. In the process of learning, some of its elements may appear, and they appear as academic failure.

Keywords: poor performance, academic failure to succeed, factors of success, requirements for students, physical and psychological capabilities

Постановка проблеми. Шкільною практикою доведено, що труднощі в успішності підлітка яскраво виражаються, в підлітковому віці. Кожна гармонійно розвинена дитина без проблем може засвоїти шкільну програму. Вивчення даної проблеми є доволі широким поняття, яке заключається в двох основних аспектах:

1. як вчитель подає матеріал;
2. як учень засвоює його та розвивається в процесі навчання;

Під неуспішністю розуміється ситуація, в якій поведінка і результати навчання не відповідають виховним і дидактичним вимогам школи. Неуспішність виражається в тому, що учень має слабкі навички читання, рахунку, слабо володіє інтелектуальними вміннями аналізу, узагальнення та ін. Систематична неуспішність веде до педагогічної занедбаності, під якою розуміється комплекс негативних якостей особистості, що суперечать вимогам школи, суспільства. Це явище вкрай небажане і небезпечне з моральної, соціальної, економічної позицій. Педагогічно запущені учні часто кидають школу, поповнюють групи ризику. Неуспішність – складне і багатогранне явище шкільної дійсності, яка потребує різнобічних підходів при її вивченні [1, с.234].

Неуспішність трактується як невідповідність підготовки учнів обов'язковим вимогам школи в засвоєнні знань, розвитку умінь і навичок, формуванні досвіду творчої діяльності та вихованості пізнавальних відносин. Попередження неуспішності передбачає своєчасне виявлення й усунення всіх її елементів. М.Данилов пов'язує неуспішність з рушійними силами процесу навчання, а саме його суперечностями. Він вважає, що неуспішність виникає в тих випадках, коли суперечливе єдність можливостей учнів і те, що від них вимагається, порушується. В. Оконь солідарний з М. Даниловим, тому що визначає неуспішність, як порушення взаємодії між учасниками навчального процесу (учнями та вчителями) і зовнішніми умовами. Приватні характеристики навчальної праці дані в роботі А. Гельмонта. Він вказує на різні рівні засвоєння навчального матеріалу. Під навчальним матеріалом він має на увазі параграфи підручника, а різні типи засвоєння він співвідносить з певним рівнем смислової переробки тексту. А. Гельмонт ділить учнів на такі групи [2,с.326]:

1. Учні, які не можуть стежити за ходом пояснення вчителя, мають великі труднощі при розумінні тексту підручника.
2. Учні, які частково справляються з аналізом-синтезом, наприклад, тільки тоді, коли мова йде про конкретні предмети, явища.

Спільним для тієї чи іншої групи є небажання напружувати свої розумові сили, негативне ставлення до більш складних форм і методів роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. А.А. Будуарний вважає, що учні, які не бажають навчатися, мають високу робото здібність. І навпаки

високий інтерес до навчання безрезультатний в співвідношенні з високою робото здатністю .

"Відставання – це невиконання вимог (або одного з них), яке має місце на одному з проміжних етапів всередині того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою рамкою для визначення успішності. Слово "відставання" означає і процес нагромадження невиконання вимог, і кожен окремих випадок того невиконання, тобто один з моментів цього процесу. Відставання - це перерва неперервності ". Різноманітні відставання, якщо вони не подолані, розростаються, переплітаються один з одним, утворюють, у кінцевому рахунку, неуспішність. У зв'язку з цим завдання попередження неуспішності полягає в тому, щоб не допустити ці розростання, відразу усувати їх [3,с.116]. Неуспішність підлітків закономірно пов'язана з їх індивідуальними особливостями з тими умовами, в яких протікає їх розвиток.

Дослідження проблеми все більш зв'язується з широким колом соціальних питань, припускає використання даних всіх наук про людину, особистість, особистості.

Саме дидактика покликана дати визначення неуспішності, так як поняття неуспішності є, перш за все, дидактичне поняття, пов'язане з основними категоріями дидактики – змістом і процесом навчання. Хоча завдання розкриття сутності неуспішності в літературі не поставлена, у багатьох роботах можна знайти підходи до її вирішення. Один з цих підходів полягає в аналізі умов, що породжують неуспішність. Так, А. Бударний пов'язує неуспішність з рушійними силами процесу навчання – його суперечностями. Відповідно до цієї позиції, в тих випадках, коли суперечливе єдність можливостей учнів і ще, що від них вимагається, порушується, виникає неуспішність [3, с.215]. Схожі думки висловлює П. Блонський, який визначає неуспішність як порушення взаємодії між учнями, вчителями і зовнішніми умовами [4,с.110]. Однак дослідження, виконані в руслі цього підходу, не можна вважати достатніми, вони спрямовані на з'ясування зовнішніх зв'язків явища і залишають в тіні його внутрішню будову.

Мета статті – вивчення причин неуспішності підлітків, їх подолання та попередження.

Виклад основного матеріалу. Відставання – це невиконання вимог (або одного з них), яке має місце на одному з проміжних етапів всередині того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою рамкою для визначення успішності. Слово "відставання" означає і процес нагромадження невиконання вимог, і кожен окремих випадок такого невиконання, тобто один з моментів цього процесу [5,с.22]. Суперечливість такого розуміння і термінології закладена в самій сутності досліджуваного явища: процес відставання складається з актів відставання. Неуспішність і відставання взаємопов'язані. У неуспішності як продукті синтезовані окремі відставання, вона підсумок процесу відставання. Різноманітні відставання, якщо вони не подолані,

розростаються, переплітаються один з одним, утворюють, у кінцевому рахунку, неуспішність.

Для відповіді на питання, чому можливо відставання, ми повинні, перш за все, розібрати фактори успішності. Вивчення відповідних наукових даних дозволило виділити три основні чинники успішності: вимоги до учнів, які з цілей школи; психофізичні можливості учнів; соціальні умови їхнього життя, виховання і навчання в школі та поза школою. Вимоги до учнів становлять основу для розробки контрольних завдань та критеріїв оцінок. Вимоги змісту освіти тільки тоді можуть бути здійсненими, коли вони не перевищують фізичних і психічних можливостей школярів і знаходяться у відповідності з умовами навчання та виховання дітей. У можливостях підлітків розрізняють дві тісно пов'язані один з одним боку – фізичні можливості (стан організму його розвиток) і психічні (розвиток мислення, пам'яті, уяви, сприйняття, уваги).

При розробці вимог до учнів фахівці кожного навчального предмета орієнтуються на якусь норму можливостей дітей того чи іншого шкільного віку. Психофізичні можливості дітей змінюються, вдосконалюються під впливом соціальних умов, у тому числі і впливом навчально-виховної роботи школи. Зміст і методи навчання підвищують (а іноді затримують, знижують) можливості учнів [6, с.50]. Соціальні умови (в широкому сенсі слова) як чинник успішності також взаємодіють з можливостями дітей. Це умови, в яких вони живуть, навчаються, виховуються, побутові умови, культурний рівень батьків і навколишнього середовища, наповнюваність класів, обладнання школи, кваліфікація вчителів, наявність і якість навчальної літератури та багато іншого. І цей фактор так чи інакше враховується при визначенні змісту навчання.

Одні й ті ж умови навчання і виховання по-різному впливають на дітей, які виховуються у різних умовах, мають відмінності в організмі, у загальному розвитку. Не тільки навчання, а й усе життя дитини впливає на формування його особистості, і розвиток особистості не відбувається під впливом одних зовнішніх умов. У визначенні елементів неуспішності необхідно спиратися на дидактичну, методичну та психологічну літературу, використавши програми та підручники, а також результати спостережень педагогічного процесів [7, с.12].

Необхідно виходити з того, що запропоноване школі зміст навчання виражено не тільки в програмах і підручниках, а й у їхній літературі. Методичні матеріали, програми і підручники розкривають конкретний зміст кожного предмета і частково – загальні принципи та ідеї, покладені в їх основу. Психологічна та педагогічна література роз'яснює цілі і завдання, нового змісту, його особливості. Система показників успішності [7, с.15]:

перше – робити хоча б один опосередкований висновок, комбінувати наявні знання, уміння і навички при добуванні нових знань;

друге – застосовувати наявні знання, вміння та навички у новій ситуації, відбираючи їх і комбінуючи, виконуючи окремі опосередковані висновки;

третє – йти до знань теоретичного характеру, до їх добування;
четверте – активно долати труднощі в процесі творчої діяльності;
п'яте – прагнути до оцінки своїх досягнень в пізнавальній діяльності.

Невиконання сукупності зазначених вимог характеризує неуспішність підлітків. Як елементи неуспішності виступають такі недоліки навчальної діяльності підлітка:

- не володіє мінімально необхідними операціями творчої діяльності, комбінування і в новій ситуації наявних знань, умінь і навичок);
- не прагне отримувати нові знання теоретичного характеру;
- уникає труднощів творчої діяльності, пасивний у зіткненні з ними;
- не прагне до оцінки своїх досягнень;
- не прагне розширювати свої знання, вдосконалювати вміння та навички;
- не засвоїв понять в системі.

Зазначені риси становлять ознаки поняття "неуспішність" для тих навчальних предметів, в яких провідна роль належить діяльності творчого характеру, заснованої на знаннях, уміннях і навичках. Неуспішність, як підсумок, характеризується наявністю всіх елементів. У процесі ж навчання можуть виникнути окремі її елементи, вони й постають як відставання.

Висновки. Таким чином, під неуспішністю розуміється невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, що фіксується після закінчення якогось значного відрізка процесу навчання (наприклад: ланцюжка уроків, присвячених вивченню однієї теми чи розділу курсу, навчальної чверті, півріччя, року). Щоб вчитель міг виділити процес неуспішності у підлітка, йому необхідно знати психологічні особливості невстигаючих підлітків. Подальші **перспективи** дослідження вбачаємо в більш детальному аналізі психологічні особливості невстигаючих підлітків та в розробці більш глибокої таксономії.

Література:

1. Питання попередження неуспішності школярів. СБ статей. Під ред. Ю.К. Бабанського. Ростов-на-Дону, 1972. - 523 с.
2. Гельмонт, А.М. Про причини неуспішності та шляхи її подолання [Текст] / А.М. Гельмонт. - М.: Просвещение, 2004. - С.326.
3. Бударний, А.А. Шляхи та методи попередження і подолання неуспішності і второгодничества. Автореферат. Канд. Дис. [Текст] / А.А. Бударний. - М.: Просвещение, 2005. - 521 с.
4. Блонський, П.П. Шкільна успішність [Текст] / П.П. Блонський. - М.: Просвещение, 2001. - 423 с.
5. Цетлін, В.С. Неуспішність школярів та її попередження [Текст] / В.С. Цетлін. - М.: Педагогіка, 1977. - С.24
6. Калмикова, Е.І. Проблеми подолання неуспішності очима психолога [Текст] / Е.І. Калмикова. - М.: Знання, 1982. - 338 с.

7. Маркова, А.К. Види відносин школярів, до навчання [Текст] / А.К. Маркова // Рад. педагогіка. - 1984. № 11. - С.12-23.

References:

1. Pytannya poperedzhennya neuspishnosti shkolyariv. SB statey. Pid red. YU.K. Babans'koho. Rostov-na-Donu, 1972. - 523 [in Ukrainian].
2. Hel'mont, A.M. Pro prychny neuspishnosti ta shlyakhy yiyi podolannya [Tekst] / A.M. Hel'mont. - M.: Prosveshchentye, 2004. - S.326 [in Ukrainian].
3. Budarnyy, A.A. Shlyakhy ta metody poperedzhennya i podolannya neuspishnosti i vtorohodnychestva. Avtoreferat. Kand. Dys. [Tekst] / A.A. Budarnyy. - M.: Prosveshchentye, 2005. - 521 [in Ukrainian].
4. Blons'kyy, P.P. Shkil'na uspishnist' [Tekst] / P.P. Blons'kyy. - M.: Prosveshchentye, 2001. - 423 s.
5. Tsetlin, V.S. Neuspishnist' shkolyariv ta yiyi poperedzhennya [Tekst] / V.S. Tsetlin. - M.: Pedahohika, 1977. - S.24 [in Ukrainian].
6. Kalmykova, E.I. Problemy podolannya neuspishnosti ochyma psykholoha [Tekst] / E.I. Kalmykova. - M.: Znannya, 1982. - 338 [in Ukrainian].
7. Markova, A.K. Vydy vidnosyn shkolyariv, do navchannya [Tekst] / A.K. Markova // Рад. pedahohika. - 1984. № 11. - S.12-23 [in Ukrainian].

УДК 796.093.1:613.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-251-263-](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-251-263-)

Рибак Леонід Олександрович старший викладач кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки факультету охорони та захисту державного кордону, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, <https://orcid.org/0000-0003-0843-7613>

Рефель Вадим Іванович викладач кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки факультету охорони та захисту державного кордону, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, <https://orcid.org/0000-0001-7887-3707>

Токовенко Олександр Леонідович викладач кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки факультету охорони та захисту державного кордону, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, <https://orcid.org/0000-0003-0654-3965>

«РАЦІОНАЛЬНЕ ХАРЧУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ВИСОКИХ СПОРТИВНИХ ДОСЯГНЕНЬ»

Анотація. У статті досліджено та проаналізовано раціональне збалансоване харчування як складову у спортивно-тренувальній діяльності, вплив на організм, підготовку та відновлення спортсменів. Сучасний етап спортивного тренування вимагає максимальної ефективності діяльності всіх систем організму спортсменів.

Харчування займає важливе місце у процесі підготовки та відновлення спортсменів. Особливу увагу слід приділяти споживанню необхідної кількості мінералів і вітамінів, дефіцит яких в організмі спортсменів спостерігається найбільш часто і призводить до зниження ефективності тренувальної і змагальної діяльності, погіршення стану здоров'я спортсменів. Особливу увагу слід приділяти споживанню необхідної кількості мінеральних речовин і вітамінів, дефіцит яких у спортсменів найчастіше спостерігається і призводить до зниження ефективності тренувальної та змагальної діяльності, а також погіршення стану здоров'я спортсменів. Сучасний етап спортивної підготовки вимагає максимальної активності всіх систем організму спортсменів.

Вивчивши проблему збалансованого спортивного харчування спортсменів, можна зробити висновок, що харчування спортсмена не можна зводити до нормального відтворення енергії, витраченої під час тренувальної та змагальної діяльності. Проблемою харчування спортсменів є використання речовин, що сприяють відновленню енергетичних ресурсів і підвищують

стійкість організму до стресів, препаратів пластичної дії, які забезпечують процес відновлення витрачених під час тренувань і змагань, вітамінів, мікроелементів, активних речовин, що стимулюють кровотворення, швидке виведення продуктів розпаду та ін.

Повноцінне спортивне харчування може бути забезпечене тільки комбінованим харчуванням, що включає як звичайні, так і спеціалізовані продукти. Загальні положення добового раціону: - визначення добових енерговитрат; - підбір продуктів за загальною калорійністю; - підбір товарів за сумісністю; - час для ефективного перетравлення їжі.

Нестача або надлишок у харчуванні спортсменів одного або кількох нутрієнтів неминуче призводить до порушення обміну речовин в організмі та зниження адаптаційних можливостей, у тому числі адаптації до спортивних навантажень.

Підсумовуючи вищесказане у статті досліджено важливість харчування в повсякденній спортивній діяльності спортсмена і є важливою частиною тренувального процесу, фізичної підготовки. Ті спортсмени, які приділяють своєму харчуванню належну увагу, здатні добиватись спортивних досягнень без шкоди для власного здоров'я.

Ключові слова: харчування спортсменів, фізичні навантаження, вітаміни, мінерали, засоби відновлення.

Rybak Leonid Oleksandrovyh Senior lecturer of the Department of Physical Training and Personal Safety of the Faculty of State Border Protection and Protection, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, <https://orcid.org/0000-0003-0843-7613>

Refel Vadym Ivanovych Teacher of the Department of Physical Training and Personal Safety, Faculty of State Border Protection and Protection, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Service of Ukraine, Khmelnytskyi, <https://orcid.org/0000-0001-7887-3707>

Tokovenko Oleksandr Leonidovych Teacher of the Department of Physical Training and Personal Safety of the Faculty of State Border Protection and Protection, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, <https://orcid.org/0000-0003-0654-3965>

«EATING NUTRITION AS A COMPONENT OF ATHLETE'S HIGH ACHIEVEMENTS»

Abstract. The article investigates and analyzes rational balanced nutrition as a component in sports training activities, influence on the body, preparation and recovery of athletes.

The modern stage of sports training requires the maximum efficiency of the activity of all systems of the athletes' body.

Nutrition occupies an important place in the process of preparation and recovery of athletes. Particular attention should be paid to the consumption of the necessary amount of minerals and vitamins, the deficiency of which is most often observed in the body of athletes and leads to a decrease in the effectiveness of training and competitive activities, deterioration of the health of athletes. Particular attention should be paid to the consumption of the necessary amount of minerals and vitamins, the deficiency of which is most often observed in athletes and leads to a decrease in the effectiveness of training and competitive activities, as well as a deterioration in the health of athletes. The modern stage of sports training requires maximum activity of all body systems of athletes.

Having studied the problem of balanced sports nutrition of athletes, we can conclude that the athlete's nutrition cannot be reduced to the normal reproduction of energy spent during training and competitive activities. The problem of athletes' nutrition is the use of substances that contribute to the restoration of energy resources and increase the body's resistance to stress, drugs of plastic action that provide the process of recovery of those spent during training and competitions, vitamins, microelements, active substances that stimulate hematopoiesis, rapid removal of decay products and others

Complete sports nutrition can be provided only by combined nutrition, which includes both ordinary and specialized products. General provisions of the daily ration: - determination of daily energy expenditure; - selection of products by total calorie content; - selection of goods according to compatibility; - time for efficient digestion of food.

The lack or excess of one or more nutrients in the diet of athletes inevitably leads to a violation of metabolism in the body and a decrease in adaptation capabilities, including adaptation to sports loads.

Summarizing the above, the article examines the importance of nutrition in an athlete's everyday sports activities and is an important part of the training process, physical preparation. Those athletes who pay proper attention to their nutrition are able to achieve sports achievements without harming their own health.

Keywords: nutrition of athletes, physical activity, vitamins, minerals, means of recovery.

Постановка проблеми. На сучасному етапі еволюції системи спортивної підготовки відзначається різке збільшення обсягів та інтенсивності тренувальних навантажень, що часто призводить до перевантаження опорно-рухового апарату, морфофункціональних змін у тканинах і органах, що є причиною виникнення травм і захворювань спортсменів. У зв'язку з цим проблема збалансованого, вітамінізованого харчування спортсменів є не менш важливою, як і сам тренувальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний спорт та прагнення досягти високого результату пов'язані з великими фізичними навантаженнями і значним психоемоційним напруженням спортсменів. Для подальшого зростання спортивних результатів необхідна раціональна побудова тренувального процесу з використанням усього арсеналу засобів, спрямованих на підвищення працездатності спортсменів. Правильне харчування спортсменів дозволяє розширити можливості досягнення високих результатів, запобігає втомі та перевтомі, нормалізує функції організму після значних фізичних навантажень, підвищує психічну стійкість. Зокрема, дослідженню впливу харчового раціону на результативність спортсменів присвячено чимало праць, зокрема таких вчених, як О. О. Борисова, К. А. Розенблюм, А. І. Пшендін, А. Василенко, Е. С. Токаєв та ін. Детальний аналіз існуючих підходів до класифікації харчових продуктів для спортсменів провели Н. Притульська з колегами. Розробці інноваційних продуктів для спортивного харчування присвятили свої роботи Ю. І. Мотузка, Є. В. Бондаренко, Ю. Б. Міклашевська та ін. та закордонні вчені: F. Delavier, C. Foster, W.M. Sherman, L.M. Weight, M.N. Williams.

Мета статті – проаналізувати та визначити особливості харчування як важливої складової спортивних досягнень спортсмена.

Завдання дослідження:

1. Узагальнити досвід використання збалансованого харчування в щоденному раціоні спортсмена.
2. Виокремити принципи збалансованого харчування.
3. Сформулювати умови застосування харчових продуктів у залежності від поставлених завдань спортсмену.

Методи дослідження: метод аналізу та узагальнення, індукції та дедукції, порівняння та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Запорука успіху в спорті заснований на трьох складових: тренування, харчування і відпочинок. Досить часто спортсмени недооцінюють важливість другого фактору, а саме, харчування.

Сучасний спорт зі значними фізичними і нервово-психічними навантаженнями ставить перед спортсменом підвищені вимоги. Інтенсивні, регулярні систематичні заняття спортом викликають різку активацію метаболічних процесів у органах і системах організму (м'язова, серцево – судинна, видільна й ін.), які часто знаходяться на межі функціональних можливостей. В сучасній системі спортивної підготовки харчування розглядається як один з провідних чинників, який зумовлює можливість досягнення спортсменами високої працездатності і ефективного протікання відновлюваних процесів при напруженій м'язовій роботі.

Спортсмени постійно піддаються підвищеним фізичним, розумовим та нервово-психічним навантаженням. В результаті споживання власних ресурсів організм потребує додаткових джерел енергії у вигляді спеціалізованого

харчування. Правильне та науково обґрунтоване харчування спортсменів дозволяє розширити можливості адаптації організму до надзвичайно великих фізичних навантажень, в тому числі й досягнення найвищих результатів, попередити втому та перевтому. Нормалізувати його функціональний стан після значних фізичних навантажень, підвищити психоемоційну стійкість. Таким чином, під час підготовчого тренувального циклу необхідним є використання спеціально розроблених систем харчування.

Повноцінне збалансоване харчування з урахуванням етапу та спрямованості фізичного навантаження є одним з найважливіших компонентів медико-біологічного забезпечення тренувального процесу і діяльності змагань. Вибір адекватних форм харчування (підбір необхідного раціону, використання спеціалізованих продуктів підвищеної біологічної цінності) сприяють створенню оптимальної форми у підготовчий період, підтриманню найвищого рівня працездатності протягом усього періоду змагань, активізації процесів відновлення після навантаження шляхом забезпечення необхідними нутрієнтами, амінокислотами, вітамінами та мінеральними речовинами.

За даними аналітиків об'єми світового ринку спортивного харчування в 2018 році перевищили 13.9 млрд. дол [2]. Найбільшим попитом спортивне харчування користується у країнах Північної Америки та Західної Європи (рис. 1).[1]

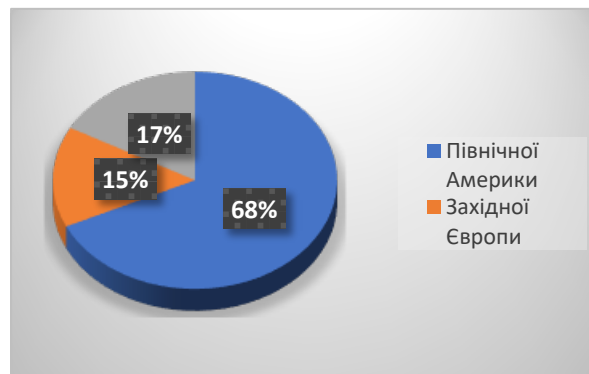


Рис.1. Співвідношення споживання спортивного харчування у світі.

Спортивне харчування — система харчування, розроблена фахівцями і призначена для професійних спортсменів.

До складу спортивного харчування входять натуральні компоненти (м'ясо, молоко, сироватка, яйця і т. д.).

З цих продуктів при обробці усувається все зайве, залишаються тільки речовини, що забезпечують повноцінну роботу організму спортсмена в умовах великих фізичних навантажень.

Збалансованість — пріоритетний принцип спортивного харчування. Такий полегшений комплекс речовин засвоюється набагато краще і швидше. У

невеликих порціях спеціального харчування корисних речовин міститься більше, ніж у звичайних продуктах.

Спортивне харчування має у повному обсязі забезпечити витрати енергії та поживних речовин; постійно підтримувати та підвищувати спортивну працездатність; стимулювати процеси відновлення після змагань і тренувань.

Досягти цього можна збільшивши у добовому раціоні спортсмена вміст вуглеводів та білків та дещо обмеживши кількість жирів. Співвідношення білки : жири : вуглеводи потрібно прирівняти до 1 : 0,8 : 4. (Для людей, що не займаються спортом воно становить 1: 1 : 4). Збільшена потреба білків обумовлюється інтенсивнішим розвитком м'язової тканини людини, що займається спортом та підвищеним розпадом білків під час фізичних навантажень м'язів.

Найоптимальнішим є чотири-разовий режим харчування спортсменів із наступним розподіленням калорійності:

- 25-30% - сніданок.
- 30-35% - обід.
- 15% - підвечірок.
- 25-30% - вечеря.

Рекомендується споживати їжу мінімум за 2 год до початку тренування, 3,5 - до змагання, а, також, після 30-40 хвилин по завершенню спортивних занять[3].

Харчування спортсменів може бути різним залежно від періоду та завдань спортивних занять:

- Період накопичення — базове харчування в умовах звичайних тренувань.
- Харчування перед змаганнями.
- Період реалізації — під час змагань.

У спортсменів-новачків зазвичай, тренувальні навантаження протягом доби є меншими, ніж у високваліфікованих спортсменів, позаяк, енергії витрачається менше, і добова норма споживання білків, також, зменшується до 1,5-2 г/кг. Проте, незважаючи на спеціалізацію та кваліфікацію спортсмена, 17% усієї калорійності раціону харчування повинна забезпечуватись за рахунок білків.

Що стосується жирової частини раціону, то 80-85% повинні становити тваринні жири, а іншу частину — рослинні олії. Ненасичені жирні кислоти є дуже важливими для організму спортсмена, містяться вони саме у рослинних оліях. Найбільшою кількістю ненасичених жирних кислот необхідно забезпечити раціон спортсменів, що зазнають тривалих інтенсивних навантажень (наприклад, займаються бігом на довгі дистанції, спортивною ходьбою на лижах, велогонками, лижним спортом, тощо).

Вуглеводна частина спортивного раціону повинна забезпечуватись 65% крохмалю (складний вуглевод) та 36% простих цукрів (цукор, глюкоза, тощо) [4].

Таблиця 1

Добова потреба спортсменів у поживних речовинах (на 1 кг ваги)

Вид спорту	Білки (г)	Жири (г)	Вуглеводи (г)	Калорійність (ккал)
Гімнастика, фігурне катання	2,5	1,9	9,75	66
Легка атлетика, спринт, стрибки	2,5	2	9,8	67
Марафон	2,9	2,2	13	84
Плавання, водне поло	2,5	2,4	10	72
Тяжка атлетика, культуризм, метання	2,9	2	11,8	77
Боротьба, бокс	2,8	2,2	11	75
Ігрові види спорту	2,6	2,2	10,6	72
Велоспорт	2,7	2,1	14,3	87
Лижний спорт — короткі дистанції	2,5	2,2	11	74
Лижний спорт — довгі дистанції	2,6	2,4	12,6	82
Кінний спорт	2,7	2,3	10,9	74

Також, спортивна діяльність вимагає більшої кількості вітамінів. Вони стимулюють процеси відновлення після фізичних навантажень, зміцнюють імунітет, беруть участь у білковому обміні, трансформуванні амінокислот. Мінерали — роблять значний вплив на функціонування всього організму, збільшуючи витривалість і скорочують відновлювальний період. Білок, іменованій протеїном просто незамінний для злагодженої роботи всіх органів і систем. Різні види протеїнів мають різну швидкість всмоктування. До складу білка входять амінокислоти. Вони є будівельним матеріалом клітин. Білок можна отримувати як в протеїновому комплексі, так і окремо його компоненти — амінокислоти, які, до речі, засвоюються миттєво.

Наприклад, вітамін В1 сприяє підвищенню спортивної працездатності і покращенню витривалості під час виконання фізичних навантажень. Добова потреба спортсменів у цьому вітаміні становить 5-10 мг.

Таблиця 2

**Добова потреба спортсменів у незамінних амінокислотах
(у мг на 1 кг ваги) [3]**

Амінокислоти	Підлітки	Чоловіки	Жінки
Ізолейцин	28	11	10
Лейцин	49	14	13
Лізин	59	12	10
Метіонін (цистеїн, фенілаланін)	27	14	13
Тирозин	27	14	13
Треонін	34	6	7
Триптофан	4	3	3
Валін	33	14	11

Перед змаганнями та тренувальними зборами спортсменам необхідна комплексна вітамінізація організму. У перші 5 днів навчально-тренувального збору (у деяких випадках — 10 днів) спортсмени щоденно споживають по 4 полівітамінних і 4-8 драже вітаміну Е. Після чого знову повертаються до звичайних норм.

Таблиця 3

Добова потреба спортсменів у вітамінах (у мг) [3]

Вид спорту	С	В1	В2	В3	В6	ВС	В12	РР	А	Е
Гімнастика, фігурне катання	120	3,5	4	16	7	0,5	0,003	35	3	30
Легка атлетика, спринт, стрибки	200	3,6	4,2	18	8	0,5	0,008	36	3,5	26
Біг на середні та довгі дистанції	250	4	4,8	17	9	0,6	0,01	42	3,8	40
Марафон	350	5	5	19	10	0,6	0,01	45	3,8	45
Плавання	250	3,9	4,5	18	8	0,5	0,01	45	3,8	45
Боротьба, бокс	250	4	5,2	20	10	0,6	0,009	45	3,8	30
Ігрові види спорту	240	4,2	4,8	18	9	0,55	0,008	40	3,7	35

Раціон харчування спортсменів у співвідношенні з урахуванням енерговитрат для різних спортивних навантажень.

При швидкісних навантаженнях, таких як біг на короткі дистанції, метання, стрибки або спортивні ігри, перевага надається білкам, вуглеводам та фосфору.

Тривалі навантаження — біг на довгі дистанції, лижний спорт, тощо — потребують більшу кількість вуглеводів та підвищене споживання вітамінів групи В і С.

Спортивний раціон, збагачений білками, є доречним при розвитку силових якостей.

Для спорту, що має підвищені вимоги до стану нервової системи — фехтування, гімнастика, бокс, гірськолижний спорт, тощо — раціон харчування спортсменів потребує збільшеної кількості білків, фосфору та вітамінів групи В.

При значних тепловтратах під час занять спортом — плавання, зимові види спорту — раціон харчування збагачується жирами.

У спорті, що ставить високі вимоги до органів зору — стрільба або фехтування — потрібно у повній мірі забезпечити організм спортсмена вітаміном А.

Калорійність раціону харчування спортсменів протягом тренувальних зборів повинна становити від 3500 до 5000 ккал/добу — для осіб, вагою 65-70 кг, залежно від виду спорту.

Найбільш популярними продуктами для швидкого досягнення оптимальної фізичної форми є протеїнові гейнери. Гейнер (від англ. gain – приріст) — харчова добавка, яка містить вуглеводи (прості чи складні) та білок. У якості білкової складової зазвичай використовують молочний білок, популярні також препарати, які містять пшеничні чи соєві білки. Протеїнові добавки найчастіше застосовуються в бодібілдингу, де важливою складовою є максимально швидкий набір м'язової маси, оскільки вуглеводи забезпечують організм енергією, яка необхідна для виконання вправ у тренажерному залі, а білок є незамінним будівельним матеріалом для збільшення об'єму м'язових волокон. Гейнери не є безумовно шкідливими харчовими компонентами, але одна година занять у тренажерному залі забезпечує спалювання 500-700 ккал, в той час як одна порція гейнеру містить 1000-1200 ккал, тобто практично вдвічі більше ніж потрібно. Нерідко порошкові протеїнові добавки розчиняють не у воді, а у молоці, що збільшує як калорійність, так і величину порції білка в добавці [5].

Варто зазначити, що протеїновий коктейль не є самостійним прийомом їжі, а лише доповнює звичний раціон спортсмена, і фактично є джерелом зайвих калорій. Зайві калорії, незалежно від їхнього походження (гейнери містять як вуглеводи, так і білки), стають причиною поступового накопичення надлишкової жирової тканини, а зовсім не м'язів. Дуже часто за відсутності достатньої фізичної активності, додаткові прийоми протеїнових добавок не тільки не призводять до бажаної втрати ваги, але й сприяють набору зайвої ваги. В організмі людини відсутні механізми, що забезпечують запасання та зберігання надлишкових амінокислот, тому всі білки, що не були використані для відновлення м'язів після тренування та інших пластичних потреб, мають бути виведені сечовидільною системою. Одна порція гейнеру містить в середньому 50-60 г білку, що може несприятливо впливати на функцію нирок при їх хронічних захворюваннях[6].

Іншими популярними препаратами, які активно обговорюють є добавки, що містять креатин. Креатин — це природна сполука, що міститься в м'язових волокнах людини і тварин, основною функцією якої є покращення енергетичних процесів. Результати багатьох досліджень моногідрату креатину демонструють позитивні ефекти у вигляді збільшення витривалості, зменшення спортивного травматизму та періоду відновлення у спортсменів, які його вживали. Крім того, важливо пам'ятати, що препарати креатину слід приймати лише у тому випадку, якщо передбачувана користь перевищує можливий ризик. Слід підкреслити, що багаторазові клінічні випробування проходили лише препарати креатину моногідрату, однак у світі існує безліч як зареєстрованих, так і незареєстрованих препаратів креатину іншого хімічного складу [7].

Важливим в раціоні під час значних фізичних навантажень є вживання води. Якщо ви тренуєтеся щодня, вам слід пити воду до, під час та після тренування. Перш за все потрібно відзначити, що для кожної людини добова потреба води індивідуальна – нам потрібно близько 30-40 мл рідини на кожен кілограм ваги. Наприклад, при вазі 60 кг потрібно 1,8-2,4 л води, а при вазі 90 кг – 2,7-3,6 л води щодня. Частково, ця потреба може бути заповнена і з їжею, з якою надходить близько 40% добової потреби організму у воді, решту ми «наздоганяємо» напоями. Проте, варто пам'ятати, чай, сік, кава – це не вода, вони воду не замінюють. Дуже часто трапляється, що взимку ми любимо замінювати воду чаєм, тому що холодно. Це неправильно, потрібно все ж таки пити воду, тим більше, що не рекомендовано пити дуже холодну воду, пийте теплу чи кімнатної температури зі шматочком лимона чи апельсина [9].

При нормальному харчуванні й вазі в 60 кг потрібно випивати не менше 1-1,5 літра води щодня, а в спеку ще більше. Ці цифри актуальні тільки для здорових людей. Воду можна приймати за 20 хвилин до їжі або у проміжках між прийомами їжі. Не рекомендовано пити і не тільки воду одразу перед чи після прийому їжі.

Безперечно, воду пити корисно. Вода регулює температуру тіла, очищує організм, транспортує поживні елементи до клітин, зволожує шкіру, робить гнучкими суглоби і допомагає зміцнювати м'язи, регулює травлення і сприяє підтримці нормальної ваги.

До слова, основний баланс внутрішньоклітинної і позаклітинної рідини регулюється за допомогою іонів калію та натрію. Калій виводить воду, а натрій, навпаки, сприяє утриманню води. У нормі надлишок води легко виводиться через нирки, легені, потові залози. Затримка рідини в організмі відбувається через порушення балансу в основному завдяки продуктам харчування. Наприклад, ковбаси, сири, копченості, солена риба і багато інших продуктів містять в надлишку кухонну сіль або, кажучи мовою хімії, хлорид натрію. Вживання цих продуктів провокує затримку рідини на клітинному рівні. Калій же міститься в куразі, квасолі, морській капусті, горосі,

чорносливі, мигдалі, картоплі і в багатьох інших продуктах, вживання яких сприяє виведенню надлишків рідини з організму [9].

Для усунення помилкової спраги рекомендується смоктання льодяників або полоскання рота водою. Для відновлення витраченої рідини можна споживати вуглеводно-мінеральні напої («Олімпія», «Вікторія»), лужно-мінеральні води («Боржомі», «Нарзан») з скибочкою лимона, кислі фруктові або ягідні соки.

Добре втамовують спрагу і сприяють нормалізації обміну речовин (зокрема водно-сольового) спеціалізовані напої, які містять комплекс мінеральних речовин, лимонну, яблучну і інші кислоти, глюкозу або ксиліт, вітаміни, екстракти ягід [7].

Для спортсменів ігрових видів спорту застосовують концентрати напоїв «Чайний», «Цитрусовий», «Вітамінізований», «Спортивний». Такі безалкогольні напої як лимонад, квас, пепсі-кола, рекомендують пити тільки після тренувань і змагань. Корисні також кисломолочні коктейлі, особливо після інтенсивних фізичних навантажень.

Важливе значення при організації раціонального харчування спортсменів належить корекції їх режиму харчування. Харчування спортсменів повинне бути чотирикратним, а в дні інтенсивних тренувань 5-6 кратним. Розподіл раціону протягом дня залежить від того, на який час доводиться основне спортивне навантаження. У тих випадках, коли тренування або змагання проводяться між сніданком і обідом, сніданок повинен мати переважно вуглеводну орієнтацію, бути невеликим за об'ємом, легко засвоєним, містити 25 % добової калорійності.

При цьому в меню сніданку включають легкозасвоєвані овочеві і круп'яні блюда, яйця зварені на твердо або омлети, блюда з відварного м'яса, сосиски з картопляним пюре, млинчики з м'ясом, паштет з печінки, котлети, зрази, молочні блюда, вершкове масло, сир, тонізуючі напої.

Правильне харчування спортсменів передбачає систематичний контроль за масою тіла. Стабільність маси тіла свідчить про енергетичну повноцінність харчування. Деяка надбавка маси тіла у спортсменів може мати позитивне значення, якщо воно обумовлене розвитком мускулатури, а не відкладенням жиру. Схуднення на 1-3 кг в перші 2-3 тижні посилених тренувань є закономірним, воно обумовлюється втратою організмом води і надлишків жиру. Надалі маса тіла поступово повертається до початкового рівня або декілька збільшується за рахунок збільшення маси м'язів. Якщо спортсмен продовжує худнути, то це вказує на його неправильне харчування. Закономірне також зменшення маси тіла безпосередньо в дні інтенсивних тренувань і змагань. Так, при лижних гонках на 5 км спортсмен худне на 0,5-0,7 кг, а на довгих дистанціях на 1,5-3,5 кг. В результаті відпочинку і раціонального харчування маса тіла відновлюється до початкового рівня протягом 1-3 днів. Велике коливання маси тіла у спортсменів як у бік збільшення, так і у бік

зменшення для відповідності її вагової категорії спортсмена спостерігаються в період змагань.

Висновок. Дослідивши проблему збалансованого спортивного харчування спортсменів можна вважати, що харчування спортсменів не може бути зведене до звичайного відтворення енергії, витраченої під час тренувальної та змагальної діяльності. Проблема харчування спортсменів полягає в застосуванні активних речовин, що сприяють відновленню запасів енергії та підвищують стійкість організму проти стресів, препаратів пластичної дії, які забезпечують процес відновлення роботи систем організму у процесі тренувальної та змагальної діяльності структур, вітамінів, мікроелементів, стимулюючих, речовин кровотворення та ін.

Повноцінне спортивне харчування можна забезпечити тільки за рахунок комбінованого раціону харчування, до складу якого входять як звичайні харчові, так і спеціалізовані харчові продукти. Загальні положення складання добового раціону наступні: - визначення добових енерговитрат; - підбір продуктів за сумарною калорійністю; - підбір продуктів за сумісністю; - облік часу ефективного переварювання їжі.

Недолік або надлишок у харчуванні спортсменів одного або декількох харчових речовин неминуче веде до порушення обміну речовин в організмі і зниженню пристосувальних можливостей, зокрема адаптації до спортивної діяльності. Унаслідок тривалого неповноцінного харчування можуть виникати специфічні захворювання.

Узагальнюючи вищезазначене в статті, варто зазначити, що раціональне харчування - це надважлива частина тренувального процесу, і ті спортсмени, які приділяють належну увагу організації раціонального енергоємного харчування, здатні досягти спортивних висот, продовжити тривалість спортивного життя не нашкодивши при цьому власному здоров'ю.

Перспективи подальших досліджень. У наступних дослідженнях планується визначити вплив різних складових харчування на спортивні досягнення та процеси відновлення після спортивних навантажень.

Література:

1. Smith, A. Sport Nutrition: report highlights/ A. Smith, N. Giffin// Medicine & Science in Sport & Exercise. – 2017. – Volume 44. – Issue 1. – p70-73.
2. <https://www.statista.com/statistics/450168/global-sports-nutrition-market/>
3. Василенко А. Тренінг, харчування, спортивна фармакологія в бодібілдингу / А. Василенко. - К.: Комубук, 2017. - 224 с. 13.
4. Волков Н. І. Ергогенні ефекти спортивного харчування: науково методичні рекомендації для тренерів і спортивних лікарів / Н. І. Волков, В. І. Олейников. - Х.: Спорт, 2016. - 100 с. 14.
5. Волков Н. І. Біологічно активні харчові добавки в спеціалізованому харчуванні спортсменів / Н. І. Волков, В. І. Олейников. - Х.: СпортАкадемПресс, 2015. - 78 с
6. Основи фізіології харчування : підручник / В.В. Дуденко, Л.Ф. Павлоцькая, В.С. Артеменко, М.В. Кривоносов, І.С. Кратенко. – Х. : Торнадо, 2013. – 407 с.

7. Розенблюм К. А. Харчування спортсменів. Керівництво для професійної роботи з фізично підготовленими людьми; [Пер. з англ. Н. А. Вороніна]. - К.: Олімпійська література, 2016. - 535 с
8. Пригудська Н., Хробатенко О., Бондаренко Є. До проблеми класифікації харчових продуктів для спортсменів / Н. Пригудська, О. Хробатенко, Є. Бондаренко // Товари і ринки, 2011. - № 2. – С.112-121.
9. <https://www.bsmu.edu.ua/blog/6992-yaka-denna-norma-vodi-dlya-lyudini/>

References:

1. Smith, A. Sports nutrition: the main points of the report (2017). - Volume 44. - Issue 1. - [in English].
2. <https://www.statista.com/statistics/450168/global-sports-nutrition-market/>
3. Vasilenko A. (2017) Trening harchuvannya. Sportyvna farmakologiya v bodebilyngu [Training, nutrition, sports pharmacology in bodybuilding]. Kyiv : Comubook, [in Ukrainian].
4. Volkov N.I. (2016) Ergogenni efekty sportyvnoho harchuvannya: naukovo metodychni rekomendacii dlya treneriv sportyvnyh likariv [Ergogenic effects of sports nutrition: scientific and methodological recommendations for coaches and sports doctors] Harkiv .: Sport [in Ukrainian].
5. Volkov N.I. Biologichno aktyvni charchovi dobavky v specialisovanomu harchuvanni sportsmeniv [Biologically active food additives in specialized nutrition of athletes] Harkiv .: Sport [in Ukrainian].
6. Dudenko V.V., Pavlotskaya L.F, Artemenko V.S., Krivonosov M.V., Kratenko I.S (2013). Osnovy fiziologii harchuvanya [Fundamentals of nutrition physiology: a textbook] ., - Herson: Tornado[in Ukrainian].
7. Rosenblum K.A. (2016) Harchuvanya sportsmeniv. Gid dlya profesiynoi roboty z fisychno pidgotovlennymy lyudmy.[Nutrition of athletes. Guide for professional work with physically prepared people]; p. (535). Kyiv: Olympic Literature, [in Ukrainian].
8. Prytulska N., Khrobatenko O., Bondarenko E. (2017). Do problemy classyfikacii charchovyh produktiv dlya sportsmeniv [To the problem of classification of food products for athletes](pp 112-121). Products and Markets № 2. [in Ukrainian].
9. <https://www.bsmu.edu.ua/blog/6992-yaka-denna-norma-vodi-dlya-lyudini/> [in Ukrainian].

УДК 371.315

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-264-274](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-264-274)

Степаненко Олена Костянтинівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, <https://orcid.org/0000-0003-0887-5808>

Форостюк Тетяна Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, <https://orcid.org/0000-0002-9716-3265>

Форостюк Віталій Олександрович викладач кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, <https://orcid.org/0000-0001-8511-0986>

СТАН І ПРОБЛЕМИ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Анотація. Стаття присвячена удосконаленню системи персоналізованого навчання учнів сучасної школи на прикладі закладів освіти України. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження інноваційних форм навчання в закладах загальної середньої освіти України. Мета статті – розроблення шляхів вирішення проблем персоналізованого навчання в сучасній школі. Для досягнення поставленої визначено поняття «персоналізоване навчання», його види та основні переваги. За результатами аналізу стану персоналізованої освіти в Україні визначено основні проблеми, які стримують її впровадження в сучасній школі, та запропоновано шляхи їх вирішення. В процесі дослідження використовувались методи аналізу, синтезу, порівняння, індукції та дедукції.

За результатами дослідження встановлено, що персоналізоване навчання – це навчання, розроблене з урахуванням інтересів, досвіду, кращих способів та темпів освоєння знань для конкретного учня. В рамках реформування освіти в Україні проводиться персоналізація програм, методів навчання та системи оцінювання, які позитивно впливають на якість шкільної освіти в Україні. Разом з тим, персоналізацію навчання в українській школі стримує низка проблем: низька кваліфікація вчителів, складність реалізації індивідуального підходу до кожного учня, відсутність швидкісного інтернету у віддалених регіонах України, необізнаність та незацікавленість батьків у підтримці та

мотивації дітей. Для подолання цих проблем пропонується здійснити низку заходів з підвищення кваліфікації вчителів, забезпечення доступу до інтернету учнів, які проживають у віддалених регіонах України шляхом запровадження адресних субсидій на інтернет, покращення матеріально-технічної бази державних шкіл, розробка фіксованої шкільної програми, консультації з батьками щодо переваг персоналізованого навчання.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні методології персоналізованого навчання для середніх шкіл.

Ключові слова: персоналізація навчання, індивідуалізація, самоосвіта, НУШ, зовнішнє незалежне оцінювання.

Stepanenko Olena Kostiantynivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich St., 70, Dnipro, 49006, <https://orcid.org/0000-0003-0887-5808>

Forostiuk Tetiana Viktorivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy Theory and Methodology of Elementary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlinsky St., 30, Pereiaslav, 08401, <https://orcid.org/0000-0002-9716-3265>

Frostyuk Vitaly Oleksandrovich Lecturer of the Department of Pedagogy Theory and Methodology of Elementary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlinsky St., 30, Pereiaslav, 08401, <https://orcid.org/0000-0001-8511-0986>

THE STATE AND CHALLENGES OF PERSONALIZED LEARNING FOR STUDENTS IN TODAY'S SCHOOLS

Abstract. The article is devoted to improving the system of personalized learning of students in modern schools on the example of educational institutions in Ukraine. The relevance of the study is due to the need to introduce innovative forms of learning in secondary educational institutions in Ukraine. The aim of the article is to develop ways to solve the problems of personalized learning in a modern school. In order to achieve the goal, the concept of "personalized learning", its types and main advantages are defined. According to the results of the analysis of the state of personalized education in Ukraine, the main problems hindering its implementation in today's schools have been determined, and the ways of solving them have been proposed. During the study, the method of analysis, synthesis, comparison, induction and deduction was used.

According to the results of the study, it was established that personalized learning is learning, designed according to the interests, experiences, the best ways

and rates of mastering knowledge for a particular student. As part of the reform of education in Ukraine, personalized learning programs, teaching methods and evaluation system, positively affecting the quality of school education in Ukraine. At the same time, personalization of education in Ukrainian schools is held back by a number of problems: low qualifications of teachers, difficulty in implementing an individual approach to each pupil, lack of high-speed Internet in remote regions of Ukraine, lack of awareness and disinterest of parents in supporting and motivating their children. To overcome these problems, it is proposed to implement a number of measures to improve the qualifications of teachers, provide Internet access to students living in remote regions of Ukraine by introducing targeted subsidies for the Internet, improving the material and technical base of public schools, developing a fixed school program, and consulting with parents on the benefits of personalized learning.

The practical significance of the study is to develop a methodology of personalized learning for secondary schools.

Keywords: personalized learning, individualization, self-education, NUSH, external independent evaluation.

Постановка проблеми. Один із викликів сучасного суспільства – створення нового формату освіти, який відповідає потребам ХХІ ст. Школи розвиваються, змінюються, на основі успішного досвіду зарубіжних колег створюються нові практики, змінюється статус педагога стосовно учня, фокус уваги зміщується від вчителя до дитини.

Багато в чому ця тенденція пов'язана з особливостями постіндустріального (цифрового) суспільства, а саме, з тотальною цифровізацією, яка вплинула на всі сфери життя людини, в тому числі, на освіту. Цифровізація сприяла розвитку онлайн-навчання та поширенню індивідуальних освітніх траєкторій. В зв'язку з цим виникла потреба в пошуку інноваційних форм навчання та підготовки вчителів. Популярним в школах Європи та США є персоналізоване навчання. Однак його впровадження в закладах загальної середньої освіти України є досить проблематичним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Персоналізованому навчанню присвячені роботи багатьох науковців: Бондара В. та Шапошнікова І. [3], Сікорського П. І. [4], Дерези І. С. [5] та інших. Однак недостатньо уваги приділяється стану та проблемам впровадження персоналізованого навчання в сучасній українській школі. Система навчання, побудована з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, є чи найголовнішим викликом для освіти в Україні, тому це питання потребує поглибленого вивчення.

Мета статті – розроблення шляхів вирішення проблем персоналізованого навчання в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж проаналізувати стан персоналізованого навчання учнів, необхідно визначити суть цього поняття. Вперше принцип персоналізації був застосований в освіті в 1905 році

американським педагогом Хелен Паркхерст. Вона зіткнулася з необхідністю викладати одразу кілька предметів. Щоб вирішити проблему, вона розділила кабінет на кілька зон, кожна з яких присвячувалась конкретній дисципліні. Завдяки цьому діти отримали можливість вчитися самостійно, обираючи оптимальний темп, допомагаючи та радячись зі своїми однокласниками. Хелен Паркхерст також сформулювала принципи особистісно-орієнтованого підходу до оцінки успішності у навчанні. Вперше в історії вона поставила питання, яке стало основою сучасного уявлення про персоналізоване навчання: «Що необхідно зробити, щоб діти брали ініціативу до своїх рук, коли йдеться про освіту?»

Завдяки роботі іспанського педагога Віктора Гарсія Хоца персоналізація навчання набула популярності у 1970 році. З того часу науковцями було сформульовано безліч трактувань терміну «персоналізація освіти». Одні з них вважають, що персоналізація освіти побудована на ідеї вибору інформації з урахуванням індивідуальних потреб. Інші наголошують на важливості особистого потенціалу кожного учня та його максимального використання для отримання бажаного результату [1]. На думку відомого світового експерта в сфері освіти Кена Робінсона персоналізація в освіті – це побудова процесу навчання конкретних учнів з урахуванням їх сильних і слабких сторін, різних інтересів та різних способів освоєння інформації» [2].

Враховуючи думки різних дослідників, можна зробити висновок, що персоналізоване навчання – це навчання, розроблене з урахуванням інтересів, досвіду, кращих способів та темпів освоєння знань для конкретного учня.

У сучасних закладах вищої та загальної середньої освіти практикується декілька видів персоналізованої освіти:

- *адаптивне навчання*. Представляє собою освітню модель, в якій комп'ютерні технології підлаштовують навчальну програму курсу під вимоги та здібності учня. При адаптивному навчанні учень може вибирати обсяг та швидкість освіти, але не зміст програми. Курс розробляють заздалегідь, і змінити щось у процесі практично неможливо [3];

- *диференційоване навчання*. Учні ділять на групи, виходячи з їхнього рівня підготовки, освітніх цілей та мотивації. Для кожної групи підбирають свої методи, умови та складність програми. Такий підхід дозволяє регулювати складність навчання, але не враховує індивідуальних особливостей кожного учня [4];

- *самоосвіта*. Ця форма персоналізованого навчання підходить для студентів та учнів старших класів, які здатні самостійно організувати своє навчання [5]. Вони самі визначають освітні завдання й ті засоби та умови, які потрібні для їх досягнення. Навчальний заклад у даному випадку використовується лише як майданчик, де можна отримати необхідні матеріали або перевірити свої знання. До цього виду персоналізованої освіти належить домашнє навчання. Слабкою стороною такого підходу є недостатня взаємодія учня та викладача.

Враховуючи вищесказане можна зробити висновок, що персоналізована освіта дозволяє індивідуалізувати навчальний процес під конкретного учня, адже саме він стає головним споживачем навчання, а отже, його запити, цілі та бажання виходять на перший план. Ця освітня модель підвищує значущість та відповідальність учня в ході навчального процесу, дає можливість повністю розкрити його потенціал.

Персоналізація освіти є головним освітнім трендом сучасної європейської освіти. Відповідно, вона повинна впроваджуватися в українських школах, які слідують європейським стандартам освіти. Реформування освіти в Україні, спрямоване на відхід від утилітарної системи освіти, орієнтацію на інтереси, здібності та запити учнів та, відповідно, на персоналізоване навчання. Його підтримує переважна більшість громадян України, про що свідчать результати опитування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, проведеного разом з Асоціацією політичних психологів України. Згідно з отриманими даними, 67% опитаних вважають, що українську освіту необхідно реформувати. Лише 12% респондентів висловилося проти реформ (Рис. 1).

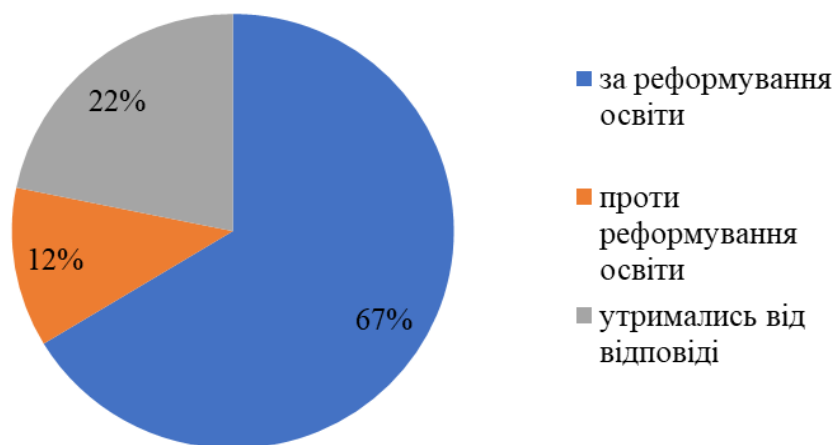


Рис. 1. Кількість громадян, які підтримують реформування освіти в Україні, % [6]

Примітка: систематизовано авторами

Необхідно зазначити, що більшість прихильників реформування в Україні проживають в західних (76%) та південних регіонах (75,5%).

Реформуванню освіти в Україні сприяє прийняття низки законодавчих актів в галузі освіти. До них можна віднести:

- Закон України «Про освіту»;
- Закон України «Про повну загальну середню освіту»;
- «Концепцію загальної середньої освіти»;
- «Концепцію профільного навчання в старшій школі»;
- «Концепцію Нової Української школи».

Так, відповідно до Закону України «Про освіту», кожен учень має право на індивідуальну освітню траєкторію [6]. Право на індивідуальну освіту кожного громадянина закріплено і в Законі України «Про повну загальну середню освіту», відповідно до якого директор школи має забезпечити умови для здобуття такої освіти. Разом з тим, в цьому Законі визначено, що така освітня траєкторія може реалізуватися при наявності необхідних для цього ресурсів [8].

Поступовий перехід українських шкіл до персоналізованого навчання розпочався з практичної реалізації Нової Української школи (НУШ) в навчальному році 2018-2019. В рамках НУШ запроваджено компетентнісний підхід, який неможливий без персоналізації навчання. Згідно з «Концепцією Нової Української школи», в результаті навчання діти набувають визначений набір компетентностей [9]. Для отримання цих компетентностей проводиться персоналізація трьох основних освітніх компонентів: навчальних програм, методів навчання та процесу оцінювання. В рамках реформи НУШ, яка передбачає персоналізацію навчання, розроблена нова система оцінювання результатів навчання, змінено зміст зовнішнього незалежного оцінювання. Прогресивно налаштовані вчителі продовжують працювати над індивідуалізацією методів і способів навчання та їх впровадженням в освітній процес.

Впровадження реформи НУШ, спрямованої на набуття учнями певного набору компетентностей, продемонструвало як позитивні, так і негативні результати, що підтверджує дослідження Міністерства освіти і науки та Інституту освітньої аналітики, яке проводилось з 2017 до 2021 року. Під час дослідження було проведене опитування вчителів пілотних класів. Згідно з ним, найбільше уваги приділяється формуванню таких компетентностей, як володіння українською мовою, математична, культурна компетентність та навчання протягом життя (Рис. 2).

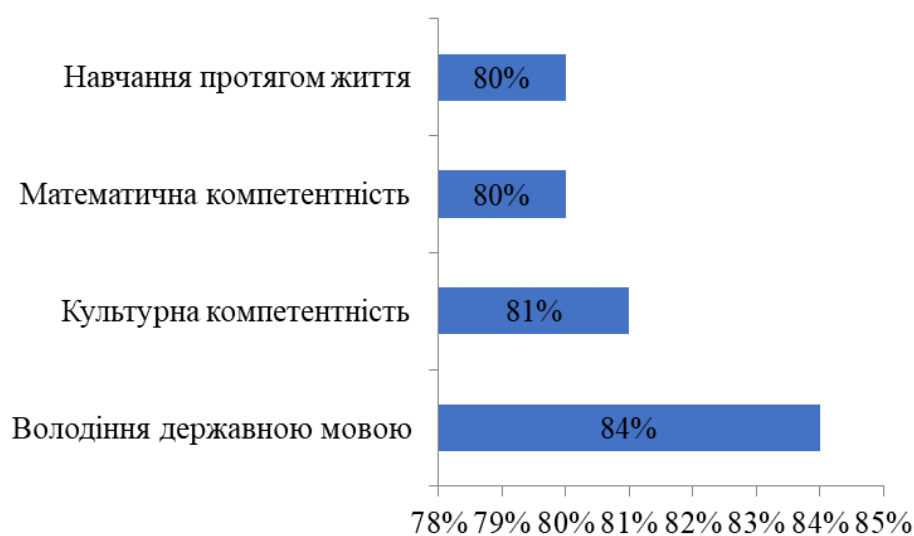


Рис. 2. Компетентності, формуванню яких приділяється найбільше уваги, % [10]

Примітка: систематизовано авторами

Разом з тим, формуванню підприємницької та фінансової грамотності, інформаційно-комунікаційній компетентності та здатності спілкуватися іноземними мовами приділялось найменше уваги.

Як вже зазначалось, для отримання компетентностей проводиться персоналізація навчальних методів та процесу оцінювання. Згідно з опитуванням вчителів пілотних класів, було визначено, що найбільш позитивний вплив на навчання мають дослідницькі методи навчання, методи пошукових завдань, методи навчальних ігор та методи розв'язування завдань, пов'язаних з повсякденним життям (Рис. 3).

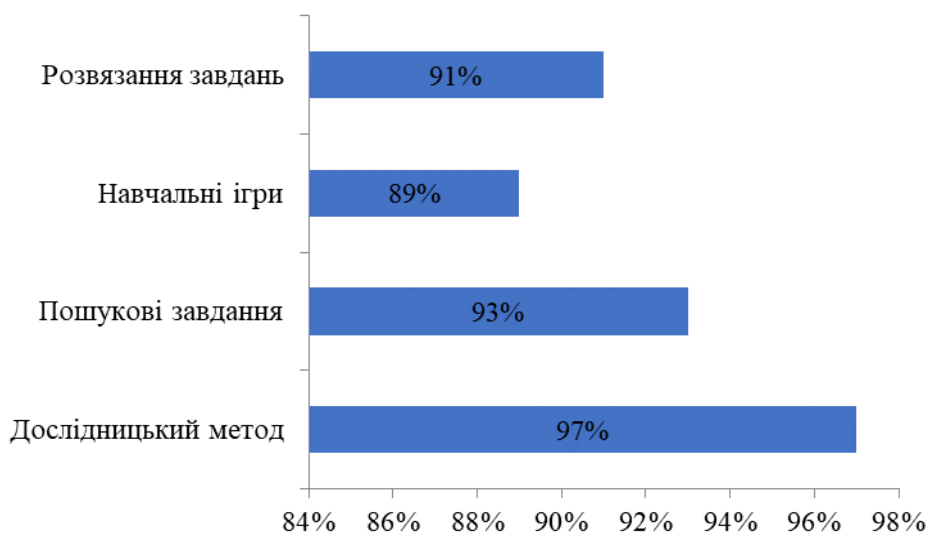


Рис. 3. Методи, які мають найбільш позитивний вплив на навчання, % [10]

Примітка: систематизовано авторами

Разом з тим, значна частина опитуваних вчителів вважає не надто ефективними такі рішення, як самостійний вибір учнями книжок для читання та завдань для виконання. Невдалим, на думку більшості з них, є метод навчання, відповідно до якого учні можуть вільно пересуватися по класу під час уроку, адже це значно послаблює дисципліну та негативно впливає на засвоєння матеріалу.

В межах дослідження проводилось опитування щодо ефективності персоналізації оцінювання, яке передбачене концепцією НУШ. Переваги рівневого та скасування бального оцінювання визнало близько 52% опитаних. Разом з тим, вони зазначили деякі недоліки цього рішення, а саме, недосконалість рівневої системи оцінювання, занадто велику кількість індексів у Свідоцтві досягнень та незрозумілість деяких позицій. Серед позитивних сторін рівневого оцінювання було виділено можливість виявляти сильні та слабкі сторони учнів, та завдяки цьому розуміти, над чим саме треба працювати для отримання кращих результатів.

Однією з новацій НУШ є профільне навчання старшої школи, яке можна розглядати як диференційоване навчання (одне із видів персоналізованої освіти).

Згідно з опитуванням, проведеним Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України та Асоціацією політичних психологів України, переважна більшість респондентів (71%) позитивно ставляться до профілізації старшої школи, передбаченої реформою «Нова українська школа». Серед переваг такого навчання вони відзначають можливість поглибленого вивчення предметів, необхідних для вступу у заклади вищої освіти, врахування побажань учнів при організації навчального процесу, розвиток самовизначеності учнів, сприяння їх профільній орієнтації та відхід від застарілої системи освіти. Слід зазначити, що тільки 11,7% респондентів негативно ставляться до впровадження профільної освіти [11].

Узагальнюючи результати опитування щодо персоналізації програм, методів навчання та системи оцінювання, яке проводилося в рамках реформування шкільної освіти, можна зробити висновок про позитивний вплив персоналізації навчання. Слід зазначити, що ще до реформи НУШ, цей тип навчання практикувався в багатьох приватних школах України, таких як Київська Новопечерська школа, Київська «Britannica School», Ліко-школа в місті Київ, Київська приватна школа «Європейський колегіум». Завдяки новаторському підходу ці навчальні заклади неодноразово потрапляли в рейтинг найбільш інноваційних шкіл світу [12]. На жаль, цього неможливо сказати про державні школи, персоналізація навчання в яких зіткнулася з великою кількістю проблем, до яких відноситься:

- низька кваліфікація вчителів. Вся відповідальність за персоналізацію навчання в школі покладена на вчителів. Однак далеко не кожен з них знає, як навчати всіх по-різному, та володіє необхідними для цього вміннями;
- складність реалізації індивідуального підходу до кожного учня. Персоналізоване навчання передбачає індивідуальний підхід до кожного окремо взятого учня, однак створення навчальних матеріалів за однією темою для кожного з них вимагає величезного ресурсу, як методичного, так і часового;
- відсутність швидкісного інтернету та достатньої кількості комп'ютерної техніки в сільській місцевості. Персоналізоване навчання, яке передбачає реформа НУШ, неможливе без застосування освітніх комп'ютерних технологій. Окрім того, велика кількість українських сіл не мають швидкісного Інтернету. Ускладнює ситуацію й те, що не всі учні можуть придбати необхідну комп'ютерну техніку;
- необізнаність та незацікавленість батьків, яка демотивує учнів та негативно впливає на їх успішність.

Для подолання вищезазначених проблем та успішної реалізації персоналізованих моделей навчання в українських школах потрібні зміни як на державному, так і на шкільному рівні. До них можна віднести:

- підвищення кваліфікації вчителів. З досвіду впровадження системи персонального навчання в українських школах за реформою НУШ стало

зрозуміло, що вчителі відіграють значну роль у цьому процесі. Їх залучення є важливим фактором, який визначає успіх індивідуальних навчальних програм. Персоналізоване навчання вимагає від вчителів нових знань та навичок, для отримання яких необхідно підвищувати свій професійний рівень та педагогічну майстерність;

- забезпечення доступу до інтернету учнів, які проживають у віддалених регіонах України. В цьому напрямі вже зроблені певні кроки, а саме, в 2021 році запущена програма «Інтернет-субвенція», завдяки якій до швидкісного інтернету приєднано понад три тисячі населених пунктів та понад шість тисяч соціальних закладів [13]. Разом з тим, це не вирішило проблему відсутності фінансової змоги оплачувати інтернет та купувати комп'ютерну техніку, необхідну для навчання. Для вирішення цієї проблеми необхідно прискорити запровадження адресних субсидій на інтернет;

- індивідуальний підхід до кожного учня. На сьогоднішній день найбільш зручною та ефективною є фіксована програма, в рамках якої урок частково проводиться фронтально, а частково – за принципом диференціації учнів усередині класу. Найбільш наближені до принципу персоналізації вчителі можуть працювати у форматі індивідуальних консультацій під час уроку для учнів, які вирішують окремі завдання;

- робота з батьками. Вчителі та адміністрація школи повинні проводити консультації з батьками про переваги персоналізованого підходу до навчання, підвищувати їх зацікавленість та обізнаність в цьому питанні.

Висновки. Одним із сучасних трендів модернізації шкільної освіти виступає концепція персоналізованого навчання. Її становлення обумовлене тотальною цифровізацією всієї життєдіяльності людини та освіти в тому числі. Реформування освіти в Україні передбачає персоналізацію навчання, яка дасть можливість відійти від традиційної освіти, орієнтуватися на здібності та інтереси учнів.

Поступовий перехід українських шкіл до персоналізованого навчання розпочався з практичної реалізації Нової Української школи (НУШ) в 2018 навчальному році. Впровадження реформи НУШ, спрямованої на набуття учнями певного набору компетентностей, підтвердило ефективність персоналізації шкільної освіти в Україні. Незважаючи на значні досягнення в освітній галузі, яких вдалося досягти завдяки персоналізації навчання, існує низка невирішених проблем, які стримують цей процес. Серед них необхідно відзначити низьку кваліфікацію вчителів, складність реалізації індивідуального підходу до кожного учня, відсутність швидкісного інтернету у віддалених регіонах України, необізнаність та незацікавленість батьків. Основними шляхами подолання цих проблем є підвищення кваліфікації вчителів, забезпечення доступу до інтернету учнів, які проживають у віддалених регіонах України шляхом запровадження адресних субсидій на інтернет, покращення матеріально-технічної бази державних шкіл, розробка фіксованої шкільної програми, консультації з батьками щодо переваг персоналізованого навчання.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні методології персоналізованого навчання для середніх шкіл.

Література:

1. Персоналізація в освіті. academia.kz, 2022. URL: <https://academia.kz/ru/news-articles/1/533>
2. Топол В. Бібліотека реформатора. Кен Робінсон про те, чому підвищувати стандарти освіти – неефективно. nus.org.ua, 2017. URL: <https://nus.org.ua/articles/biblioteka-reformatora-ken-robinson-pro-te-chomu-pidvyshhuvaty-standarty-osvity-neeefektyvno/>
3. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*, 2013. № 11. С. 36–41
4. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів: Каменяр, 1998. 196 с.
5. Дереза І. С. Формування готовності студентів до самоосвіти як актуальна педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 2010. Вип. 27. С. 43-68
6. Прес-реліз – «Понад половину українців не вважають себе добре поінформованими про реформи в освіті». ispp.org.ua, 2021. URL: <https://ispp.org.ua/2021/10/28/pres-reliz-ponad-polovinu-ukra%D1%97nciv-ne-vvazhayut-sebe-dobre-poinformovanimi-pro-reformi-v-osviti/>
7. Про освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
9. Концепція нової української школи. zakinppo.org.ua, 2022. <http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/pochatkova-osvita/358-nova-ukrainska-shkola/normativna-baza/normativna-baza-mon/4468-konceptcija-novoi-ukrainskoi-shkoli-onovleno>
10. Вчителі про НУШ – результати дослідження. osvitoria.media, 2021. URL: <https://osvitoria.media/news/vchyteli-pro-nush-rezultaty-doslidzhennya/>
11. Ставлення до новацій НУШ: профілізацію старшої школи позитивно оцінюють 71% українців, підтримка 12-річної шкільної освіти зростає – опитування. mon.gov.ua, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/stavlennya-do-novacij-nush-profilizaciyu-starshoyi-shkoli-pozitivno-ocinyuyut-71-ukrayinciv-pidtrimka-12-richnoyi-shkilnoyi-osviti-zrostaye-opituvannya>
12. Білинська О. Найкращі школи за версією Microsoft. znoclub.com, 2022. URL: <https://znoclub.com/novyny/830-najkrashchi-shkoli-za-versieyu-microsoft.html>
13. Майбутнє освіти – гейміфікація та штучний інтелект. op.ua, 2021. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/maybutnye-osviti---geymifikaciya-ta-shtuchniy-intelekt>

References:

1. Personalizatsiya v obrazovanii. (2022). [Personalization in education]. Retrieved from: <https://academia.kz/ru/news-articles/1/533> [In Russian]
2. Topol, V. (2017). Biblioteka reformatora. Ken Robinson pro te, chomu pidvyshchuvaty standarty osvity – neefektyvno [Library of the reformer. Ken Robinson on why raising education standards is ineffective]. Retrieved from: <https://nus.org.ua/articles/biblioteka-reformatora-ken-robinson-pro-te-chomu-pidvyshhuvaty-standarty-osvity-neeefektyvno/> [In Ukrainian]
3. Bondar, V., Shaposhnikova, I. (2013). Adaptivne navchannya studentiv yak peredumova realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu do profesiynoyi pidhotovky vchytelya [Adaptive training of students as a prerequisite for the implementation of a competency-based approach to professional teacher training]. *Ridna shkola*, 11, 36–41 [In Ukrainian]

4. Sikorskyy, P. I. (1998). Teoretyko-metodolohichni osnovy dyferentsiyovanoho navchannya [Theoretical and methodological foundations of differentiated learning]. Lviv: Kamenyar. 196 [In Ukrainian]
5. Dereza, I. S. (2010). Formuvannya hotovnosti studentiv do samoosvity yak aktual'na pedahohichna problema [Formation of students' readiness for self-education as an actual pedagogical problem]. *Pedahohika vyshchoyi ta serednoyi shkoly*, 27, 43-68 [In Ukrainian]
6. Pres-reliz – «Ponad polovynu ukrayintsiv ne vvazhayut' sebe dobre poinformovanyymi pro reformy v osviti». (2021). [Press release - "More than half of Ukrainians do not consider themselves well informed about reforms in education"]. Retrieved from: <https://ispp.org.ua/2021/10/28/pres-reliz-ponad-polovinu-ukra%D1%97nciv-ne-vvazhayut-sebe-dobre-poinformovanymi-pro-reformi-v-osviti/> [In Ukrainian]
7. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [On education]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [In Ukrainian]
8. Pro povnu zahal'nu serednyu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 16 sichnya 2020 roku № 463-IX [On complete general secondary education]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [In Ukrainian]
9. Kontsepsiya novoyi ukrayins'koyi shkoly. (2022). [The concept of a new Ukrainian school]. Retrieved from: <http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/pochatkova-osvita/358-nova-ukrainska-shkola/normativna-baza/normativna-baza-mon/4468-koncepcija-novoi-ukrainskoi-shkoli-onovleno> [In Ukrainian]
10. Vchyteli pro NUSH – rezul'taty doslidzhennya. osvitoria.media. (2021). [Teachers about NUSH - research results]. Retrieved from: <https://osvitoria.media/news/vchyteli-pro-nush-rezultaty-doslidzhennya/> [In Ukrainian]
11. Stavlennya do novatsiy NUSH: profilizatsiyu starshoyi shkoly pozytyvno otsinyuyut' 71% ukrayintsiv, pidtrymka 12-richnoyi shkil'noyi osvity zrostaye – opytuvannya. (2021). [Attitudes towards the innovations of the NUS: 71% of Ukrainians positively evaluate the profiling of high school, support for 12-year school education is growing - survey]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/stavlennya-do-novacij-nush-profilizaciyu-starshoyi-shkoli-pozitivno-ocinyuyut-71-ukrayinciv-pidtrimka-12-richnoyi-shkilnoyi-osviti-zrostaye-opituvannya> [In Ukrainian]
12. Bilyns'ka, O. (2022). Naykrashchi shkoly za versiyeyu Microsoft [The best schools according to the Microsoft version]. Retrieved from: <https://znoclub.com/novyny/830-najkrashchi-shkoli-za-versiyeyu-microsoft.html> [In Ukrainian]
13. Maybutnye osvity – heymifikatsiya ta shtuchnyy intelekt. (2021). [The future of education is gamification and artificial intelligence]. Retrieved from: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/maybutnye-osviti---geymifikaciya-ta-shtuchniy-intelekt> [In Ukrainian]

УДК 1:[378.011.3-051:005.342](043.3)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-275-287](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-275-287)

Терещенко Марина Миколаївна кандидат філософських наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, тел.: (044) 239-30-59, <https://orcid.org/0000-0003-2801-9400>

ДИНАМІКА ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ: ЗНАННЯ ІННОВАЦІЇ, МЕНЕДЖМЕНТ

Анотація. Конкурентоздатність підприємств, закладів вищої освіти у сучасних умовах воєнного стану спирається на численні інституційні умови. Провідним чинником серед них постає розбудова ефективної системи розробки та реалізації інновацій через організацію відповідних інституцій, які спільно формують фактори розповсюдження нововведень, дослідження їхньої динаміки. Тема, презентована в статті актуальна, потрібна, бо Україна знаходиться в стані війни і це підсилює затребуваність розвиватися та зберігати свою національно-культурну ідентичність через впровадження та створенні інновацій, знання їх динаміки та синергетичних особливостей. Розкриття сутності інноваційних процесів їхньої специфічної ролі, а також характеристика динаміки інновацій приводить до висновку, що поступове поглиблення розуміння інноваційної діяльності як особливої трудової діяльності творчого характеру, інтелектуального змісту, змінює своїми результатами не лише продукт і процес виробництва, але й саму людину, її особистісні характеристики та повсякденні практики. Аналіз особливостей інноваційних процесів у світі показав, що у XXI ст. інновації більше не зводяться лише до наукових відкриттів – інновація розглядається як нелінійний процес, що включає в себе функції дослідження, проектування, виробництва, маркетингу, правового забезпечення тощо. У статті доведено, що крім творчої основи інноваційної діяльності, концептуально незмінним залишається опора інновацій на знання, причому знання стає все більш важливим саме як економічний продукт: тривалий час інновації відносились лише до галузей із так званими високими технологіями, проте соціальна практика спростовує такий вузький підхід і доводить, що в сучасному постіндустріальному суспільстві не існує галузей і компаній, які не використовують нові знання у виготовленні продукції, наданні послуг, методах управління. Зроблено висновок, що високий сучасний соціальний статус інновацій висуває потребу в підготовці фахівців, здатних здійснювати повний цикл управління ними.

Ключові слова: інновації, знання, інформація, інноваційний процес, динаміка інноваційного процесу.

Tereshchenko Maryna Mykolayivna PhD (Philosophy),
National Pedagogical Dragomanov University, Pirogov St., 9, Kyiv, 01601,
tel.: (044) 239-30-59, <https://orcid.org/0000-0003-2801-9400>

DYNAMICS OF INNOVATION PROCESS: UNDERSTANDING OF INNOVATIONS, MANAGEMENT

Abstract. The competitiveness of enterprises and higher education institutions in modern conditions of martial law is based on numerous institutional conditions. The leading factor among them is the creation of effective system for the development and implementation of innovations through creation of relevant institutions, which jointly form factors of the spread of innovations and study of their dynamics. The topic presented in the article is relevant and necessary, because Ukraine is in a state of war and this increases the demand to develop and maintain its own national and cultural identity through introduction and creation of innovations, understanding of their dynamics and synergistic features. The disclosure of the essence of innovation processes, their specific role, and characteristics of the dynamics of innovations leads to the conclusion that gradual deepening of understanding of innovation activity as a special creative and intellectual work activity changes with its results not only the product and production process, but also the person themselves, their personal characteristics and everyday practices. Analysis of the features of innovation processes in the world showed that in the XXI century innovation is no longer limited to scientific discoveries – innovation is considered as a non-linear process that includes the functions of research, design, production, marketing, legal support, and so on. The article proves that in addition to the creative basis of innovation activity, the reliance of innovations on knowledge remains conceptually unchanged, and knowledge is becoming more and more important precisely as an economic product: for a long time, innovations referred only to industries with so-called high technologies, but social practice refutes such a narrow approach and proves that in modern post-industrial society there are no industries and companies that do not use new knowledge in manufacturing products, providing services, and management methods. It is concluded that high modern social status of innovations puts forward the need for training specialists who are able to carry out a full cycle of their management.

Keywords: innovations, knowledge, information, innovation process, dynamics of innovation process.

Постановка проблеми. Сучасне людство живе у світі, де інновації, інноваційні процеси, їхня динаміка має вирішальне значення для руху вперед до акмеологічного зростання. Суспільство постмодерну не в змозі контролювати бурхливий, непередбачуваний та швидкоплинний розвиток інноваційних технологій. Це передусім пояснюється постійною, актуальною

потребою людства в життєтворчості, самоактуалізації та креативному перетворенні реальності. Більш того, інновації торкнувшись світу бізнесу та промисловості, ведуть за собою і освіту, яка жваво вбирає та насичується ними, стають інноваційним процесами та кардинально змінюють реалії сьогодення.

З досвіду інших країн стає очевидним, що конкурентоздатність підприємств, закладів вищої освіти у сучасних умовах має спиратись на численні інституційні умови. Провідним чинником серед них постає розбудова ефективної системи розробки та реалізації інновацій через організацію відповідних інституцій, які спільно або індивідуально формують фактори розповсюдження нововведень, дослідження їхньої динаміки. Презентована тема тим більш актуальна, що Україна знаходиться в стані війни. І цей чинник підсилює затребуваність розвиватися та зберігати свою національно-культурну ідентичність через впровадження та створенні інновацій, знання їх динаміки та синергетичних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розробки та впровадження освітніх технологій, педагогічних технологій навчання й виховання в цілому розглядали В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузеєв, Т. Назарова, А. Нісімчук, А. Савельєв, Г. Селевко, І. Смолук та ін. Безпосередньо інноваційні технології навчання у вищих навчальних закладах різного рівня вивчали В. Беспалько, В. Бондар, Г. Бордовський, О. Гаврилук, О. Долженко, М. Кларін, Ч. Лідбітер, О. Коваленко, А. Слободянюк. Управління навчальними закладами в умовах їх інноваційного розвитку досліджували В. Бондар, Л. Даниленко, В. Зверєва, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, В. Маслов, М. О'Брайєн, М. Поташник, В. Стюарт, С. Третьяков, Р. Хейвлок. Динаміка інноваційних процесів, сутність та класифікація сучасного знання досліджувалися М. Полані, І. Нонака і Х. Такеучі. Поняття інноваційний менеджмент розглядалися рядом науковців С. Ілляшенко, М. Копитко, П. Микитюк, Л. Михайловою. Разом з тим, залишається не до кінця дослідженим та проаналізованим сутність, динаміка інноваційних процесів та принципи менеджменту інновацій.

Мета статті – розкрити сутність інноваційних процесів, менеджменту інновацій; розглянути класифікацію знань; схарактеризувати динаміку інноваційного процесу.

Виклад основного матеріалу. Вихід за кордони наявного знання, розробка ідей та способів зробити кардинально нову технологію – це ознаки інновацій, які повинні пронизувати промисловість. Бізнес та обов'язково освіту та підготовку професіоналів

Часто інноваційний процес не керується цілеспрямовано, а в ньому домінують випадковості, що, в принципі, є цінним для нововведень, як усе ірраціонально-творче. Проте в результаті може сформуватись випадкова система взаємопов'язаних та взаємозалежних інститутів, які створюють, зберігають, розповсюджують знання, вміння, навички та досягнення, що

визначають нові технології. Як вважає Whitehurst Jim: «Процес інновацій хаотичний і непередбачуваний. Він не працює відповідно до чітких, регламентованих часових рамок. Він наповнений ітераційними фазами, раптовими змінами напрямку, різними стартами та зупинками, тупиками, (сподіваємось, продуктивними) невдачами та невідомими змінними» [1].

Якщо за методологічне підґрунтя взяти процесне бачення інновацій як феномену, то соціокультурний конструкт постане найбільш важливим виміром для пошуку шляхів підвищення конкурентоздатності, що ґрунтується на інноваціях. Окрім індивідуальних підприємницьких та дослідницьких зусиль організацій, важливим важелем є також цілеспрямована політика держави, адже саме в останній інновації концептуалізуються як шлях зростання зайнятості та добробуту при збереженні національних цінностей та традицій.

Сутність інноваційного процесу сьогодні не зводиться до процесу наукових відкриттів чи технічних винаходів, хоч вони і є невід'ємним його елементом. Крім безпосередньо нововведень, інноваційний процес вкрай залежний від інших факторів: системи управління, корпоративної культури, комунікацій, мобільності системи освіти тощо. Виходячи з цього, інновації мають розглядатись як *нелінійний процес, що включає різноманітні функції: наукові дослідження та розробки, виробництво, маркетинг, управління фінансами, сервісне обслуговування, юридичну підтримку тощо.*

Тож слідує закономірний висновок, що конкурентоздатність підприємства, університетів що базується на інноваціях, не може спиратись виключно на інвестиції у високі технології та розробки. Інновації – це передовсім нові знання та інформація, яка завжди залежатиме від людської участі, організації управління від глобального мислення, нових методів спілкування, навчання,

Як зазначає А. Бойко, співставляючи сьогодні з попередньою епохою, в індустріальному суспільстві організація масового виробництва «базувалася на ієрархічній, пірамідальній організаційній структурі, творчість та інтелект в якій концентрувалися на верхівці, а решта робочої сили механічно виконувала призначені функції». Натомість сучасна виробнича система, привнесена інформаційним суспільством, «базується на інноваціях, на більш відкритій та невимушеній формі організації з широкими повноваженнями для прийняття рішень на місцях й більш широким розповсюдженням знань та інформації серед різноманітних суспільних верств» [2, с. 165].

Рух знань в особливому внутрішньоорганізаційному та міжфірмовому інформаційному просторі характеризується синергічним ефектом. У процесі обміну знаннями породжується нове знання, коригуються технологічні та організаційні пріоритети. Сам рух ресурсу є його взаємозбагачення. Економіка, в основу якої закладений цей принцип, розвивається за якісно відмінними законами. Такий процес обміну виконує координувальну роль. Активні точки зростання нових компетенцій притягують до себе традиційні масиви знань та

збагачують їх. У цих міждисциплінарних точках обмін інтенсифікується, формується новий інтелектуальний простір, багатомірна мережа рухливих потоків знань. Такі структури – це майбутнє складних економічних систем. Сучасні інноваційні підприємства в процесі реінжинірингу втрачають чіткі межі, що відділяють їх від зовнішнього середовища. До базових процесів підприємства обов'язково долучаються елементи зовнішнього середовища, що стають їх головними координаторами та контролерами. Цікаво, що Whitehurst Jim актуалізує увагу на тому, що на його думку «... не можна підходити до викликів інновацій за допомогою тих самих практик, які ми використовуємо для акуратних і лінійних процесів. Іншими словами, ми застосовуємо набір методів управління, які підходять для одного набору видів діяльності (для виконання більш механічних і відомих завдань), до набору видів діяльності, для яких вони насправді не підходять (більш творча, нелінійна робота, що вимагає автономності). та експериментування) [1].

Отже, організація, яка чудово планує (і виконує план), швидше за все, отримає заплановані результати. Але коли успіх залежить від речей, які ми не можемо або не можемо передбачити, чи достатньо отримати те, що ви планували?

Реалії сьогодення такі, що, просто робити більше цього — просто якимось «краще» та «швидше» — це шлях регресу. Ієрархії та бюрократія, які часто використовуються і сьогодні, найкраще підходили для свого контексту, і хоча вони були елегантним та ефективним рішенням для свого часу, сьогодні контекст змінився. Традиційні методи планування працюють лише в ситуаціях, коли змінні зрозумілі, а майбутнє (принаймні частково) передбачуване. Але, коли робота вимагає креативності, адаптивності та спритності в середовищі, переповненому двозначністю це не працює, а тільки гальмує розвивальні процеси.

Більшість дослідників вважають, що: «Найважливіше — надати нашим організаціям нові керівні принципи, які спочатку можуть здатися чужими. Організації, які найкраще здатні протистояти зриву, — це відкриті організації, які приймають такі принципи, як прозорість, співпраця, меритократія та обмін як фундаментальні цінності. Ці організації здатні діяти з більшою гнучкістю, отримувати знання від пристрасних глобальних спільнот, отримувати вигоду від більш заангажованих співробітників і зацікавлених сторін і частіше впроваджувати інновації, оскільки вони засновані на цінностях, які більше сприяють адаптації до майбутнього, а не контролюють його» [1, с. 12].

Як підкреслюють дослідники [3; 4; 5] менеджмент інновацій стає визначальним для всього людства, якому як функціональній системі управління, в останні роки приділяється багато уваги як у зарубіжній, так і у вітчизняній теорії й практиці менеджменту. Більшість науковців тлумачать менеджмент інновацій як самостійну галузь професійної діяльності, спрямовану на забезпечення досягнення будь-якою організаційною структурою інноваційних цілей шляхом використання наявних ресурсів.

Як вважають дослідники, «... інноваційний менеджмент необхідно розглядати як систему управління, що активно впливає на підприємницьку діяльність, на розвиток інноваційної, інвестиційної. Соціально-економічної політичної діяльності як окремої організації, так і країни загалом». Креативна точка зору Л. Михайлової полягає в тому, що розвиток інноваційного менеджменту тісно пов'язаний з «... розкріпаченням особистості та зміною методів спілкування, при цьому творчий процес створення інновацій стає предметом морального та емоційного вибору особистості» [5, с. 12].

Сучасний менеджмент орієнтований на оновлення власної методологічної та наукової бази, що має ґрунтуватись на своєрідності теоретичного рівня знань з управління та їх провідної ролі в зростанні суспільного добробуту. Інноваційна спрямованість сучасного економічного зростання ставить дослідницький процес та процедури виникнення нових інтелектуальних продуктів на чільне місце.

Інноваційний етап проходить у своєму розвитку кожен продукт. Починається такий етап зі створення концепції нового продукту, далі йде її опрацювання, випуск дослідної партії нової продукції, перевірка її ринком для підготовки обґрунтування розширення виробництва. Сутність інновації як результату творчого процесу у вигляді нових вартостей реалізується саме в період між початком створення концепції нового продукту (початкова стадія інноваційного етапу) і підготовкою обґрунтування управлінського рішення про розгортання серійного виробництва, організації системи збуту і післяпродажного обслуговування (завершальна стадія інноваційного етапу).

Вартість інновації за стадіями інноваційного етапу в життєвому циклі товару значно зростає від значень менших, ніж понесені витрати при формуванні ідеї нового продукту до значень, що істотно перевищують витрати на розробку. При оцінці інновації на завершальній стадії вартість визначається перспективою отримання майбутнього доходу.

Основний приріст вартості інновації йде не від величини витрат на виконання робіт на кожній зі стадій, які б витрати це ні викликало, а від своєчасності та обґрунтованості управлінських рішень, якщо вони призводять до ефективних результатів. Тому внесок менеджменту в приріст вартості інновації істотно вищий, ніж у авторів розробки. Як засвідчує практика інноваційного бізнесу, визнається справедливим, тобто адекватним взаємним ризикам, що менеджер в інноваційно-технологічному бізнесі має частку, яка в багато разів перевищує частку розробника.

Незалежно від видів діяльності організації, областей застосування продуктів і технологій, обсягів виробництва і ступеня прибутковості, інноваційний етап створення та виведення на ринок нового продукту завжди повинен пройти чотири послідовні стадії росту, які можна умовно ідентифікувати як: концептуальна, «насінна», розробка продукту, освоєння ринку. Ці визначення використовують зазвичай і інвестори, оскільки за кожною

з цих стадій зазвичай стоїть новий раунд фінансування і, як правило, з різних джерел. При вдалому просуванні продукту через ці чотири стадії інновація досягає п'ятої стадії, відомої як стадія стійкого зростання, розширення.

Перші дві стадії належать до найбільш критичних для інноваційного процесу, коли продукт і ринок ще мають гіпотетичний характер, але певні кроки вже підлягають детальному плануванню. Рішення, прийняті на ранній, «насінневий», стадії, часто визначають подальшу ефективність. Водночас, можна стверджувати, що економічний успіх здебільшого цілком формується ще на стадії концептуалізації. Це ще раз підкреслює визначальний внесок своєчасних і обґрунтованих управлінських рішень на кожній стадії в приріст вартості інновації. І не випадково для інвесторів критерієм участі у високоризиковому технологічному бізнесі є не стільки переконаність у майбутньому успіху, скільки кваліфікація менеджерів цього бізнесу.

Яскравим прикладом кодифікованого знання, що оберігається з офіційної токи зору, є результати науково-технічної діяльності. Вони містять як результати робіт за договорами про проведення досліджень і розробок відповідно до технічного завдання, які офіційно прийняті замовником, так і результати ініціативної творчої діяльності, які формально не залучені в технічне завдання і в звітну документацію, але отримані виконавцем. Усе це разом є новими знаннями або результатами інтелектуальної діяльності, розміщеними на матеріальному носії у формі оригінальної інформації, яка є нематеріальним об'єктом.

Використання нематеріальних об'єктів у господарському обігу порушує питання про майнові права на них. Причому для результатів інтелектуальної діяльності це важливо ще більшою мірою, ніж в угодах з матеріальними об'єктами. Майнові права на нематеріальні об'єкти мають низку особливостей порівняно з аналогічними правами на матеріальні об'єкти. Наприклад, вони не можуть бути відчужені від однієї особи і передані іншій повною мірою, тобто володіти ідеєю не можна, її не повернеш, ідея входить до складу знань іншої людини і залишається у неї. Регулюванню піддається в цьому випадку лише акт використання, який власник прав може дозволити або заборонити.

Проблеми отримання достатньої правової охорони завжди виникають у власників результатів інтелектуальної діяльності, адже їх можна безконтрольно копіювати; ті, хто знає їх зміст, можуть перейти працювати до конкурента. Для правової охорони та використання творчих досягнень у кожній країні прийнята спеціальна законодавча і нормативна база. Права на результати інтелектуальної діяльності в будь-якій сфері визначено законодавцем як інтелектуальна власність власника цих прав. Усі, хто використовує охоронювані результати інтелектуальної діяльності, зобов'язані отримати дозвіл їх власника.

З урахуванням багатьох специфічних особливостей, що визначаються природою прав на результати творчої праці, яка носить переважно

нематеріальний характер, нормативно-правова база їх охорони та використання у розвинених країнах постійно вдосконалюється. Також це стимулюється постійною появою нових видів продуктів творчої діяльності.

На основі робіт М. Полані, І. Нонака і Х. Такеучі можна виокремити класифікацію – знання, що належать одному індивідууму (особистісні, персональні, індивідуальні), і знання, що належить групі осіб (колективні, організаційні, розділені). М. Полані в управлінні інноваціями надає перевагу передусім індивідуальним знанням, творчим та пізнавальним здібностям окремої особистості. На думку ж І. Нонака і Х. Такеучі, японські компанії функціонують настільки успішно завдяки своїм навичкам і досвіду створення організаційного знання. Цей термін розуміють як здатність компанії як єдиного цілого створювати нове, поширювати його по всій організації і втілювати в продукцію, послуги і системи [6, с. 10].

Сучасний менеджмент інновацій ґрунтується на таких характеристиках знань як ресурсу та результату економічного процесу [7].

1. Знання стають кількісно і якісно більш важливими, ніж раніше, як використовуваний ресурс, як фактор виробництва подібно до праці і капіталу. На думку одного з основоположників сучасної теорії менеджменту П. Друкера, знання стають сьогодні основною умовою виробництва. Знання набувають більшої значущості, ніж натуральні ресурси і фізичний капітал.

2. Знання стають все важливішими як економічний продукт – у розвинених країнах спостерігається зростання нових форм діяльності, заснованої на торгівлі продуктами знання – ліцензування, консалтинг, розробки тощо.

3. Побутує думка, що кодифіковані знання (на противагу некодифікованим) сьогодні являє собою базис здійснення економічної діяльності організації.

4. Нарешті, суспільство, засноване на знаннях, базується на інформаційно-телекомунікаційних технологіях, які змінюють і фізичні, і фінансові обмеження в процесі збору та поширення інформації.

Означені тези підтверджуються реальними тенденціями економічного прогресу. Як зазначають дослідники, сьогодні на професії з переважанням інтелектуальної праці припадає основний приріст зайнятості: 85% – у США, 89% – у Великобританії, 90% – в Японії. При загальному збільшенні числа робочих місць на 25% зайнятість фахівців у сфері високих технологій збільшиться на 40-75% .

Визнаючи очевидні зрушення, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) визначає сучасну економіку як таку, що рухається до економіки, заснованої на знаннях, яка безпосередньо базується на виробництві, розповсюдженні та використанні знань та інформації [8, с. 14-15].

Тут необхідно зазначити, що більшість дослідників зводять інноваційну діяльність до отримання та використання лише наукових знань, тобто знань, що

є результатом організаційно оформлених і формально зафіксованих результатів досліджень і розробок, що здійснюються відповідно до певних процедур, і у зв'язку з цим доступного для передання і використання іншими користувачами. Про це також свідчить найбільш загальне та усталене значення поняття «інновація»..

Звісно, зменшувати роль наукового знання у інноваційній діяльності недоречно і нераціонально, проте обмежувати розуміння інновацій та розглядати їх виключно як похідні від наукового знання також не варто.

Заявляючи про тісний зв'язок інновацій та НДДКР, зарубіжні дослідники, проте, відзначають, що є істотні відмінності в способах, якими приватний сектор здійснює технічні інновації. Д. Павітт класифікував і систематизував ці відмінності [9, с. 22]. Проаналізувавши 2000 важливих технологічних інновацій у Великобританії, він виділив чотири категорії фірм і секторів:

- сектори, в яких спостерігається домінування постачальників (споживчі товари, одяг, меблі тощо), в межах яких підприємці або розробляють інновації самі, або здобувають їх від інших постачальників;

- сектори масштабного й інтенсивного виробництва зі складним циклом (харчова промисловість, промислове виробництво, будівельне виробництво, металургія тощо), у межах яких інноваційна діяльність підприємств сконцентрована на підвищенні ефективності технологічних процесів;

- сектор вузько-спеціалізованого виробництва (розробка програмного забезпечення, спеціального інструментарію, інжиніринг тощо), де підприємства здійснюють переважно продуктові інновації у співпраці зі споживачами;

- сфера наукомісткого виробництва (біотехнологія, медицина, хімічна та фармацевтична промисловість, електроніка тощо), в межах якої підприємства розробляють нові продукти та технологічні процеси в тісній співпраці з університетами та дослідницькими центрами.

Традиційно виробництво знань як процес створення інновацій асоціювалось як феномен, що має місце переважно в тих галузях виробництв, де затребувані так звані високі технології, де необхідним є постійне виготовлення нових зразків продукції безпосередньо на базі конкурентних наукових досліджень і технічних розробок та інновацій. Однак, практична діяльність довела, що даний підхід занадто вузький, оскільки не існує галузей, ефективна діяльність яких могла б не спиратись на нові знання у виготовленні продукції, наданні послуг, самих процесах управління. На сьогоднішній день, цілеспрямоване, раціональне та ефективне управління інноваціями – це обов'язкова передумова успіху в усіх галузях та сферах діяльності.

Проте і сьогодні в багатьох наукових працях та офіційних документах, передусім вітчизняних, панує ідея про зв'язок інновацій та використання знань насамперед з високотехнологічною сферою економіки, а також визнання лінійної моделі формування інновацій, у якій результати наукових досліджень – перший крок інноваційного процесу, технічний винахід – другий крок і

освоєння інновацій як нових продуктів або процесів – третій. Саме ця модель пропонується в більшості підручників з інноваційного менеджменту.

Однак реальність взаємодії між наукою і виробництвом через інноваційні процеси набагато складніша. Більшість наукових досягнень дуже рідко швидко трансформуються в інновації, і навпаки, інновації часто не відображають нещодавні наукові прориви. Проте ефективність виробництва знань як інноваційного процесу може різними способами посилюватися за допомогою наукових досліджень, хоча в цілому скоріше раніше отримані, аніж нові наукові результати підштовхують інноваційний процес.

Зокрема, необхідно враховувати, що в українських реаліях інноваційна економіка не має адекватного розвитку – «такий стан має під собою економічне обґрунтування – використання коштів на створення нових знань перебільшує обсяг коштів, що отримані від практичного застосування, впровадження нових знань». Але і «застосування наукових здобутків можливо за умови наявності в структурі економіки наукоємних галузей» [10, с. 10-11].

Існують два базові підходи до розуміння динаміки інноваційного процесу. Перший підхід – це розуміння інновацій як динамічного процесу, здатного до саморозвитку, який є зворотною реакцією на внутрішньо детермінований розвиток. Цей погляд є методологічною основою гіпотези «техногенного поштовху», що ґрунтується на самій ідеї автономного розвитку науки, яка не враховує значення зв'язку між економічним середовищем та направленістю технічного прогресу. Близькою за змістом до такої гіпотези є ідея «економічного ефекту», яка пов'язує активність винахідництва із частотою інновацій, що сліднують за нею. Так, далеко не всі відкриття виникають внаслідок розвитку процесів наукового пізнання. Велика кількість виникає під впливом економічних, технічних, соціальних, навіть побутових чинників.

Другий підхід спирається на аналіз інновацій з об'єктивної точки зору, як процесу, що визначається відповідним станом суспільства (високим споживацьким попитом, політичною або військовою напруженістю, природними чинниками та умовами тощо), який можна репрезентувати як зовнішні рушійні сили інновацій. Цей погляд бере до уваги численні винаходи та відкриття, які з'явилися незалежно один від одного, а також аналізує самі випадки їх появи. З точки зору цієї концепції нововведення з'являються не від поштовху внутрішніх чинників дослідницької діяльності, а як відповідь на зовнішні запити як певний стимул. Таким стимулом може бути економічний або соціальний чинник, брак або низька якість наукових знань тощо.

Так виникає ідея про «тиск ринкового попиту» або «тягу ринку», яка пріоритетним важелем для розвитку інновацій стверджує саме економічні умови. Гіпотеза «тяги ринку» проводить зв'язки між зростанням економічних можливостей та вимогами ринку, оновленням та реконструюванням галузей економіки. Японський фахівець з економіки Т. Коно виокремлює чотири

основні ресурси інноваційних ідей: запиту ринку, потенціал науки, стратегії підприємств, мода (уподібнення) [11, с. 260].

У той же час ця позиція не може цілковито пояснити коливання винахідницької активності та невизначеність інноваційного процесу. Так, в умовах розвинутої економіки серед дослідників виникає думка про неспроможність подібного дещо спрощеного лінійного сприйняття залежності наукових розробок і економічного попиту.

Хоча вплив ринкового середовища на динаміку інноваційного процесу і є очевидним, первинність ринкового попиту як рушійної сили і досі не є ані доведеною теорією, ані аксіоматичною догмою. Так, Е. Роудс та Д. Вільд досліджували найбільш суттєві інновації протягом 25 років, проте в цілому дійшли лише до висновку про певний баланс між науково-технічним розвитком та фактором попиту [12, с. 122-123].

При більш уважному розгляді видається, що сам «поштовх» наукових та технологічних відкриттів постає вирішальним на початку життєвого циклу нововведення, а «тяга ринку» вступає як чинник на етапі власне розвитку нового напрямку або продукту. Багато досліджень наводять на висновок саме про взаємообумовленість цих чинників, що визначають інноваційну діяльність.

Висновки. Отже, розкриття сутності інноваційних процесів їхньої специфічної ролі, а також характеристика динаміки інновацій приводить до висновку, що поступове поглиблення розуміння інноваційної діяльності як особливої трудової діяльності творчого характеру, інтелектуального змісту, змінює своїми результатами не лише продукт і процес виробництва, але й саму людину, її особистісні характеристики та повсякденні практики. Аналіз особливостей інноваційних процесів у світі показав, що у XXI ст. інновації більше не зводяться лише до наукових відкриттів – інновація розглядається як нелінійний процес, що включає в себе функції дослідження, проектування, виробництва, маркетингу, правового забезпечення тощо.

Крім творчої основи інноваційної діяльності, концептуально незмінним залишається опора інновацій на знання, причому знання стає все більш важливим саме як економічний продукт: тривалий час інновації відносились лише до галузей із так званими високими технологіями, проте соціальна практика спростовує такий вузький підхід і доводить, що в сучасному постіндустріальному суспільстві не існує галузей і компаній, які не використовують нові знання у виготовленні продукції, наданні послуг, методах управління. Високий сучасний соціальний статус інновацій висуває потребу в підготовці фахівців, здатних здійснювати повний цикл управління ними. До того ж, окрім освіти, мають формуватися інституції, які б сприяли інтеграції інновацій у нову соціальну дійсність, надавали б процесам їх поширення впорядкованого, раціонального характеру.

У тлумаченні сутності інновації виокремлюються два відносно протилежних підходи: 1) це розуміння інновацій як динамічного процесу,

здатного до саморозвитку, який є зворотною реакцією на внутрішньо детермінований розвиток; 2) розуміння інновацій з об'єктивної точки зору, як процесу, що визначається відповідним станом суспільства (високим споживацьким попитом, політичною або військовою напруженістю, природними чинниками та умовами тощо), який можна репрезентувати як зовнішні рушійні сили інновацій.

Отже, інновації можливі тільки у тому випадку, якщо організації, фахівці відкриті для змін. Розуміння та усвідомлення інновацій потребує глобального вільного мислення, зміни та критичного осмислення традицій

Література:

1. Whitehurst Jim. Organize for Innovation: Your guide to culture change. Available online: <http://surl.li/cjev> (accessed on 1 July 2022).]
2. Бойко А. І. Освіта в інформаційному суспільстві: очікування і виклики. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2015. Вип. 63. С. 164-173.
3. Ілляшенко С.М. 144 Інноваційний менеджмент : Підручник. Суми : ВТД Університетська книга, 2010. 334 с.
4. Копитко М. І. Управління інноваціями: навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни у схемах і таблицях. Львів: ЛьвДУВС, 2019. 292 с.
5. Інноваційний менеджмент : навч. посібник / Л.І. Михайлова, О.І. Гуроров, С.Г. Турчіна, І.О. Шарко. Вид. 2-ге, доп. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 234 с.
6. Нонака И., Takeuchi Х. Компания создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / пер. с англ. Москва : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. 361 с.
7. Twiss В. Managing technological innovation/ 4th ed. London : Pitman Publishing, 1992. 758 p.
8. The Knowledge-based Economy. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, 1996. 46 p.
9. Knowledge Management in the Learning Society. Paris : OECD Publisher, 2000. 260 p.
10. Бойко А. Освітня політика в умовах переходу до інноваційного суспільства. Особистість, суспільство, політика. 2015 : матер. Другої міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. С. Терепишого, В. Грасимовича, О. Познія. Ч.1. Люблін : WSEI, 2015. 82 с.
11. Коно Т. Стратегия и структура японских предприятий. Москва : Прогресс, 1987. 384 с.
12. Роудс Э., Вилд Д. Технологии, теория инноваций и процесс их реализации. *Трансфер технологий и эффективная реализация инноваций* : сб. статей / отв. ред. Н.М. Фонштейн. Москва : АНХ, 1999. С. 121-137.

References:

1. Whitehurst Jim. Organize for Innovation: Your guide to culture change. Available online: <http://surl.li/cjev> [in English].
2. Bojko, A. I. (2015). Osvita v informacijnomu suspil'stvi: ochikuvannja i vikliki [Education in the information society: expectations and challenges]. *Gumanitarnij visnik ZDIA - Humanitarian Bulletin ZDIA*, 63, 164-173 [in Ukrainian].
3. Illjashenko, S.M. (2010). *Innovacijnij menedzhment [Innovative management]*. Sumi : VTD Universitets'ka knigal [in Ukrainian].
4. Kopitko, M. I. (2019). *Upravlinnja innovacijami [Innovation management: a study guide for independent study of the discipline in diagrams and tables]*. L'viv: L'vDUVS [in Ukrainian].
5. Mihajlova, L.I. , Gutorov, O.I. , Turchina, S.G. , Sharko, I.O. (2015). *Innovacijnij menedzhment [Innovative management]*. (vol. 1-2) Kiiiv: Centr uchbovoï literaturi [in Ukrainian].

6. Nonaka, I., Takeuchi, H. (2003). *Kompanija sozdatel' znanija. Zarozhdenie i razvitie innovacij v japonskih firmah [Company creator of knowledge. Origin and development of innovations in Japanese firms]*. Moskva : ZAO «Olimp-Biznes» [in Russian].
7. Twiss, B. (1992). *Managing technological innovation/ 4th ed.* London : Pitman Publishing. [in English].
8. *The Knowledge-based Economy.* Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, 1996. 46 p. [in English].
9. *Knowledge Management in the Learning Society.* Paris : OECD Publisher, 2000. 260 p. [in English].
10. Bojko, A. (2015). *Osvitnja politika v umovah prehodu do innovacijnogo suspil'stva [Educational policy in the conditions of the transition to an innovative society]. Proceedings from II '2: II Mizhnarodna naukovopraktychna konferentsiia «Osobistist', suspil'stvo, politika» – The Second International Scientific and Practical Conference «Personality, society, politics».* (p. 82). Ljublin : WSEI [in Ukrainian].
11. Kono, T.(1987). *Strategija i struktura japonskih predprijatij [Strategy and structure of Japanese enterprises]*. Moskva : Progress [in Russian].
12. Rouds, Je., Vild, D. (1999). *Tehnologii, teorija innovacij i process ih realizacii. Transfer tehnologij i jeffektivnaja realizacija innovacij [Technologies, the theory of innovations and the process of their implementation. Transfer of technologies and effective implementation of innovations]*. Moskva : ANH [in Russian].

УДК [37.091.33-027.22:796:81'243]:373.24

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-288-296](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-288-296)

Трофаїла Наталія Дмитрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, 20304, <https://orcid.org/0000-0002-9865-6133>

ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено аналіз можливих способів використання ігрових методів у процесі вивчення іноземної мови в закладах дошкільної освіти. На основі аналізу численних наукових праць, з'ясовано, що одним із ефективних методів вивчення іноземної мови є метод гри. Оскільки, дидактична гра здатна зробити перехід до навчальної діяльності плавним і більш комфортним для дітей. Вона підвищує емоційну складову освітнього процесу і передусім кожного заняття, здатна істотно підвищити ефективність засвоєння знань дошкільниками, а також їх працездатність.

Для ефективного забезпечення вдосконалення гармонійного становлення дитини як повноцінного члена суспільства надзвичайно актуальним залишається питання про самостійність реакцій дітей, їх вільне право на вираження власних бачень, прояви своїх переконань шляхом надання їм можливості отримувати якісне навчально-виховне спрямування їх особистісних проявів за рахунок розвитку різноманітних поведінкових реакцій.

Автор здійснила аналіз головних умов ефективності застосування ігор при вивченні іноземної мови в закладах дошкільної освіти. Результативність дидактичних ігор залежить від методики їх організації та проведення. Акцентовано увагу на типах класифікацій ігор в сучасній педагогічній науці.

Необхідно створити систему ігрових методів навчання і виховання дітей, яка б відповідала сучасним потребам пізнавальних властивостей підростаючого покоління, забезпечила його особистісне зростання та індивідуальні риси діток належним чином. Гра має стати надзвичайно важливим і необхідним елементом абсолютно кожного заняття як чітка та суттєва, просто незамінна за своїм практичним значенням передумова становлення кожної дитини як особистості, активним учасником пізнавально-виховної діяльності в дошкільній установі. Таким чином, слід розглядати гру як варіативно-ситуативну мовленнєву вправу, в ході якої діти набувають такого безцінного досвіду спілкування.

Ключові слова: ігрова діяльність, діти дошкільного віку, іноземна мова.

Trofaiła Nataliia Dmytrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Child Psychology and Pedagogy, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 28 Sadova St., 28, Uman, 20304, <https://orcid.org/0000-0002-9865-6133>

THE IMPORTANCE OF USING GAME METHODS DURING LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article analyzes possible ways of using game methods in the process of learning a foreign language in preschool education institutions. Based on the analysis of numerous scientific works, it was found that one of the effective methods of learning a foreign language is the game method. Because a didactic game can make the transition to educational activities smoother and more comfortable for children. It increases the emotional component of the educational process and, above all, of each lesson, is able to significantly increase the efficiency of knowledge acquisition by preschoolers, as well as their work capacity.

In order to effectively ensure the improvement of the child's harmonious development as a full-fledged member of society, the question of the independence of children's reactions, their free right to express their own visions, manifest their beliefs by giving them the opportunity to receive high-quality educational and educational guidance of their personal manifestations through the development of various behavioral reactions remains extremely relevant.

The author carried out an analysis of the main conditions for the effectiveness of the use of games in learning a foreign language in preschool education institutions. The effectiveness of didactic games depends on the method of their organization and conduct. Attention is focused on the types of game classifications in modern pedagogical science.

It is necessary to create a system of game methods of learning and raising children, which would meet the modern needs of the cognitive properties of the younger generation, ensure their personal growth and individual traits of children in an appropriate manner. The game should become an extremely important and necessary element of absolutely every lesson as a clear and essential, simply irreplaceable in terms of its practical meaning, a prerequisite for the formation of each child as an individual, an active participant in cognitive and educational activities in a preschool institution. Thus, the game should be considered as a variable-situational speech exercise during which children gain such invaluable communication experience.

Keywords: game activity, children of preschool age, foreign language.

Постановка проблеми. Сучасний процес становлення особистості дитини не може бути відокремленим від її всебічного розвитку, вдосконалення її когнітивних, пізнавальних, емоційних властивостей.

Застосування ігрових методів і прийомів у системі закладів дошкільної освіти надає змогу маленьким вихованцям у повній мірі виявити свої приховані здібності, активно залучити їх до пізнавальної діяльності.

Залучення дітей до ігрового формату засвоєння знань, умінь і навичок значно покращить якість їх адаптивного механізму в подальшому, навчить правильному вираженню власної особистості в сучасному світі, допоможе краще розширити світогляд, надасть можливість краще зрозуміти себе і своє місце в суспільстві, яке надзвичайно швидко змінюється.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наразі чимало сучасних педагогів-дошкільників розуміють актуальність ігрових методів навчання і виховання дітей, все активніше використовують їх у своїй практичній діяльності. Зокрема психолого-педагогічні аспекти використання ігор у навчальному і виховному процесах, вивчали Н. Анікеєва, О. Булигіна, Д. Ельконін, М. Кларін, Н. Кудикіна, О. Мицик, В. Паламарчук, О. Савченко, Г. Селевко, Т. Марчій-Дмитраш. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки до проблеми застосування ігрової діяльності у формуванні особистості зверталися педагоги-дослідники: Н. Андрощук, Л. Артемова, Л. Билеєва, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Д. Колодца, Я. Коменський, І. Коротков, А. Леськів, А. Макаренко, В. Махов, М. Монтессорі, Р. Мозола, В. Мухін, В. Сухомлинський, О. Тимошенко, К. Ушинський, Д. Хухлаєва, С. Цвек, А. Цьось, М. Шейко, Л. Шпачук, В. Яковлев, а також відомі психологи: Б. Ананьєва, І. Бех, Л. Волков, М. Демкова, Д. Ельконін, О. Запорожець, П. Каптерева, О. Леонтєв, О. Проскура, С. Рубінштейн та ін.

Питання ігрової діяльності дошкільників активно опрацьовують педагоги Л. Артемова, А. Богущ, Л. Іщенко, О. Чепка.

Саме зараз існує велика необхідність у подальшому розширення саме ігрових методів взаємодії дітей і вихователів, учителів та всіх, хто бере участь у становлення особистості дитини, відповідає за її гармонійний розвиток.

Мета статті - Теоретично обґрунтувати сутність поняття ігрових методів навчання у процесі вивчення іноземної мови в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження останніх років доводять, що особливе значення для підвищення ефективності навчання та посилення мотивації вивчення іноземної мови має цілеспрямований комплексний вплив на емоційну сферу дітей. Велика роль у процесі впливу на емоції дітей належить ігровим методам навчання.

Використання ігор під час занять із дітьми дошкільного віку сприяє підвищенню інтересу вихованців до предмету, забезпечує стійку увагу, а це означає краще сприймання навчального матеріалу.

Гра також є засобом активізації іншомовної комунікації. Вона викликає інтерес та активність дітей, дає можливість проявити себе в цікавій для них діяльності, сприяє швидкому вивченню іншомовної лексики (особливо, якщо

знання цього мовного аспекту є неодмінною умовою активної участі в ігровій діяльності, а в окремих випадках – і здобуттям перемоги).

Крім того, гра дає можливість не тільки засвоїти вивчений навчальний матеріал, а й отримати нові знання, оскільки бажання виграти змушує дітей інтенсивніше думати, згадувати вже засвоєний матеріал і вивчати активно новий у процесі ігрової діяльності [3, с.48].

Не слід забувати й про те, що під час активного процесу навчання неодноразово в певній мірі може все таки виникати і частковий дефіцит рухової діяльності, який здатен гальмувати концентрацію уваги і зібраність дітей дошкільного віку.

Саме тому й попередити невеликий дефіцит активнішого фізичного руху та можливої відсутності бажання працювати в дітей допомагають різноманітні ігрові методи та прийоми навчально-виховної діяльності. Адже вони підвищують емоційний тонус дітей, знімають монотонність і фізичне напруження, дозволяють переключити їхню увагу з одного виду діяльності на інший, тобто дають можливість ефективно використовувати час заняття та досягати з часом високих результатів у навчанні.

Досліджено, що значний інтерес дітей дошкільного віку викликає використання у навчанні улюблених літературних персонажів, які є знайомими для них, зокрема казкових, мультиплікаційних тощо. Ігрові ситуативні вправи за участь таких персонажів оживляють заняття, викликають у дітей сильне бажання спілкуватися з ними [2, с.50].

Відповідно типовою формою заняття із дошкільниками є театралізована гра, яка характеризується широким застосуванням елементів гри, різних видів змагання, прихованих форм контролю, функціональної музики (відео та аудіо матеріалів), численних декорацій, комплексу предметно-ілюстративної наочності.

Про навчальну функцію гри відомо вже давно. Використовуючи її як засіб навчання, відомі педагоги стверджували, що в ній закладені великі потенційні можливості. Ігрові форми і методи роботи під час заняття активізують діяльність дітей, дають змогу виявити розумові та творчі здібності дітей [4, с. 4].

Під час роботи із дошкільниками ми маємо в переважній більшості випадків справу з навчальними іграми, що на відміну від розважальних, мають специфічну, чітко окреслену методичну мету, яку вихователь повинен завжди чітко собі уявляти.

Виділюють наступні особливості ігрової діяльності, що сприяють розвитку дітей:

- різноманітність предметного змісту ігор, що представляє широкий спектр знань про навколишній світ;
- емоційна привабливість, що забезпечує мотивацію до позитивного взаємодії з соціумом;

- практична спрямованість на творчість, що дає можливість самореалізації;

- досвід індивідуального проживання унікальних соціальних ролей;
- навички соціально адекватної поведінки.

К. Карасьова виокремила чинники, які забезпечують розвиток структурних компонентів мовлення в поєднанні мовленнєвої та ігрової діяльностей:

- спеціальна організація цих діяльностей, що ґрунтуються на особистісно-орієнтованій моделі взаємодії його учасників (вихователів і дітей) та на гуманістичному підході;

- система мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєвих та ігрових дій;

- функціональний характер мовленнєвої діяльності та ігрової. Дорослим важливо пам'ятати, що гра як діяльність відображає дійсність шляхом активного її перетворення.

Вихователю повинен сміятися і щиро радіти разом зі своїми вихованцями, підкреслюючи тим самим, що викладача іноземної мови в садочку в першу чергу цікавить ігровий зміст діяльності, а не навчальний. Бо якщо вихователю покаже певним чином свою мету вербально чи опосередковано, покаже якимось свою навчальну зацікавленість, то гра для дітей перетвориться у звичайну справу і вони можуть таким чином дещо втратити свою первинну мотивацію. Хоча, звісно ж, що для будь-якого вчителя навчальна гра – це перш за все справа [4, с. 5].

Щоб гра посіла законне місце в житті дитини потрібно створювати належні умови, а саме:

- своєчасно збагачувати і практично узагальнювати дитячий досвід з різних видів діяльності;

- організовувати цільове ознайомлення з конкретною інформацією, яка використовуватиметься в грі;

- створювати розвивальне предметно-ігрове середовище (як засіб, умова та опора самої гри).

Певною мірою, гра є інструментом діагностики та самодіагностики, що дає можливість ненав'язливо, м'яко виявляти труднощі в спілкуванні та адаптаційні проблеми.

Завдяки грі у дітей закріплюються нові поведінкові навички, способи оптимальної взаємодії з однолітками, розвиваються вербальні й невербальні комунікативні вміння, інтенсифікуються процеси навчання, виховання та розвитку.

Сам факт, що гра пробуджує великий інтерес і чималу активність дітей, дає їм чудову можливість проявити себе та свою індивідуальність в цікавій для них діяльності, сприяє швидшому і надійнішому вивченню та закріпленню іншомовної комунікації, особливо, якщо таке знання матеріалу є чіткою

передумовою активної участі в ігровій діяльності, надає можливість для усебічного розкриття творчих бажань дітей.

Насправді, гра – це певна ситуація, яка неодноразово повторюється, і кожен раз у новому варіанті. Звісно ж, що в ході гри можуть виникати та виникають змагання. А бажання перемогти у свою чергу значно мобілізує думку гравців. Мовленнєве спілкування, яке включає не лише власне мовлення, але і жести, міміку тощо, має чітко вмотивований характер. Для мови гри, не дивлячись на деяку її запрограмованість, характерна також спонтанність, оскільки перемога залежить від точної та швидкої реакції, правильних та дотепних відповідей [4, с. 5].

Таким чином, слід розглядати гру як варіативно-ситуативну мовленнєву вправу, в ході якої діти набувають такого безцінного досвіду спілкування. Саме тому гра має стати надзвичайно важливим і необхідним елементом абсолютно кожного заняття як чітка та суттєва, просто незамінна за своїм практичним значенням передумова становлення кожної дитини як особистості, активним учасником пізнавально-виховної діяльності в дошкільній установі.

Ігри можна і потрібно використовувати абсолютно на всіх етапах навчання дошкільнят іноземної мови. Звичайно, що ігрові завдання повинні відповідати віковим та психологічним особливостям тієї чи іншої групи.

Гра є надзвичайно потужним засобом навчання, що охоплює різні види діяльності вивчення іншомовного спілкування. Це передусім слухання (аудіювання) та говоріння (усна іноземна комунікація). Вона здатна не тільки значно допомогти дітям поступово оволодіти засобами іншомовного спілкування, а ще й підсилити відчуття в дітей емоційного задоволення як у процесі гри безпосередньо, так і під час досягнення певних результатів, здобутків (місця в конкурсі, призи тощо).

Проведення занять з іноземної мови із активним застосуванням різних ігор, ігрового матеріалу підсилює емоційне реагування дітей щодо навчального матеріалу, а також уміле використання ігрових прийомів і методів роботи педагогом сприяє реалізації ще й виховної мети навчання, бо виховує любов, повагу й неабияку зацікавленість дошкільнят іншомовною культурою, англійським способом життя.

Вивчення іноземної мови дошкільниками, яка не лише озброює основами іншомовного спілкування, а є дієвим засобом розвитку, виховання, особистісного становлення дитини. Сучасні концептуальні підходи до навчання дітей іноземної мови враховують психофізіологічні можливості дітей дошкільного віку й вже сьогодні ми маємо «сім законів ефективного навчання іноземної мови» детально відпрацьовані і обґрунтовані Т. Шкваріною:

1. Формувати іншомовну комунікативну компетентність.

Дошкільний період результативний не стільки для навчання, скільки для розвитку, загальної освіти дитини. Метою вивчення іноземної мови в цей період має бути сприяння повноцінному, своєчасному розвитку дитини, її

адаптації до життя в суспільстві. Тому важливо формувати саме іншомовну комунікативну компетентність.

2. Навчати іншомовного спілкування, а не іншомовної мови.

Процес навчання іноземної мови має бути організованим і керованим грамотним педагогом так, щоб у дитини виникла потреба вживати іншомовний матеріал у власному мовленні. Така сформована потреба забезпечить дитині іншомовне спілкування у професійній діяльності дорослого життя.

3. Зразки мовлення – основа для формування іншомовної компетентності дошкільнят.

Навчання іноземній мові базується не на повторенні певних слів за педагогом, а в процесі спілкування. Тому важливо спонукати дитину до використання мовленнєвих кліше та часто вживаних висловів за темами близького та зрозумілого дитині оточення: наприклад, привітання, подяка, називання себе, команди до виконання дій тощо. Такі зразки підбираються з урахуванням потреб спілкування і виступають опорою для засвоєння мовного матеріалу. Формування мовленнєвої компетенції дошкільників реалізується саме у процесі засвоєння зразків мовлення.

4. Гра – провідний метод і форма навчання дошкільнят іноземної мови.

На заняттях з іноземної мови діти повинні постійно перебувати в умовах уявної мовної ігрової ситуації. Важливо використовувати форми і методи, які базуються на різноманітних компонентах ігрової діяльності. Дидактична гра виступає провідним методом розвитку іншомовного мовлення дітей дошкільного віку.

5. Провідна роль пізнавальної та ігрової діяльності.

За теорією діяльності обґрунтованої Л. Виготським, П. Гальперінім, О. Запорожцем, О. Леонтьєвим, у діяльності виділяють три взаємопов'язані складові: мотив, мету та виконання. Вивчаючи з дітьми іноземну мову, учитель обов'язково мотивує мовленнєву діяльність. Діяльність стає можливою лише тоді, коли є розуміння мети, яке породжується мотивом. А сам мотив залежить від потреби розмовляти іноземною мовою. Нажаль, така потреба у дошкільників відсутня. Тому їй необхідно поєднати іншомовну мовленнєву діяльність із пізнавальною та ігровою, які є «рідними» видами діяльності дитини дошкільного віку.

6. Заняття в системі – базова форма навчання дошкільнят іноземної мови.

Однотипні комплексні заняття у вивченні іноземної мови не мають результативності. Слід практикувати цикли занять за типом домінуючої навчальної діяльності, коли заняття не розпадаються на окремі, де виконується конкретний новий програмовий матеріал, а забезпечується чітка низка взаємопов'язаних циклів – тем, що в результаті й сприяє успішному засвоєнню іноземної мови.

7. Успіх породжує успіх.

Завдання, які підбирає вчитель, мають бути посильними для дітей дошкільного віку й цікавими. Лише відчуваючи ентузіазм, керуючись

внутрішньою мотивацією, дитина буде успішною. Навчання дошкільників іноземній мові слід організовувати таким чином, щоб ситуацію успіху дошкільник і вчитель відчували якомога частіше

Слід разом із тим зазначити, що ігри здатні настільки ефективно доповнити всі етапи вивчення і засвоєння іншомовного матеріалу, що їхнє вагомое терапевтичне значення для дитячої психіки важко переоцінити.

Узагальнюючи усе викладене вище, можна підкреслити, що ігрові методи навчання є зараз надзвичайно ефективними, оскільки гра домінує у свідомості дітей дошкільного віку та залишається одним із головних видів їх діяльності. Гра активізує всі психічні процеси дітей, розвиває логічне та абстрактне мислення, тренує концентрацію уваги.

Ігрові методи навчання здатні значно поліпшити моторику дошкільників, покращує їхню мотивацію та прекрасно адаптує їх до активного сприйняття іншомовної комунікації.

Висновки. Ефективність впровадження ігор у навчальну діяльність, залежить від належної підготовки педагогічного працівника, його високої кваліфікації, готовності до самоосвіти та саморозвитку і процесі застосування нових ігрових прийомів. Важливо, щоб він був здатний до адаптації залежно від потреб його вихованців, умів приймати рішення у процесі взаємодії зі своїми підопічними, видозмінювати та урізноманітнювати ігри залежно від необхідності в кожній конкретній ситуації.

Література:

1. Бойчук Ольга. For Fun And Profit. Навчаємо граючись. Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. 80 с.
2. Павлюк А. В. 200 ігор на уроках англійської мови. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 56с.
3. Камінська Надія. Ігрові моменти на уроках англійської мови. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 80 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
5. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Процеси вивчення та викладання іноземних мов // Іноземні мови. 2003. №3. С.50-55.
6. Петренко В. І. Методика організації і проведення ігор на уроці французької мови у 5 класі (з досвіду роботи) // Іноземні мови. 2004. №3. С.48-50.

References:

1. Boychuk Olga. (2009). For Fun And Profit. Navchajemo hraiuchys [For Fun And Profit. We learn by playing]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. [in Ukrainian].
2. Pavlyuk A. V. (2010). 200 ihor na urokakh anhliskoi movy. [200 games in English lessons]. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian].
3. Kaminsky Nadia. (2008). Ihrovi momenty na urokakh anhliskoi movy. [Game moments in English lessons]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. [in Ukrainian].
4. Nikolayeva S. Yu. (1999). Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh. [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Pidruchnyk. K.: Lenvit. [in Ukrainian].

5. Nikolayeva S. Yu., Sherstyuk O. M. (2003) Protsesy vyvchennia ta vykladannia inozemnykh mov [Processes of learning and teaching foreign languages]. Inozemni movy, 3. [in Ukrainian].
6. Petrenko V. I. (2004). Metodyka orhanizatsii i provedennia ihor na urotsi frantsuzkoi movy u 5 klasi (z dosvidu roboty). [The method of organizing and conducting games in the French language class in the 5th grade (from work experience)]. Inozemni movy, 3. [in Ukrainian].

УДК 373.5.016:57]: 004.032.6

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-297-306](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-297-306)

Трускавецька Ірина Ярославівна кандидат історичних наук, доцент кафедри біології, методології і методики навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вулиця Сухомлинського, 30, Переяслав, Київська обл., 08400, <https://orcid.org/0000-0001-6605-7948>.

Клименко Катерина Сергіївна здобувачка другого року навчання магістратури факультету гуманітарно-природничої освіти і соціальних технологій, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вулиця Сухомлинського, 30, Переяслав, Київська обл., 08400

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Анотація. У статті окреслено використання мультимедійних технологій навчання, спрямовані на підвищення пізнавальної активності учнів до біології, формування навичок використання комп'ютерної техніки тощо. Наведено приклади програмного забезпечення уроку *Microsoft Power Point, Microsoft Front Page*, що сприяють удосконаленню традиційних методів навчання.

Запропоновано використання мультимедійної презентації на уроках біології, як засіб підвищення пізнавальної активності учнів. Доведено, що запропонована технологія у процесі вивчення біології має ряд переваг, зокрема посилення мотивації учнів до вивчення біології, ефективності сприйняття та запам'ятовування нового навчального матеріалу; здійснення контролю нових знань та систематизації вивченого матеріалу. Обговорюється ефективність вивчення окремих тем у 6 класі «Розмаїття живих організмів» при активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку їх теоретичного мислення тощо.

Виокремлено два експериментальних етапи: констатуючий і формуючий. На констатуючому етапі проведено анкетування учнів; на формуючому – розроблені та апробовані засоби активізації пізнавальної діяльності учнів через мультимедійні презентації і тестування. Виявлено, що розроблення методики формування пізнавальної активності учнів у процесі вивчення біології засобами мультимедійних технологій ґрунтується на ідеї систематичної її реалізації у навчання і забезпечують безпосередню наочність сприйняття об'єктів.

Проведено експеримент, у якому чітко простежується необхідність застосування цих технологій із метою підвищення якості знань учнів. Дослідження доводить, що результатом розвитку пізнавальної активності учнів

засобами застосування мультимедійних презентацій серед учнів 6-х класів є підвищення показників пізнавальної активності з біології. Учні стали частіше цікавитись навколишнім середовищем, допитливістю про рослини, більш активно працювати на уроках тощо. Рівень високої пізнавальної активності у експериментальному класі зріс на 23%, а рівень низької пізнавальної активності знизився майже вдвічі.

Аналізи результатів педагогічного експерименту дають підстави стверджувати, що мету було реалізовано.

Ключові слова: пізнавальна активність учнів, засоби мультимедійних технологій, біологія, мультимедійна презентація, експериментальна група.

Truskavetska Iryna Yaroslavivna Ph.D. in Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Biology, Methodology and Teaching Methods Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, 30 Sukhomlynskooho Street, Pereyaslav, Kyiv region, 08400, <https://orcid.org/0000-0001-6605-7948>

Klymenko Kateryna Serhiivna Second-year master student at Faculty of Humanitarian and Natural Education and Social Technologies Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, 30 Sukhomlynskooho Street, Pereyaslav, Kyiv region, 08400

USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY AS A MEANS OF INCREASING THE COGNITIVE ACTIVITIES OF PUPILS

Abstract. The article outlines multimedia study technologies aimed at increasing the cognitive activities of pupils in biology, forming skills in using computer technology, developing independence and critical thinking. Examples of lesson software *Microsoft Power Point*, *Microsoft Front Page*, which contribute to the improvement of traditional teaching methods, are given.

The use of multimedia presentation in biology lessons is proposed as a means of increasing pupils' cognitive activities. It has been proven that the proposed technology in the process of studying biology has a number of advantages, in particular, increasing the motivation of pupils, the effectiveness of perception and memorization of new educational material; implementation of control of new knowledge and systematization of the studied material. The effectiveness of studying individual topics in the 6th grade "Diversity of Living Organisms" in activating the cognitive activities of pupils and developing their theoretical thinking is discussed.

Two experimental stages are distinguished: ascertaining and forming. At the ascertaining stage, a student questionnaire was conducted; at the formative stage - means of activating pupils' cognitive activities through multimedia presentations were developed and tested; testing of pupils was carried out according to the methodology of M. V. Lizinskyi. It was revealed that the development of the method

of forming the cognitive activities of pupils in the process of studying biology by means of multimedia technologies is based on the idea of its systematic implementation in education and provides direct visualization of the perception of objects.

An experiment was conducted in which the necessity of using these technologies in order to increase the cognitive activities of pupils and the quality of knowledge is clearly traced. The study proves that the result of the development of pupils' cognitive activities by the use of multimedia presentations among 6th grade pupils is an increase in indicators of cognitive activities in biology. Pupils became more interested in the environment, curious about plants, worked more actively in lessons, etc. The level of high cognitive activities in the experimental class increased by 23%, and the level of low cognitive activities decreased almost twice.

The analysis of the results of the pedagogical experiment gives opportunity for asserting that the aim was realized and the research hypothesis was confirmed.

Keywords: cognitive activities of pupils, means of multimedia technologies, biology, multimedia presentation, experimental group.

Постановка проблеми. Сьогодні в освітньому процесі визначальними стають уміння оперувати інформацією та самостійно організовувати пізнавальну діяльність учнів, коли людство здійснює перехід до інформаційного простору. Актуальність дослідження визначається потребою реформування освітньої галузі в контексті вимог Нової української школи, щодо реалізації ідей розвитку біологічної освіти та пошуку нових, активних форм, методів і засобів навчання в умовах широкого застосування інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання розкриті у працях: О. Мачушника [6], Л. Білоусова [2], Р. Ігнатової [5], Т. Носенка [7], Т. Тарнавської [8] та ін.

Метою статті є теоретико-практичне обґрунтування процесу формування пізнавальної активності учнів у процесі вивчення біології засобами мультимедійних технологій.

Виклад основного матеріалу. Однією із важливих вимог МОН є засвоєння основної шкільної програми, становлення та розширення грамотності учнів у галузі використання ІКТ на рівні елементарного користування, включаючи володіння мультимедіа засобів, знаходження, виокремлення та передача інформації основами інформаційної безпеки [9].

Головними критеріями пізнавальної активності учнів є: природне прагнення школярів до пізнання; позитивне ставлення до навчання; вияв сили волі в процесі оволодіння знаннями.

За методом використання інформаційних технологій виділяють кілька типів уроків [7, с. 54]:

- уроки, на яких комп'ютер використовується у демонстраційному режимі, один комп'ютер на вчительському столі та проектор;
- уроки, на яких комп'ютер використовується в індивідуальному режимі, урок у комп'ютерному класі без виходу в Інтернет;
- уроки, на яких комп'ютер використовується в індивідуальному дистанційному режимі – урок у комп'ютерному класі з виходом до Інтернету.

Особливістю викладання біології в ЗЗСО є необхідність демонстрації різних форм наочності на всіх етапах уроку: під час опитування, при поясненні нового матеріалу та у процесі закріплення нових знань. Встановлено, що ефективність засвоєння матеріалу при використанні словесних методів викладу можлива в межах 10-15%, при використанні тільки зорової наочності – зростає до 25%, а при одночасному презентуванні звукової та зорової інформації ефективність засвоєння матеріалу досягає 65% [1, с. 79].

На сучасному уроці з біології у передачі та засвоєнні навчальної інформації беруть участь два нових компоненти освітнього процесу:

- комп'ютер займає місце нового універсального технічного засобу навчання та розвитку;
- програмні засоби доповнюють традиційну технологію навчання будь-якого шкільного предмета або окремих його розділів та тем. Містять у собі чітко структуровану навчальну інформацію у текстовому вигляді, безліч наочних зображень: схем, малюнків, таблиць, відео-фрагментів, забезпечених анімаційними й звуковими ефектами тощо. При цьому комп'ютер і програми повинні бути взаємопов'язані з іншими складовими процесу навчання: метою, змістом, формами, методами навчання, діяльністю учителя та учня [3, с. 24].

Які зміни спричиняє застосування комп'ютера та мультимедіа програм?

Насамперед розширюються та збагачуються дидактичні принципи навчання. В останні роки в педагогічній освіті відбувся перегляд значень таких принципів, як наочність, доступність, систематичність, послідовність, свідомість. Визначилися і два нових принципи – індивідуалізація навчання та активність [2, с.38].

Сучасні комп'ютерні технології дозволяють:

- використовувати відео-фрагменти, звуковий супровід, анімації із їх зупинкою, аналізом, коментарем та зручним пошуком фрагментів;
- багаторазово повторювати інтелектуальні процедури, контролювати їхнє виконання;
- використовувати інтерактивні форми навчання, що моделюють елементи спілкування учня із викладачем, коли неправильний вибір відповіді питання супроводжується різною реакцією;
- автоматизувати контроль та оцінити рівень знань, систематизувати помилки за декількома параметрами.

Форми організації учнів під час уроку:

- фронтальна – перегляд відео фрагментів, спостереження за змінами об'єктів;

- індивідуальна – виконання практичних робіт, розв'язання завдань, тестування, самоконтроль;

- малі групи – виконання загального навчального проекту, постановка модельного експерименту тощо.

У структурі уроку можуть бути відображені всі компоненти та ланки процесу навчання, а також обов'язкове чергування видів діяльності з комп'ютером і без нього:

- актуалізація (повторення навчального матеріалу, первинне засвоєння матеріалу) – з комп'ютером та (або) без комп'ютера;

- формування знань, умінь, навичок (усвідомлення та осмислення блоку навчальної інформації, закріплення навчального матеріалу) – з комп'ютером та без комп'ютера;

- застосування навчального матеріалу практично, перевірка рівня засвоєння матеріалу – з комп'ютером і без комп'ютера [8, с.78].

Безперечно, що для цієї структури уроку можливі варіанти та модифікації. Вибір оптимальних організаційних форм та методів залишається за вчителем.

У процесі вивчення біології на уроках рекомендуємо використовувати *програмне забезпечення*, а саме: Microsoft Power Point, Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Front Page, програми сканування та обробки зображень, звуків;

засоби ІКТ: цифрові освітні ресурси на різних носіях інформації – CD, DVD тощо (електронні підручники та енциклопедії (у тому числі мережеві), тренажери, електронні лабораторії, інтерактивні мультимедійні навчальні програми та тощо); освітні ресурси Інтернету; мультимедійний конспект-презентація; технічне забезпечення уроку: мультимедійні комп'ютери, мультимедійний проектор та екран, сканер, принтер, веб-камера.

У нинішніх умовах сучасний урок – це, передусім, унікальна форма організації пізнавальної діяльності учнів. У чому ж її унікальність? Насамперед, у технологічності розвиваючого ефекту уроку. Одна з істотних змін у структурі освіти може бути охарактеризована як перенесення центру тяжкості з навчання на вчення.

Співпраця учителя із учнями, їхнє взаєморозуміння є найважливішими умовами педагогічної діяльності. Необхідно створити атмосферу взаємодії та взаємної відповідальності. Тільки за наявності високої мотивації учасників освітньої взаємодії можливий позитивний результат.

Вчитель створює комфортні умови пізнання, успішності пізнавальної діяльності. Ідучи на урок, він думає не про те, як викладе нові знання, а про те, як побудує діяльність дітей задля самостійного набуття цих знань, пробудить прагнення дізнатися щось нове. Організуючи пізнавальну діяльність на уроці, вчитель доводить учням, що потрібно знати для того, щоб розуміти. Завершуючи урок, вчитель допомагає учневі підвести особистий підсумок

заняття, оцінивши його роботу на уроці, та надавши можливість самооцінки виконаної роботи [5, с.78].

Як бачимо, на перше місце висувається цілеспрямована інформаційна взаємодія вчителя та учнів, які отримують взаємне задоволення від зустрічі один із одним протягом порівняно невеликого проміжку часу в межах особистісно-орієнтованого навчання та саморозвитку. Така взаємодія дуже ефективно проявляється на мультимедійному уроці.

Мультимедіа – означає різноманіття технологій та форм взаємодії візуальних та аудіо-ефектів під управлінням інтерактивного (спільного) програмного забезпечення, тобто ефективної інформаційної взаємодії. Назвемо мультимедійним урок, на якому використовується багатофункціональне подання інформації за допомогою технічних засобів навчання (ТСО), перш за все комп'ютера [4, с.129].

Програмні та технічні засоби, які використовуються на уроці, мають свою специфіку, сприяють удосконаленню традиційних методів навчання, змінюють роль вчителя тощо. На медіа-уроці вчитель найчастіше виступає як консультант, що сприяє розвитку пізнавальної активності учнів, більш повному засвоєнню ними навчальної інформації, у нього з'являється більше можливостей для індивідуальної роботи з учнями. У класі під час таких уроків створюється атмосфера реального спілкування, коли учні прагнуть висловити думки «своїми словами», вони з бажанням виконують завдання, виявляють інтерес до матеріалу, що вивчається, в учнів зникає страх перед комп'ютером. Учні навчаються самостійно працювати з навчальною, довідковою та іншою літературою на предмет, з'являється зацікавленість у отриманні кращого результату, готовність та бажання виконувати додаткові завдання [6, с.257].

Сучасний мультимедійний урок будується за тією ж структурою, що й традиційний: актуалізація знань, пояснення нового матеріалу, закріплення, контроль знань. Використовуються методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий тощо, але спрямованість на оперативно-зворотний зв'язок із користувачами, принципова надмірність інформації та можливість вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії у інформаційному середовищі електронних дидактичних засобів навчання; змінюють розуміння сучасного навчального предмета як дидактичного феномену, його структуру та дидактичні функції. Таким чином, сучасний мультимедійний урок – це перехідна форма від традиційного до відкритого навчання. В електронних мультимедійних засобах навчання «текст», як носій навчального матеріалу розуміється вже в широкому значенні слова, це не лише письмовий вербальний текст, а й відео-фрагмент, анімована схема, модель тощо.

Останні мають унікальну можливість підвищувати інформаційну щільність викладу з допомогою прискореної подачі інформації, тому видозмінюється їх дидактична функція – це не ілюстрований матеріал, а

найважливіше джерело інформації та об'єкт для спостережень. Залежно від дидактичної функції мультимедійного комплексу змінюються засоби та методи його використання [4, с.128].

У таблиці 1 представлено, як трансформуються, доповнюються методи навчання за рахунок використання комп'ютерної техніки та програмних мультимедійних засобів.

Таблиця 1

Традиційні методи навчання	Традиційні засоби та їх дидактичні можливості	Удосконалення за рахунок застосування програмних та технічних засобів ІТ
Словесні: розповідь, бесіда, пояснення, інструктаж	Провідний засіб - живе слово, яке легко поєднується з іншими засобами навчання. Дозволяє в стислий термін збагатити пам'ять учнів узагальненими науковими знаннями.	Подання текстової інформації із екрану, повідомлення знань (текст читає диктор програми). Можливість багаторазово повторити такий самий зміст. Гіперпосилання дозволяють знайти швидко потрібну інформацію.
Практичні: вправа, практичні та лабораторні роботи	Навчальні завдання практичної роботи. Навчальна практика при виконанні вправ, практичних та лабораторних робіт	Віртуальна практична дія, площинне та просторове моделювання об'єктів, автоматизація окремих операцій. Відбувається логічна обробка практичного матеріалу, зменшується кількість організаційних моментів.
Методи контролю: усне та письмове опитування, контрольна робота, самоконтроль та самооцінка	Тестове чи контрольне завдання, питання та проблемні ситуації. Перевірка ходу та результатів засвоєння школярами теоретичного та практичного навчального матеріалу.	Машинний інструктаж та контроль. Швидка та об'єктивна оцінка результатів. Оперативна самооцінка та корекція результатів.

Безперечно, що вмiле поєднання традиційних та мультимедійних засобiв залежить вiд квалiфiкацiї та майстерностi вчителя, методики, яку вiн застосовує, але професiйне використання засобiв IКТ залежить i вiд знань учителем педагогiчних засад iз iнформатизацiї урокiв.

З 2021-2022 року на уроках бiологiї у 7–11 класах було використано засоби мультимедійних технологiй навчання, а саме мультимедійнi презентацiї. Учнi створювали презентацiї iз рiзних тем предмета: «Рослини та тварини рiдного краю», «Системи органiв людини», «Еволюцiя органiчного свiту» «Еволюцiя людини» тощо, дослiдницьку роботу кожен вибирав самостiйно. Робота зi створення презентацiй включала знання комп'ютерної технiки, знання iз бiологiї, умiння зробити переклад англiйською мовою.

Дослiдно – експериментальною базою дослiдження були учнi 6 класу лiцею «Патрiот» м. Переяслав. За шкiльною програмою iз бiологiї в 6 класi вiдводиться лише одна година на тиждень, консультацiй та факультативних занять не передбачено, хоча є 1 година факультативного заняття, однак це справа добровiльна, а значить не є обов'язковим вiдвiдуванням. Учнi показують не високий ступiнь своїх знань iз бiологiї через поверхнєве вивчення матерiалу, не активної участi пiд час урокiв i пiдготовки домашнього завдання, також результати пiдтвердили тестування та спостереження за учнями. У класi 29 учнiв, iз них 12 дiвчат та 17 хлопцiв, одна дiвчинка знаходиться за станом здоров'я на домашньому навчаннi; на «9» та «11» навчається 9 учнiв, iз них 5 дiвчат та 4 хлопцi. Якiсть успiшностi за дослiджуваний перiод становить 31%, тому виникла iдея пiдвищити пiзнавальну активнiсть та якiсть навчання учнiв 6 класу за допомогою мультимедiа презентацiї. Розумовому розвитку учнiв сприяють питання та завдання вчителя отриманi не з пiдручника у готовому виглядi, а з власних мiркувань.

Пiдвищення пiзнавальної активностi в експериментальному класi, проведено при вивченнi теми «Розмiття живих органiзмiв», що вивчається вiдповiдно до шкiльної програми. Пiд час проведення експериментальної роботи було застосовано методи теоретичного аналізу лiтератури, узагальнення та аналізу статистичних даних. У проведеннi дослiдно-експериментальної роботи до уваги прийнято два етапи: констатуючий i формуючий. На констатуючому етапi проведено анкетування учнiв; на формуючому – були розробленi та апробованi засоби активiзацiї пiзнавальної дiяльностi учнiв через мультимедійнi презентацiї i тестування учнiв.

Тести склалися iз 8 запитань, у кожному питаннi три варiанти вiдповiдей, метод анкетування полягав у проведеннi анкети та обробцi одержаних результатiв. Результати оброблялися за такими критерiями: вiдповiдь «а» вiдповiдає високому рiвню пiзнавальної активностi, вiдповiдь «б» – середньому, вiдповiдь «в» – низькому. Пiдрахунок результатiв дав якiсний та кiлькiсний аналіз стану пiзнавальної активностi учнiв.

Висновки. Отже, за допомогою урокiв-презентацiй покращуються психiчнi процеси учнiв: сприйняття та пам'ять, увага та мислення;

прискорюється процес збудження пізнавального інтересу. Основну частину інформації учень отримує через зоровий аналізатор тому, що він більше довіряє очам, ніж іншим органам почуттів. Використання мультимедійної презентації на уроках дає можливість викладачеві самостійно сконструювати навчальний матеріал, ґрунтуючись на особливостях конкретного класу, теми, матеріалу уроку, що дозволяє побудувати освітній процес так, щоб досягти максимального навчального ефекту. Також, перевагою є те, що вчитель може надавати інформацію із різних каналів сприйняття у будь-якому режимі, йому легко керувати підключенням, редагуванням візуальних, аудіальних, друкованих джерел інформації тощо.

Література:

1. Валюк В. Активізація пізнавального інтересу учнів при навчанні хімії з використанням історичного матеріалу // *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. Вип. 58. С. 76-85. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2018_58_1
2. Білоусова Л. І. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57. Вип. 1. С. 38-49. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_57_1_6
3. Боднар Н. Як активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроках біології // *Біологія і хімія в рідній школі*. 2014. № 5. С. 23–25.
4. Бойко Н.О. Формування в учнів потреби в знаннях як основи їх пізнавального інтересу // *Засоби навчальної та науково-дослідницької роботи*. Харків: ХДПІ ім.Г.С.Сковороди, 2002. С.128 – 131
5. Ігнатова Романа. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема // *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2004. Вип.18. С. 73 – 80
6. Мачушник О. Л. Пізнавальна активність як психологічна проблема // *Вісник Житомир. держ. пед. ун-ту*. 2003. № 13. С. 257– 259
7. НосенкоТ.І. Інформаційні технології навчання: початковий посібник. Київ: Київський ун-т ім. БорисаГрінченка, 2011. 184 с.
8. Гарнавська Т.В. Сутність інформаційних технологій в освіті // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.1. С. 76 – 87 Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_31

References:

1. Valjuk, V. (2018). Aktivizacija piznaval'nogo interesu uchniv pri navchanni himii z vikoristannjam istorichnogo materialu [Activation of students' cognitive interest when teaching chemistry using historical material]. *Psihologo-pedagogichni problemi sil's'koï shkoli - Psychological and pedagogical problems of a rural school*, 58, 76-85. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2018_58_1 [in Ukrainian].
2. Bilousova, L. I. (2017). Funkcional'nij pidhid do vikoristannja tehnologij vizualizacii dlja intensifikacii navchal'nogo procesu [Functional approach to the use of visualization technologies for the intensification of the educational process]. *Informacijni tehnologii i zasobi navchannja - Information technologies and teaching aids*, 57, 1, 38-49. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_57_1_6 [in Ukrainian].
3. Bodnar, N. (2014). Jak aktivizuvati piznaval'nu dijalnist' uchniv na urokah biologii [How to activate students' cognitive activity in biology lessons]. *Biologija i himija v ridnij shkoli - Biology and chemistry in the native school*, 523–25 [in Ukrainian].

4. Bojko, N.O. (2002). Formuvannja v uchniv potrebi v znannjah jak osnovi ih piznaval'nogo interesu [Formation of students' need for knowledge as the basis of their cognitive interest]. *Zasobi navchal'noї ta naukovo-doslidnic'koї roboti - Means of educational and research work*, 128 – 131 [in Ukrainian].

5. Ignatova, Romana (2004). Rozvitok piznaval'noї aktivnosti uchniv jak pedagogichna problema [Development of students' cognitive activity as a pedagogical problem]. *Visnik L'vivs'kogo uніверситetu. Cerija pedagogichna - Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*, 18, 73 – 80 [in Ukrainian].

6. Machushnik, O. L. (2003). Piznaval'na aktivnist' jak psihologichna problema [Cognitive activity as a psychological problem]. *Visnik Zhitomir. derzh. ped. un-tu - Visnyk Zhytomyr. state ped. university*, 13, 257– 259 [in Ukrainian].

7. Nosenko, T.I. (2011). *Informacijni tehnologii navchannja [Information technologies for education]*. Kiiв: Kiiвs'kij un-t im. BorisaGrinchenka [in Ukrainian].

8. Tamavs'ka, T.V. (2013). Sutnist' informacijnih tehnologij v osviti [The essence of information technologies in education]. *Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo uніверситetu. Pedagogichni nauki - Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences*, 108.1, 76 – 87 Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_31 [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:373.3:[62/69](045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-307-320](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-307-320)

Тягур Василь Михайлович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, пл. Кошута, 6, м. Берегове, 90202, тел.: (066) 539-08-27, <https://orcid.org/0000-0002-4811-4643>

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ: ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАНЯТЬ З ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ТА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ

Анотація. Реформування української освіти ставить нові вимоги до розвитку і формування особистості. В цьому процесі не останнє місце займає Нова українська школа, починаючи з початкових класів, основні завдання якої розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини. Цьому сприяє розвиток творчості і креативності. Розвиток цих здібностей не можливий без підготовки відповідних педагогічних кадрів закладами вищої освіти та зумовлює зростання зацікавленості до проблеми розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів.

Оскільки, з досліджень видно, що креативність і творча діяльність є взаємопов'язаними поняттями то її розвиток у майбутніх вчителів початкових класів можливий у процесі підготовки до занять з технологічної та мистецької освітніх галузей, які самі по собі пов'язані з творчістю і креативністю.

Важливу роль у цьому розвитку відіграє сучасний викладач, який проводячи перегляд існуючих програм, підбір та формування навчального матеріалу, проведення занять, активно впроваджуючи принципи практичності, проблемності, творчого підходу, сам повинен бути креативною особистістю, щоб власним прикладом стимулювати студентів до креативності.

Проведення тренінгів, організація роботи над проєктами, підбір та виконання творчих, винахідницьких завдань, використання міжпредметних зав'язків, розробка виробів для молодших школярів, і розробка технології для виготовлення певного виробу, дизайнерські завдання з проєктування, розробка методик окремих видів завдань для учнів початкової школи, допомагають студентам усвідомити власну креативність, шляхи її формування, необхідність її вдосконалення і розвитку. З цією метою для студентів повинно бути організоване сприятливе навколишнє середовище.

Розвиток креативності сприяє формуванню креативної компетентності, яка повинна стати невід'ємною частиною професійної освіти майбутнього педагога. Креативна компетентність майбутніх педагогів початкової школи при

підготовці до занять з технологічної та мистецької галузей полягає в тому, що процесі практичної та майбутньої професійної діяльності, креативність проектується на учнівську діяльність, а це сприятиме вирішенню виробничих, технологічних, конструкторських та інших завдань, виконання яких, спонукає до творчого, нестандартного підходу, а, можливо, і вибору учнями майбутньої професії.

Ключові слова: креативність, розвиток креативності, особистість, професійна підготовка, майбутні вчителі початкових класів, технологічна та мистецька освітні галузі.

Tiahur Vasyl Mykhailovych Candidate Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department Pedagogy and Psychology Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Kossuth Square, 6, Berehove, 90202, tel.: (066) 539-08-27, <https://orcid.org/0000-0002-4811-4643>

DEVELOPMENT CREATIVITY: PREPARATION OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS TO TAKE CLASSES IN BRANCHT TECHNOLOGICAL AND ART EDUCATIONS

Abstract. The reform of Ukrainian education sets new requirements for the development and formation of personality. In this process, not the last place is occupied by the New Ukrainian School, starting from the primary grades, whose main task is to reveal and develop the abilities, talents and capabilities of each child. This contributes to the development of creativity and creativity. The development of these abilities is not possible without the training of appropriate pedagogical personnel by institutions of higher education and leads to an increase in interest in the problem of creativity development of future primary school teachers.

Since research shows that creativity and creative activity are interrelated concepts, its development in future primary school teachers is possible in the process of preparing for classes in technological and artistic educational fields, which in themselves are related to creativity and creativity.

An important role in this development is played by a modern teacher who, reviewing existing programs, selecting and forming educational material, conducting classes, actively implementing the principles of practicality, problem-solving, and a creative approach, must be a creative person in order to stimulate students to creativity by his own example.

Conducting trainings, organization of work on projects, selection and implementation of creative, inventive tasks, use of cross-curricular activities, development of products for younger students, and development of technology for the manufacture of a certain product, design tasks, development of methods of certain types of tasks for elementary school students, help students realize their own

creativity, the ways of its formation, the need for its improvement and development. For this purpose, a favorable environment should be organized for students.

The development of creativity contributes to the formation of creative competence, which should become an integral part of the professional education of the future teacher. The creative competence of future primary school teachers in preparing for classes in technological and artistic fields is that in the process of practical and future professional activity, creativity is projected onto student activity, and this will contribute to the solution of production, technological, design and other tasks, the implementation of which encourages to a creative, non-standard approach, and, perhaps, to the students' choice of a future profession.

Keywords: creativity, development of creativity, personality, professional training, future teachers of primary classes, technological and art educations branches.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні соціально-економічні перетворення ставлять нові вимоги до формування особистості, яка повинна бути творчо активною, здатною ефективно, нестандартно вирішувати різні життєві ситуації та завдання. У Новій українській школі особлива увага звертається на особистісно-орієнтовану модель освіти. Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини [1], не залишаючи поза увагою розвиток творчості та креативності. Адже, «потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Саме таких повинна готувати середня школа України» [1]. І ця підготовка у загальноосвітній школі повинна проводитися з початкових класів, яка в основному базується на відповідну підготовку кадрів.

Важливу роль у розвитку творчих здібностей і креативності відіграють вчителі початкових класів, а тому, саме на їх якісну підготовку, необхідно звернути особливу увагу, особливо, при підготовці до занять з технологічної та мистецької освітніх галузей, які у своїй сутності повинні бути проявом творчості і креативності.

Виникає потреба у застосуванні креативних форм, методів навчання, які розвивають здатність до оригінальної думки та креативної дії при підготовці до викладання у технологічній та мистецькій галузях. Тому одним із пріоритетних напрямів політики України є турбота про обдаровану та талановиту молодь, у тому числі й студентів педагогічних закладів освіти, її творчий, інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток [2].

У звіті про майбутнє професій («Майбутнє робочих місць 2020») на Давоському економічному форумі у 2020 році було визначено головні навички, які слід формувати, щоб задовольнити виклики сьогодення: 1) комплексне розв'язування задач (Complex Problem Solving); 2) критичне мислення (Critical Thinking); 3) креативність (Creativity); 4) управління

людьми (People Management); 5) координація діяльності з іншими (Coordinating with Others); 6) емоційний інтелект (Emotional Intelligence); 7) складання суджень та ухвалення рішень (Judgment and Decision Making); 8) клієнтоорієнтованість (Service Orientation); 9) ведення перемовин (Negotiation); 10) когнітивна гнучкість (Cognitive Flexibility) [3]. Серед цього переліку, на одному з перших місць, ми бачимо і креативність.

За прогнозами експертів зміна топ-10 навичок для професій 25 року відбудеться так: 1) аналітичне мислення та інноваційність; 2) активне навчання та стратегії навчання; 3) розв'язання складних проблем; 4) критичне мислення та аналіз; 5) креативність, оригінальність та ініціативність; 6) лідерство та соціальний вплив; 7) використання технологій, моніторинг та контроль; 8) створення технологій та програмування; 9) витривалість, стійкість до стресів та гнучкість; 10) логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей [3]. Як бачимо, і в цьому переліку присутня креативність та перелік розширено використанням та створенням технологій.

Англійський вчений, педагог, експерт та консультант з питань розвитку креативності, систем освіти, автор багатьох книг сер Кен Робінсон виступав за трансформацію застарілої індустріальної освітньої системи, пропонуючи високоперсоніфікований, органічний підхід, який спирається на сьогоденні безпрецедентні технологічні та професійні ресурси з метою залучення до цього процесу всіх студентів, розвиваючи в них любов до навчання та даючи їм змогу протистояти справжнім викликам двадцять першого століття [4]. Він говорив: «Креативність зараз настільки ж важлива в освіті, як і грамотність. Ми повинні ставитися до неї з таким же статусом» [5].

Нові погляди на вищу освіту полягають у цілеспрямованому розкритті та розвитку креативного потенціалу майбутнього фахівця. Психологами встановлено, що шаблонні, стандартні знання, факти не сприяють формуванню самостійності студентів, послаблюють їхню внутрішню мотивацію і призводять до незатребуваності потенціалу особистості. Саме тому у навчальному процесі пріоритетними виступають розвиток творчих здібностей, формування креативного мислення, які відповідають завданням підготовки сучасного спеціаліста початкової школи. Як не найкраще, для цього підходить процес підготовки здобувачів освіти до занять з технологічної та мистецької освітніх галузей, який сам по собі вимагає творчості, а відповідно і креативності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В освіті поняття креативність зустрічається досить часто. Багаторазово використовуючи та повторюючи його на практиці у освітньому процесі, ми не уточнюємо, що маємо на увазі під самим поняттям.

Креативність, не дивлячись на різні точки зору, на вільне трактування цього поняття, розглядається як суспільний феномен з якого інтерес для вивчення більшості дослідників становить його соціальний компонент.

Відомо, що поняття креативність походить від латинського слова (лат. creatio – створення) – здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [6, с. 225]. Це одна з інтелектуальних здібностей, властивостей особистості, значення якої можна передати як: задумане – творче мислення; створене, народжене – практичний результат. Сам термін «креативність», у 1922 році, було вжито психологом Д. Сімпсоном уперше, а введено у 1937 році американським психологом Гордоном Олпортом як психологічний термін для заміни таких термінів, як інноваційний дух, творчість, винахідливість і талант.

Останнім часом дослідження креативності іноземними вченими проводились у різних напрямках: Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Є. Ільїн, А. Маслоу, В. Моляко, С. Сисоєва, Р. Стернберг, П. Торренс та ін. досліджували загальні основи креативності; Г. Альтшуллер, Е. де Боно, Дж. Гілфорд, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, П. Торренс та ін. цікавились особливостями механізмів розвитку креативного мислення; С. Голлан, Р. Кеттел, Д. Мак-Кіннон, К. Робінсон та ін. досліджували мотивації креативної діяльності та їх особливості, Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг та ін. вивчали креативність як інтелектуальну діяльність; Л. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. знаходили зв'язки креативності і самоактуалізації; В. Пятруліс аналізував вплив креативності на творчу продуктивність науковців.

Почали виявляти інтерес до цієї тематики і вітчизняні дослідники. Такі педагоги і вчені, як О. Антонова, В. Мадзігон, С. Максименко, С. Сисоєва, А. Сологуб, В. Тименко та ін. досліджують креативну концепцію освіти, І. Брикова, І. Вахович, О. Дорошенко, С. Киристюк, В. Куриляк, Т. Мачача, В. Павленко, О. Сакало, О. Чуль та ін. займаються різними напрямками розвитку креативності, О. Войтенко, К. Шмідт, О. Яковлева вивчають креативність як прояв власної індивідуальності.

Саме зростання останнім часом інтересу до розвитку творчих особистостей, в тому числі і під час підготовки педагогів, які в свою чергу здатні на розробку додатків і програм, що сприяють обдарованості, можуть ефективно та творчо працювати, стимулює ріст зацікавленості до проблеми розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів, дослідження та розв'язання якої на даний час в Україні є недостатньою, як у теоретичному, так і у методологічному аспектах.

Мета статті – дослідження креативності та визначення можливостей розвитку креативності для підготовки майбутніх вчителів початкових класів до занять з технологічної та мистецької освітніх галузей.

Виклад основного матеріалу. Креативність можна розглядати як повну протилежність стандартного шаблонного мислення. Креативне мислення змінює хід думок від банального вирішення проблем, завдань та нудного, звичного погляду на речі та народжує оригінальні ідеї їх вирішення

Слід врахувати, що розглядаючи креативність як здатність до творчості, здатність неформально, нестандартно мислити і відповідно до цього діяти, особливу увагу слід звернути на розвиток уяви. Цей психічний процес є невід'ємним компонентом будь-якої творчої діяльності людини, її поведінки в цілому, її розумового розвитку та розумової діяльності.

З визначення Р. Кириченка випливає, що креативність є особистісна якість, яка базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації не усвідомленої потреби бути неповторною індивідуальністю, вільною своєю творчістю приєднуватись до загального через власні продукти креативності, гармонійно сполучати індивідуальні і соціально значущі інтереси [7, с. 188].

Науковець С. Максименко розглядаючи креативність говорить про те, що «...вже сама по собі дана особистість є результатом та продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал» [8, с. 64]. Далі він зазначає, що «...креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. ... Вона творить не тільки зовнішній світ, але й свій власний (внутрішній)» [8, с. 65].

У цілому, креативність є такою загальною властивістю особистості, яка виражається у здатності знаходити рішення у нестандартних ситуаціях протягом свого життя та реалізується лише за сприятливих умов середовища на високому рівні в різних сферах людської діяльності, проявляючись у процесі творчої діяльності як здатність породжувати різноманітні, соціально важливий, оригінальні продукти і ефективні шляхи їх застосування.

В. Павленко зазначає, що «Креативність і творча діяльність є взаємопов'язаними поняттями. Творча діяльність є фундаментом, передумовою розвитку креативності, метою розвитку особистості. ...Розвиток креативності пов'язаний із створенням нового, оригінального продукту в процесі навчально-творчої діяльності» [9, с. 124] та робить висновки, що креативність є не тільки психологічним, але й педагогічним явищем, тому що від механізмів, які сприяють розвитку креативності, залежить активність особистості й результативність. [9, с. 129]

А. Маслоу визначає креативність як свободу, спонтанність, самоактуалізацію та інші риси, які дозволяють особистості найбільш повно реалізувати свій потенціал. Він вважає, що завдяки самоактуалізації особистість проявляє інтегрованість і долає розсіяність. Завдяки проявам самоактуалізації особистість стає більш відкритою суспільству, досконалішою і спонтанною, з вищим почуттям гумору, трансцендентною і незалежною від нижчих потреб. Креативність є однією з важливих характеристик самоактуалізації. Учений розглядає креативність як якість особистості, яка може мати прояв на будь-якому етапі життя. Відповідно до його теорії, креативність – це якість, яка властива всім із народження, але яка може бути втрачена, здебільше, під впливом середовища [10].

Не дивлячись на те, що поняття креативності і творчості дуже близькі за своїм змістом вони мають відмінності саме у значенні своєї мотивації. Натхнення та здібності особистості, її настрої та емоції є головною основою творчої діяльності, а для креативності, можна стверджувати, основою є прагматизм, який полягає у корисності отриманого продукту. Тобто, креативність це здатність людини створювати щось нове саме з певною визначеною метою, пов'язана з її інноваційною і творчою діяльністю в різних напрямках створення задуманих, відмінних від інших типових продуктів.

Сутність засвоєння та отримання компетентностей технологічної та мистецької освітніх галузей полягають у тому, що у процесі проектно-технологічної та предметно мистецької діяльності у учнів початкових класів формуються знання і уміння, досвід, здатності до розуміння і творчого самовираження у предметно-перетворювальній діяльності, у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва, що формується під час сприймання та створення, виготовлення мистецьких та технологічних виробів, а це в свою чергу спонукає до креативної діяльності, сприяння розвитку якої повинен забезпечити педагог, якого готують сучасні заклади вищої освіти.

За визначенням науковця О. Антонової креативність виступає як творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом або її окремі сторони. Її правильніше визначати не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як здатність до творчості, здатність породжувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Вчена розглядає креативність як найважливіший і відносно незалежний чинник обдарованості [11, с. 28].

Тому головною метою педагогічної освіти нині стає підготовка компетентного, кваліфікованого, креативного випускника, який здатний не лише застосовувати на практиці знання, вміння і навички, а й приймати оригінальні та нестандартні рішення в ситуаціях, що виникають у професійній діяльності, що розглядаємо як особисті креативні якості педагога, спроможного діяти в умовах, які висуває до нього нова українська школа [2, с. 92].

У сучасній освіті креативність педагога виступає як один з провідних факторів успішності навчання. Креативність стає тією якістю, що забезпечує особистості можливість адаптуватися до мінливих умов життя і є запорукою успіху людини у професійній діяльності. Креативність є також важливим чинником розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися і відмовлятися від стереотипів [12]. Тобто, сучасний викладач який готує студентів до проведення занять з предметів технологічної та мистецької освітніх галузей сам повинен бути креативною особистістю, відійти від шаблонного мислення та подання навчального матеріалу. Проведення навчальних занять повинне бути не схоже одне на одне, а уникаючи формальності, ґрунтуватися на досвіді та креативності самого викладача для

підвищення зацікавленості, якості в навчанні цих предметів. Все це вимагає від викладача аналіз та перегляд існуючих програм, новий підхід до підбору матеріалу лекцій та проведення практичних занять з предметів технологічної та мистецької освітніх галузей, щоб власним прикладом стимулювати студентів до креативності.

Проводячи дослідження розвитку невербальної креативності студентів як складової їх пізнавальної активності науковець Т. Тернавська стверджує, що розвиток креативної особистості студента залежить від успішності поєднання у навчальній діяльності у вищій школі принципів практичності, проблемності, творчого підходу з боку викладача та навчальної мотивації студентів [13].

До складових креативного викладання предметів технологічної та мистецької освітніх галузей також можна віднести подачу сучасного навчального матеріалу в широкому контексті, використання метафор, аналогій для встановлення міжпредметних зв'язків, постійну зміну видів діяльності, варіювання темпу викладання, демонстрацію впевненості, заохочення до активної, емоційної взаємодії [14, с. 9]. Хорошого результату для розвитку креативності студентів у процесі навчання та підготовки до проведення занять з предметів технологічної та мистецької освітніх галузей дають тренінги або заняття з елементами тренінгу, які сприятимуть формуванню у студентів уявлення про креативність, її роль у житті людини. Вони допоможуть учасникам тренінгу усвідомити власну креативність шляхи її формування, необхідність її вдосконалення і розвитку. Це все сприятиме усвідомленню різних перешкод прояву креативності (наприклад: нейротизм, тривожність та ін.), знаходженню шляхів їх подолань, а також розвитку особистості (незалежності, вмотивованості, самоактуалізації та ін.) її творчих здібностей і уяви, гнучкості мислення, навичок спілкування, соціальної сміливості.

У одній з своїх робіт В. Павленко звертає увагу на те, що нові цінності та орієнтири освіти (індивідуально-особистісний підхід у навчанні, суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя та учнів тощо), а також сучасні досягнення науки багато в чому визначають вибір технологій, яким педагоги все частіше віддають перевагу на цьому етапі розвитку освіти [15, с. 184–196].

На думку науковця Т. Любарта поняття «креативність» несе в собі ідею експериментування з новими, отриманими в процесі творчості, результатами. «Креативність – це здатність генерувати нові ідеї в межах тематики. Ці результати мають бути новими в тому сенсі, що вони повинні виходити за рамки копіювання того, що вже існує» [16 с. 340]. Тому, працюючи з студентами потрібно не обмежувати їх у діяльності чи «польоті ідей», а спрямовувати їх зусилля на використання своїх ідей в різних варіантах розробок, виробів, що сприяє створенню нових форм, технологічних прийомів, а можливо і технологій в цілому. З цією метою доцільна організація роботи над проєктами, яка є цікавим, дієвим методом навчання чудово розвиваючи креативне мислення студентів. Вона, мотивуючи до навчання, допомагає

виявленню у запропонованих проєктах наявних проблем та загроз, сприяє процесу відбору та відкидання різноманітних концепцій, прийняттю рішень, обміну досвідом і навчанню в команді, створенню та впровадженню технологій та технік, розробці виробів, мистецьких творів та розвитку, в тому числі, й креативності. Ця робота може бути актуальною на будь-якому занятті та при вивченні будь-якої теми та дає отримати декілька варіантів вирішення проблеми кожний з яких може мати право на втілення у життя.

Це підтверджує і визначення К. Шмідта, за якою креативність важлива людська якість – це винахідливість, генерування, продукування нових цінних ідей та концепцій або здатність придумати декілька рішень проблемних питань, яка характеризує діяльність суб'єкта, в результаті якої виникає новий продукт. Креативність може проявлятися по різному, в тому числі, на високому рівні в різних сферах людської діяльності упродовж усього життя [17, с. 8–10].

Особливу увагу при виконанні завдань слід звернути на використання гаджетів, як джерел підказки готових ідей. Використання готових ідей, підказок закриває шляхи розвитку креативності. Використання комп'ютерних, цифрових технологій допустиме для виконання проєктів, планування, створення наочного чи навчального матеріалу. Креативність проявляється в успішному здійсненні трьох фаз – вмінні самостійно бачити і ставити проблеми, знаходити їх рішення і творчо втілювати їх у конкретному продукті: технічному об'єкті, творі декоративно-прикладного мистецтва, малюнку та ін.. Кожен студент, як креативна людина, повинен вкладати задатки свого творчого потенціалу у всі види діяльності, а особливо під час діяльності пов'язаної з технологічною та мистецькою освітніми галузями.

Однією з найбільш популярних технологій креативної освіти, особливо серед вчителів початкової школи, є теорія рішення винахідницьких задач (ТРВЗ). Автор ТРВЗ (Г.С. Альтшуллер) [9, с. 120–131]. А тому, при підготовці майбутніх вчителів до проведення занять з предметів технологічної та мистецької освітніх галузей слід звертати увагу на організацію роботи з створення та вирішення винахідницьких завдань. Це можуть бути і розробка виробів для молодших школярів, і розробка технології для виготовлення певного виробу, і дизайнерські завдання з проєктування. Ці завдання студенти можуть вирішувати як індивідуально так і у групах по двоє-троє працюючи над проєктом. Це дасть змогу не тільки засвоювати і реалізовувати сучасні технології виготовлення виробів, створення мистецьких творів, використовуючи найоптимальніші для цього можливості при створенні нових, оригінальних продуктів, а й засвоювати і розробляти навчальні технології під час проєктування занять.

Для студентів можна давати завдання розробляти методику окремих видів завдань, що пропонуються учням початкових класів у процесі навчання розглянутих освітніх галузей, аналізувати, вносити пропозиції у розробку систем навчальних завдань, які реалізують етапи: актуалізації опорних знань та

способів дій учнів, створення й розв'язування проблемної ситуації, ознайомлення з орієнтувальною основою дії, формування розумових дій, безперервного повторення тощо, не забуваючи враховувати вікові особливості та можливі індивідуальні відмінності учнів під час добору змісту, методів, засобів і форм навчання освітніх галузей. Все це допоможе у майбутній професійній діяльності реалізовувати доцільні методи, форми й засоби навчання підібрані, впроваджені з врахуванням креативного підходу та забезпечувати взаємодії під час освітнього процесу, у тому числі і зворотного зв'язку під час проектування діяльності учнів початкових класів та вчителя на уроці, позакласних заняттях.

Хорошої результативності при розвитку креативності можна досягнути за допомогою творчих завдань із доповнення, трансформації малюнку щоб змінити тематику, образ, об'єкт тощо, або створення макетів на основі поєднання готових форм, геометричних тіл. Розвивають фантазію та креативність і завдання з придумування історій підтвердження яких або їх персонажів втілюються у виробах. Підчас роботи над творчими завданнями, проведення і виконання творчих, креативних робіт необхідно створити умови які надихають на роботу.

Креативність є саме тією властивістю особистості, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє сприятливе навколишнє середовище. Феномен креативності має беззаперечну якість – схильність людини до різностороннього, багатогранного творчого мислення, відчуття навколишнього світу, дії. У процесі її формування відбувається злиття свідомості і підсвідомості. Тому роботи, як аудиторні так і позааудиторні, краще проводити у спеціально обладнаних приміщеннях, творчих лабораторіях, які забезпечують комфортні умови роботи, в тому числі і застосування різних пристроїв та інструментів.

Не можна не погодитися з твердженням О. Войтенка, що креативність може виявлятися в одній і тій же людині в різних видах діяльності та розглядається не як єдиний фактор, а як сукупність різних умінь та здібностей, кожне з яких може бути виражене різною мірою в тій чи іншій індивідуальності їх [18, с. 18]. Тому одним з головних завдань викладача при підготовці студентів до проведення занять з предметів технологічної та мистецької освітніх галузей виявити у них відповідні творчі вміння сформувати розвинути та закріпити їх.

Щоб стати креативним необхідно формування навичок, які потребують відповідного багаторазового тренування. Чим більше буде проведено вправ з пошуку незвичного у стандартному, тим більш гнучким буде мислення, що приведе з більшою ймовірністю до генерування нових нестандартних ідей.

Крім того, розвиток креативності при підготовці майбутніх вчителів початкових класів до занять з технологічної та мистецької освітніх галузей може бути ефективною лише за умови, що проєктувальники навчального

процесу та його учасники розуміють взаємозв'язки самої креативності та технологічного, мистецького навчання. Крім цього їм необхідне і розуміння, що таке навчання повинно підтримуватися цифровими інструментами, які значно розширюють можливості подання матеріалу, збільшують його об'єм, надають можливості збільшення варіативності як завдань так і способів виконання, що підвищує можливості вибору креативного вирішення.

Український вчений В. Моляко виділяючи сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість, вважає однією з самих основних якостей креативної особистості прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке та легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі [19, с. 25–31].

У процесі розвитку креативності при підготовці майбутніх вчителів початкових класів до занять з технологічної та мистецької освітніх галузей у них розвиваються інтелектуальні здібності, розширюються знання, змінюється стиль мислення, розвивається особистість, зростає мотивація, змінюється навколишнє середовище.

Таким чином, вже з відомих тверджень, можна зробити висновок, що розвиток креативності проходить на основі загальної обдарованості студента, а під впливом мікросередовища і наслідування формується система вмотивованості і особистісних властивостей, що приводять до перетворення загальної обдарованості в актуальну креативність, або їх синтезу. Саме креативність орієнтує студентів на творчість і самоактуалізацію, психологічно готує до інноваційної професійної діяльності, а креативні люди менш схильні до професійного «вигорання», оскільки їх особистісна діяльність спрямована на розвиток системи професійної та особистісної самореалізації.

Висновки. Сьогодні важливою складовою навчання в освітньому процесі стають вивчення студентами способів розвитку креативності, знання її механізмів та методології, формування умінь, необхідних для цієї діяльності. У зв'язку з цим потрібні радикальні зміни як у схемі пізнавальної діяльності, у її змісті, методах, засобах навчального середовища, з урахуванням психологічних особливостей особистості кожного студента, тобто, переорієнтації освітньої діяльності на особистісно-зорієнтовану, а формування креативної компетентності повинно стати невід'ємною частиною професійної освіти майбутнього педагога. Для цього студентам необхідно враховувати та впроваджувати креативний підхід під час добору змісту, методів, засобів і форм навчання освітніх галузей, як у процесі навчання так і майбутній професійній діяльності, що сприятиме її гнучкості, варіативності, інноваційності.

Значущість наявності креативної компетентності є для майбутніх педагогів початкової школи при підготовці до занять з технологічної та мистецької галузей полягає в тому, що процесі практичної та майбутньої

професійної діяльності креативність проєктується на учнівську діяльність. Це сприятиме вирішенню виробничих, технологічних, конструкторських та інших завдань, виконання яких спонукає до творчого, нестандартного підходу, а можливо і вибору учнями професії, яка вимагає реалізації творчо-продуктивних здібностей, розробку нового продукту, програмного забезпечення, моделі виробництва тощо.

Література:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. ухвалений рішенням колегії МОН України 27.10.2016 <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Бурчак С.О. Креативність майбутнього вчителя в загальній теорії творчості: теоретичний аспект. *Теорія і методика професійної освіти*. 2019.Т. 1: Загальна педагогіка та історія педагогіки. Інноваційна педагогіка. Вип. 18. С. 91–95.
3. Всесвітній економічний форум: майбутнє професій і 10 топ-навичок для 2025 року. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/4427-vsvesvitniiekonomichniy-forum-maibutnie-profesii-i-10-top-navychok-dlia-2025-roku>
4. Robinson Ken, Aronica Lu. *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education*. New York: Viking, 2015. 292 p.
5. Robinson Ken. "Do schools kill creativity? TED Talk" . TED.com Cited on March 21, 2015. <https://carta.fiu.edu/gsc-creative/2015/03/21/creativity-is-as-important-as-literacy/>
6. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640с.
7. Кириченко Р.В. Особливості розвитку креативності майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. Том X: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 25. С. 185–193.
8. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
9. Павленко В.В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка*: [наук.-метод. журнал]. Житомир: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», 2016. Вип. 11. С.120–131.
10. Maslow Abraham H. *The Farther Reaches of Human Nature* Paperback. Penguin / Arkana; 1st edition, 1993. 432 p.
11. Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С.14–41.
12. Дімітрова-Бурлаєнко С.Д. Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Педагогіка та психологія : зб. наук. пр.* / ред.: І. Ф. Прокопенко, С. Т. Золотухін; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2017. Вип. 58. С. 3–14.
13. Тернавська Т. А. Вивчення розвитку невербальної креативності як складової пізнавальної активності студентів університету. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. Вип. 1. Київ: Гнозис, 2008. С. 10–16.
14. Каракатсаніс Т.В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2014. 20 с.
15. Павленко В.В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-виховному процесі Польщі. Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін. Дрогобич: Вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка. Вип. 2/34. 2016. С. 184–196.

16. Lubart T. Children's creative potential: an empirical study of measurement issues / T. Lubart, C. Pecteau, A.Y. Jacque, X. Caroff // *Learning and Individual Differences*. 2010. № 20. P. 388–392.
17. Szmjdt K.J. ABC kreatywności. Difin, Warszawa, 2010. S. 8–10.
18. Войтенко О.В. Розвиток творчих здібностей школярів на уроках літератури. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харків: ХДПУ, 1997. С. 17–21.
19. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання УРСР, 1989. 36 с.

References:

1. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. ukhvalenyi rishenniam kolehii MON Ukrainy 27.10.2016 [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform. adopted by the decision of the board of the Ministry of Education and Culture of Ukraine on October 27, 2016]. (n.d.). mon.gov.ua. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
2. Burchak S.O. (2019) Kreatyvnist maibutnoho vchytelia v zahalnoi teorii tvorchosti: teoretychnyi aspekt. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity [Creativity of the future teacher in the general theory of creativity: theoretical aspect. Theory and methodology of professional education] *Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky. Innovatsiina pedahohika. – General pedagogy and history of pedagogy. Innovative pedagogy*, 1 (18), 91–95 [in Ukrainian].
3. Vsesvitnii ekonomichni forum: maibutnie profesii i 10 top-navychok dlia 2025 roku [World Economic Forum: Future of Professions and Top 10 Skills for 2025]. (n.d.). osvitanova.com.ua. Retrieved from <https://osvitanova.com.ua/posts/4427-vsesvitniiekonomichni-forum-maibutnie-profesii-i-10-top-navychok-dlia-2025-roku> [in Ukrainian].
6. Shapar V.B. (2007) Suchasnyi tлумachnyi psykholohichniy slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. *Kharkiv: Prapor. – Kharkiv: Prapor*, 640 p. [in Ukrainian].
7. Kyrychenko R.V. (2013) Osoblyvosti rozvytku kreatyvnosti maibutnikh pedahohiv [Features of the development of creativity of future teachers]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuksa. Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo» – Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk. Kyiv: State Enterprise "Information and Analytical Agency". Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia – Psychology of Education. Genetic psychology. Medical psychology*, X (25), 185–193. [in Ukrainian].
8. Maksymenko S.D. (2006) Heneza zdiisnennia osobystosti [The genesis of the realization of personality]. *Kyiv: Vydavnytstvo TOV «KMM». – Kyiv: "KMM" LLC Publishing House*, 240 p. [in Ukrainian].
9. Pavlenko V.V. (2016) Kreatyvnist: sutnisna kharakterystyka poniattia [Creativity: an essential characteristic of the concept]. *Kreatyvna pedahohika: [nauk.-metod. zhurnal]. Zhytomyr: Akademiia mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoi pedahohiky «Polissia» – Creative pedagogy: [scientific method. magazine]. Zhytomyr: Polissya Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy*, 11, 120–131. [in Ukrainian].
11. Antonova O.Ie. (2012) Sutnist poniattia kreatyvnosti: problemy ta poshuky. Teoretychni i prykladni aspekty rozvytku kreatyvnoi osvity u vyshchii shkoli: [monohrafiia] / za red. O.A. Dubaseniuk [The essence of the concept of creativity: problems and searches. Theoretical and applied aspects of the development of creative education in higher education: [monograph] / edited by O.A. Dubasenyuk]. *Zhytomyr: Vyd-vo im. I. Franka. – Zhytomyr: Publication named after I. Franka*, 14–41. [in Ukrainian].
12. Dimitrova-Burlaienko S.D. (2017) Geneza poniattia «kreatyvna kompetentnist» u konteksti psykholoho-pedahohichnykh doslidzen [The genesis of the concept of "creative competence" in the context of psychological and pedagogical research]. *Pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. pr. / red.: I. F. Prokopenko, S. T. Zolotukhin; Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody – Pedagogy and psychology: coll. of science publisher / editor: I. F. Prokopenko, S. T. Zolotukhin; Kharkiv. national ped. University named after H. S. Skovorody*, 58, 3–14. [in Ukrainian].

13. Ternavska T. A. (2008) Vyvchennia rozvytku neverbalnoi kreatyvnosti yak skladovoi piznavalnoi aktyvnosti studentiv universytetu [Studying the development of non-verbal creativity as a component of cognitive activity of university students]. *Problemy empirychnykh doslidzhen u psykholohii. Vyp. 1. Kyiv: Hnozys – Problems of empirical research in psychology. Kyiv: Gnosis, 1, 10–16.* [in Ukrainian].
14. Karakatsanis T.V. (2014) Rozvytok kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnykh koledzhakh Velykoi Brytanii: *avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04* [Development of creativity of future primary school teachers in pedagogical colleges of Great Britain: *avtoref. thesis for obtaining sciences. candidate degree ped. Sciences: 13.00.04.*] – *Zaporizhzhia, 20 p.* [in Ukrainian].
15. Pavlenko V.V. (2016) Subiekt-subiektna vzaiemodiia u navchalno-vykhovnomu protsesi Polshchi [Subject-subject interaction in the educational process of Poland]. *Liudynoznavchi studii: zb. nauk. prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia «Pedahohika» / red. kol. M. Chepil (hol. red.) ta in. Drohobych: Vyd. viddil DDPU imeni Ivana Franka – Humanities studies: coll. of science works of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University. Series "Pedagogy" / ed. number M. Chepil (chief editor) and others. Drohobych: Ed. Department of the Ivan Franko State University of Applied Sciences, 2(34), 184–196.* [in Ukrainian].
17. Szmidi K.J. (2010) ABC kreatywnosci [ABC of creativity]. *Difin, Warszawa, 8–10.* [in Poland].
18. Voitenko O.V. (1997) Rozvytok tvorchykh zdibnostei shkolariv na urokakh literatury [Development of creative abilities of schoolchildren in literature lessons]. *Pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. pr. Kharkiv: KhDPU – Pedagogy and psychology: coll. of science pr. Kharkiv: KhDPU, 17–21.* [in Ukrainian].
19. Moliako V.O. (1989) Psykholohichna hotovnist do tvorchoi pratsi [Psychological readiness for creative work]. *Kyiv: Znannia URSS – Kyiv: Knowledge of the Ukrainian SSR, 36 p.* [in Ukrainian].

УДК 378.091.26

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-321-330](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-321-330)

Чистякова Людмила Олександрівна доктор педагогічних наук, доцент, Центральнoукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, <https://orcid.org/0000-0002-9076-2484>

МОНІТОРИНГ У СИСТЕМІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИЧНІ ЗДОБУТКИ

Анотація. У статті розглядається роль і місце моніторингу як до одного із складників системи зовнішнього забезпечення якості освіти, що дає можливість відстежувати тенденції розвитку якісних показників шляхом встановлення наявних результатів освітньої діяльності дозволяє коригувати та удосконалювати її. Об'єктом дослідження стала технологічна освітня галузь, яка орієнтована на формування ключових та предметних компетентностей з техніки та технологій, розвиток умінь до зміни навколишнього світу з використанням засобів сучасних безпечних технологій, до використання технологій для власної самореалізації, культурного і національного самовираження.

Запровадження системи моніторингу регламентується на законодавчому рівні, зокрема Законом України «Про освіту», концепцією «Нова українська школа», Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти. Ефективному оцінюванню та моніторингу освітньої діяльності, виявленню рівня успішності кожного учня і закладу освіти в цілому присвячено особливу увагу у «Стратегії розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти до 2030 року».

Широке обговорення науковцями, використання на практиці в умовах Нової української школи, розуміння перспектив запровадження моніторингу як реального кроку не просто до реформування заради відповідності духу доби, а реального поліпшення якості надання освітніх послуг і надмети освітнього процесу – високого рівня одержаних учнями знань та можливості їх використання у здобутті нового освітнього рівня та й к життєвій та професійній практиці. Як стверджують науковці, «фокус у реформуванні системи освіти повинен зміститися з процесу на результати та умови досягнення їх запланованої якості».

Значної уваги у статті приділено практичному втіленню кореляції професіоналізму педагогів, практичному втіленню поставленої мети у забезпеченні високої якості освітнього процесу та моніторингу його результатів у вигляді одержаних учнями компетентностей на прикладі Кропивницького

міжшкільного ресурсного центру №1 Кропивницької міської ради під керівництвом учителя-методиста, Заслуженого вчителя України Олени Горобець.

Виявлено, що відповідне середовище, кадровий склад та політика освітньої діяльності спричиняють позитивні зміни у викладанні трудового навчання. Важливим залишається питання постійного моніторингу як механізму впливу та корегування освітньої діяльності, спрямованої на пошук шляхів попередження негативних впливів та удосконалення освітнього процесу.

Ключові слова: моніторинг, освітня діяльність, технологічна освітня галузь, проєктно-технологічна діяльність, міжшкільний ресурсний центр.

Chystiakova Liudmyla Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Shevchenka St., 1, Kropyvnytskyi, 25006, <https://orcid.org/0000-0002-9076-2484>

MONITORING IN THE TECHNOLOGICAL EDUCATION SYSTEM: THEORY AND PRACTICAL ACHIEVEMENTS

Abstract. The article examines the role and place of monitoring as one of the system components of external assurance of the quality of education, which makes it possible to monitor the trends in the development of quality indicators by establishing the available results of educational activity, allowing to adjust and improve it. The object of the research is the technological educational field, which is focused on the formation of key and subject competencies in technics and technology, the development of skills to change the world around us using the means of modern safety technologies, the use of technology for self-realization, cultural and national self-expression.

The implementation of the monitoring system is regulated at the legislative level, in particular by the Law of Ukraine «On Education», the «New Ukrainian School» concept, and the State Standard of Basic and Comprehensive General Secondary Education. Effective assessment and monitoring of educational activities, identifying the level of success of each student and educational institution as a whole is given special attention in the «Strategy for the Development of Educational Assessments in the Field of General Secondary Education until 2030».

Discussion by scientists, practical use in the conditions of the New Ukrainian School, understanding of the prospects for the introduction of monitoring as a real step not just to reform for the sake of conformity to the spirit of the times, but a real improvement in the quality of providing educational services and the goal of the educational process - a high level of knowledge acquired by students and the possibility of their use in obtaining a new educational level and to life and

professional practice. According to scientists, «the focus in reforming the education system should shift from the process to the results and conditions for achieving their planned quality».

Considerable attention is paid in the article to the practical implementation of the correlation of the professionalism of teachers, the practical implementation of the set goal in ensuring high quality of the educational process and monitoring its results in the form of competencies acquired by students, using the example of the Kropyvnytskyi Interschool Resource Center No. 1 of the Kropyvnytskyi City Council under the leadership of a Methodist teacher, Honored Teacher of Ukraine Olena Horobets.

It was found that the appropriate environment, personnel, and policy of educational activity cause positive changes in the teaching of labor education. The issue of constant monitoring as a mechanism of influence and correction of educational activity, aimed at finding ways to prevent negative effects and improve the educational process, remains important.

Keywords: monitoring, educational activity, technological educational sector, project-technological activity, interschool resource center.

Постановка проблеми. Реформування початкової та базової середньої освіти, відображенням якого є Концепція «Нова українська школа», ставить за мету різнобічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, яка здатна до життя в суспільстві, орієнтована до цивілізованої взаємодії з довкіллям, має прагнення до самовдосконалення і навчання протягом життя, готова до свідомого життєвого вибору і самореалізації, трудової діяльності і громадянської активності. Сприяє цьому залучення учнів до проєктно-технологічної діяльності, що реалізується на уроках трудового навчання та технологій, де трудова діяльність учнів наповнена інтелектуальним змістом, сприяє цілісному фізичному, інтелектуальному, соціальному та духовному розвитку особистості, де реалізовується особистісно-орієнтований підхід у формуванні творчих можливостей дітей.

Сьогодні технологічна освітня галузь орієнтована на формування ключових та предметних компетентностей з техніки та технологій, розвиток умінь до зміни навколишнього світу з використанням засобів сучасних безпечних технологій, до використання технологій для власної самореалізації, культурного і національного самовираження. Важливо навчити учня практично розв'язувати поставлені завдання, застосовуючи при цьому наявні знання та досвід.

Послідовне впровадження модульних навчальних програм НУШ (на рівні базової середньої освіти в 5 класах відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898) та робота за діючими програмами з трудового навчання в

6 – 9 класах відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (затвердженого Постановою КМУ від 23 листопада 2011 року №1392) та технологій на рівні профільної середньої освіти в 10 – 11/12 класах відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (затвердженого Постановою КМУ від 23 листопада 2011 року №1392) вимагає від вчителя відповідної підготовки, що включає вивчення нормативно-правової документації, опанування методикою навчання (традиційних та інноваційних методів навчання) та керівництва процесом проєктної діяльності як провідної на уроках технологій, вивчення рівня засвоєння знань, умінь і навичок учнів, сформованості їхніх компетентностей.

Надважливим в освітньому процесі постає питання якості. Його актуальність засвідчена передусім у Законі України «Про освіту», де наголошено на забезпеченні якості освіти й освітньої діяльності, прозорості та публічності прийняття і виконання управлінських рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дієвим інструментом визначення якості освітнього процесу є педагогічний моніторинг, який що окреслює пошук шляхів уникнення негативних впливів та удосконалення освітнього процесу. Ефективному оцінюванню та моніторингу освітньої діяльності, виявленню рівня успішності кожного учня і закладу освіти в цілому присвячено особливу увагу у «Стратегії розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти до 2030 року» [1].

Питання формування системи моніторингу якості освіти у наукових дослідженнях висвітлили українські науковці: Л. Гріневич, Г. Єльнікова, В. Кремінь, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, С. Раков, З. Рябова, О. Сидоренко, О. Савченко та інші.

Описанню сутності моніторингу професійної компетентності майбутніх фахівців та напрямів його використання в закладах освіти присвячені низка публікацій З. Рябової [2], як технологію адаптивного управління досліджує освітній моніторинг Г. Єльнікова [3]. Питанням проведення моніторингових досліджень присвячено низка досліджень інших науковців.

Мета статті – визначити роль моніторингу в технологічній освітній галузі як до одного із складників системи зовнішнього її забезпечення, що дає можливість відстежувати тенденції розвитку якісних показників шляхом встановлення наявних результатів освітньої діяльності у відповідності до її мети, дозволяє коригувати та удосконалювати освітню діяльність.

Виклад основного матеріалу. Перед закладами загальної середньої освіти постає завдання забезпечення оволодінням ключовими компетентностями та наскрізними вміннями здобувачами освіти на рівні, визначеному у Державному стандарті базової середньої освіти. Більшість українських науковців стверджує, що «фокус у реформуванні системи освіти повинен зміститися з процесу на результати та умови досягнення їх запланованої якості» [4, с. 16]. Відповідно до Державного стандарту, у

технологічній освітній галузі обов'язковими результатами навчання передбачено, що учень:

- 1) формулює ідею та втілює задум у готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності;
- 2) творчо застосовує традиційні і сучасні технології;
- 3) ефективно використовує техніку, технології та матеріали без заподіяння шкоди навколишньому природному середовищу;
- 4) турбується про власний побут, задоволення власних потреб та потреб інших осіб [5].

Саме у процесі проектно-технологічної діяльності учень виконує проект за відповідним алгоритмом, при цьому для ефективного його виконання необхідними є досвід другого, третього і четвертого обов'язкових результатів навчання. У сучасній педагогічній науці проектно-технологічний підхід розглядається як особистісно орієнтована педагогічна технологія, що ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході, у якій процес організації навчання спрямований на постановку і розв'язання самими школярами пізнавально-комунікативних і дослідницьких завдань. Весь процес організації навчання будується так, щоб забезпечити врахування можливостей і здібностей кожного учня, створити необхідні умови для розвитку його індивідуальності, творчого мислення, наполегливості, самостійності. При цьому не залишаються поза увагою внутрішній світ дитини, її самосвідомість, цільові орієнтири, цінності, духовні потреби, що формуються в шкільному віці.

Основою навчання є формувальне оцінювання, де оцінюються очікувані результати навчання у формі освітніх продуктів, які учні створюють у процесі навчальної діяльності, а саме:

1. Зовнішні освітні продукти – самостійно знайдені і презентовані факти, сформульовані ідеї, гіпотези, закономірності, створені вироби, послуги, результати практичних робіт, проектів тощо;

2. Внутрішні освітні продукти – особистісні якості й здібності, знання, уміння, освоєні способи діяльності, індивідуальний рівень сформованості ключових і предметної проектно-технологічної компетентностей тощо.

Виявленню рівня успішності кожного учня і закладу освіти в цілому сприяє ефективне оцінювання та моніторинг освітньої діяльності. У «Стратегії розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти до 2030 року» окреслені пропозиції щодо формування системи зовнішнього освітнього оцінювання, в основі яких покладено такі основні принципи:

- забезпечення права кожного здобувача освіти на справедливе, неупереджене, об'єктивне, незалежне, недискримінаційне та доброзичесне оцінювання результатів його навчання, здобутих незалежно від виду та форми здобуття освіти;

- дотримання балансу між автономією закладу загальної середньої освіти та загальнодержавними пріоритетами в галузі освіти;

- зосередження на освітніх галузях, визначальних для забезпечення подальшого навчального поступу здобувача освіти;
- стандартизування змісту, форм і порядку проведення зовнішнього освітнього оцінювання;
- забезпечення здобувача освіти та інших зацікавлених осіб (батьків, учителів, освітніх менеджерів) інформацією, необхідною для вибору та коригування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти;
- забезпечення повноти даних, отриманих за підсумками зовнішнього освітнього оцінювання і можливості використання їх для формування як державної, так і локальної політики в галузі освіти та підвищення якості освіти [1, с. 9].

Нині в освіті недостатньо розроблено єдиних параметрів, критеріїв, показників, які б дозволили визначити якість і результати освіти. Інструментом, який дозволяє виявити об'єктивну інформацію про стан і якість освіти, є моніторингові дослідження. «Моніторинг в освіті, – на переконання Л. Щоголевої, – це системна процедура, мета якої не лише відстеження певного стану об'єкта, а з'ясування чинників, які потрібні для його розвитку, зміни ситуації; це один із наукових методів дослідження певних об'єктів» [6, с.38-39]. Подібне тлумачення знаходимо в дослідженні З. Рябової, яка визначає моніторинг як «комплекс процедур із спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта (наприклад, стандарту) [2, с. 7].

Поділяємо думку науковців, що: «Моніторинг в освіті (лат. *monitor* – той, що нагадує, наглядає, зберігає) спеціальна система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі» [7, с. 9].

Важливим завданням моніторингу є визначення механізму впливу та корегування освітньої діяльності, що передбачає пошук шляхів попередження негативних впливів та удосконалення освітнього процесу, а не тільки визначення якості освітнього процесу.

Мета моніторингових досліджень полягає в:

«1) отриманні інформації про ті аспекти стану та якості освіти, які цікавлять стейкхолдерів (насамперед у галузі управління освітою) на конкретному часовому зрізі чи конкретній вибірці;

2) отриманні інформації про стан системи освіти для подальшого аналізу й ухвалення відповідних рішень на різних рівнях із метою підтримки вчителя та корекції діяльності закладу загальної середньої освіти;

3) посилення компетентісної складової освітнього процесу через ознайомлення авторів підручників, учителів із найкращими прикладами компетентісно зорієнтованих когнітивних матеріалів» [1].

Важливим є проведення моніторингових досліджень таким чином, щоб отримати достовірну інформацію. Г. Єльнікова розглядає освітній моніторинг як технологію адаптивного управління та пропонує здійснювати його за такими етапами:

1. Вироблення інформації про стан керованого об'єкту на «вході»;
2. Поточна діагностика та спрямування процесу на заданий результат;
3. Вироблення інформації про стан керованого об'єкту на «виході» [3, с. 5].

Технологічна освітня галузь сьогодні має значний потенціал у всебічному розвитку учня на засадах компетентнісного підходу, оскільки застосування проектної методики сприяє повноцінному розвитку особистості учня, його підготовки до реальної предметно-перетворювальної діяльності, забезпечує задоволення власних інтересів, потреб дитини, виховує самостійність, формує комунікативні навички.

Сьогодні проектно-технологічна діяльність є основною формою освітнього процесу на уроках трудового навчання та технологій, метою якої є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня. Сутність проектної технології полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів), що адаптує освітній процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування, яке передбачає розв'язання однієї чи кількох проблем при наявності певного обсягу знань, стимулювання інтересу до проблеми та залучення до практичного застосування набутих знань.

Перед вчителем стоїть завдання умілої організації, спрямування й регуляції творчої проектної діяльності учнів. Саме вчитель координує роботу учнів над проектом, зорієнтовує їх на засвоєння знань, наповнює працю пізнавальним і творчим змістом, розкриває її суспільне й творче значення, вчить самостійно аналізувати інформацію, сприяє пошуку оптимальних способів досягнення мети при виконанні завдань, проводить консультації, вправи, навчає новим прийомам роботи, контролює та оцінює діяльність школярів, проводить поточну діагностику, організовує самоаналіз і рефлексію.

На жаль, не завжди учителі досягають високих результатів у проектно-технологічній діяльності. Спричинено це багатьма факторами, серед яких – недостатня кількість годин з предмету (виконання проекту розраховано на кілька уроків і учні втрачають інтерес), відсутність ресурсів, обладнання, майстерні, недостатньо сформований методичний багаж учителя, відсутність змістовного наповнення готовності до впровадження проектно-технологічної діяльності у освітній процес тощо.

Альтернативним освітнім закладом, що здійснює освітню діяльність, є Міжшкільний ресурсний центр – простір для освіти та самоосвіти, розвитку професійних компетенцій і розкриття підприємницького потенціалу учнів у підлітковому віці. Зокрема, інноваційним і сучасним є комунальний заклад «Кропивницький міжшкільний ресурсний центр №1 Кропивницької міської

ради». Широкі можливості закладу полягають у охопленні учнів 7-9 класів для проведення уроків трудового навчання з 9 шкіл, 78 класів (близько 2500 учнів), що навчаються один раз на місяць (сумуються 4 уроки трудового навчання – 1 год./тиждень), при цьому – завершений цикл виконання проєктів, відсутність гендерного поділу та реалізація допрофесійної підготовки.

У Міжшкільному ресурсному центрі поєднано три складові якісної освіти:

- кадровий склад – висококваліфіковані вчителі, що мають значний досвід у практиці трудового навчання та пройшли конкурсний відбір;
- засоби – сучасна матеріально-технічна база з новим обладнанням, ресурсно-методичне забезпечення;
- середовище – естетичне, надійне, безпечне, комфортне, сучасне.

Очолує заклад учитель-методист, учитель вищої кваліфікаційної категорії, Заслужений вчитель України Олена Горобець. В доробку Олени Валеріївни значні напрацювання та багаторічний досвід роботи у технологічній освіті. Вона є керівником творчої групи вчителів трудового навчання міста Кропивницького, членом журі IV етапу Всеукраїнських предметних олімпіад з трудового навчання. За співавторства з колегами уклала та видала серію підручників «Трудове навчання» (від 5-х до 9-х класів), які затверджено та рекомендовано Міністерством освіти і науки України, розробила методичні рекомендації для вчителів трудового навчання з проблеми «Методика навчання учнів проєктуванню в процесі вивчення технології обробки матеріалів».

Вагомий внесок О. Горобець внесла до розробки Модельної навчальної програми «Технології. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти, за якими сьогодні працюють значна кількість учителів технологічної освітньої галузі. Проводиться активна діяльність з розроблення підручників та методичних рекомендацій за новими стандартами, в тому числі електронними.

Невпинний професійний розвиток керівника мотивує і колег активно працювати у напрямку формування в учнів інтелектуального й пошукового досвіду в процесі реалізації проєктно-технологічної діяльності, розвитку важливих життєвих компетенцій: інформаційних, комунікативних, соціальних; самореалізацій й саморозвитку тощо.

Проведений моніторинг з метою вивчення знань, умінь і навичок учнів та стану викладання предметів успішності учнів за рівнями навчальних досягнень за підсумками 2021/2022 н.р. у МРЦ №1 (2248 учнів 7-9-х класів) показав, що за результатами річного оцінювання знань 58 % учнів мають середній бал високого рівня; 26% – достатнього рівня; 15,99 % – середнього рівня і 0,01% початкового рівня. Учні, які не атестовані в закладі немає.

Порівнюючи результати річного оцінювання з результатами оцінювання за I семестр у закладі можна визначити зростання кількісного показника серед

учнів, які мають бал високого рівня на 14,6% та зниження показника учнів початкового рівня знань на 1,39%.

Такий показник доводить, що відповідне середовище, кадровий склад та політика освітньої діяльності спричиняють позитивні зміни у викладанні трудового навчання. Важливим залишається питання постійного моніторингу як механізму впливу та корегування освітньої діяльності, спрямованої на пошук шляхів попередження негативних впливів та удосконалення освітнього процесу.

Висновки. Значною мірою рівень якості освіти залежить від зовнішніх та внутрішніх чинників, від того, наскільки заклади освіти реагують на зміни зовнішнього середовища, потреби суспільства. Важливою є інформація про доцільність та ефективність тих чи інших технологій, методів, що застосовуються в освітньому процесі, наскільки ефективно вони впливають на формування у здобувачів освіти компетентностей. Ефективним інструментом уникнення негативних впливів та удосконалення освітнього процесу є моніторинг освітньої діяльності, що дозволяє оцінити стан та визначити шляхи управління цією діяльністю, спрогнозувати на підставі отриманої об'єктивної інформації шляхи розвитку керованого освітнього процесу.

Література:

1. Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти до 2030 року. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf
2. Рябова З. В. Моніторинг професійної компетентності майбутніх фахівців. Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика» Серія «Педагогіка» Випуск 10(19), 2020. URL: [file:///D:/Admin/Downloads/390-Article%20Text-807-1-10-20210909%20\(1\).pdf](file:///D:/Admin/Downloads/390-Article%20Text-807-1-10-20210909%20(1).pdf)
3. Єльнікова Г. В. Адаптивні технології в освіті. Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика» Серія «Педагогіка» Випуск 3(5), 2017. URL: http://am.eor.in.ua/images/adapt/Vol.3ped5/17ped3_5yelnikova_r.pdf
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с. Бібліогр.: с. 21. (До 25-річчя незалежності України).
5. Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у технологічній освітній галузі. Додаток 12 до Державного стандарту. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-rovnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
6. Щоголева Л. О. Моніторинг якості освіти: теоретико-методологічний аспект. *Педагогічний пошук*. 2014. № 2. С. 36-40.
7. Бодненко Д. М., Жильцов О. Б., Лещинський О. Л., Мазур Н. П. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. К : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.

References:

1. Stratehiia rozvytku osvitnikh otsinyuvan u sferi zahalnoi serednoi osvity do 2030 roku [Strategy for the development of educational assessments in the field of general secondary education until 2030]: URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf [in Ukrainian].

2. Riabova Z. V., (2020). Monitorynh profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Monitoring of professional competence of future specialists]: Elektronne naukove fakhove vydannia «Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka» Seriiia «Pedahohika» Vypusk 10(19), URL: file:///D:/Admin/Downloads/390-Article%20Text-807-1-10-20210909%20(1).pdf [in Ukrainian].
3. Yelnykova H. V., (2017). Adaptyvni tekhnolohii v osviti [Adaptive technologies in education]: Elektronne naukove fakhove vydannia «Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka» Seriiia «Pedahohika» Vypusk 3(5), URL: http://am.eor.in.ua/images/adapt/Vol.3ped5/17ped3_5yelnykova_r.pdf [in Ukrainian].
4. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]: za zah. red. V. H. Kremenia. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2016. 448 s. Bibliohr.: s. 21. (Do 25-richchia nezalezhnosti Ukrainy) [in Ukrainian].
5. Vymohy do obov'iazkovykh rezultativ navchannia uchniv u tekhnolohichnii osvithnii haluzi [Requirements for mandatory learning outcomes of students in the technological educational field.]: Dodatok 12 do Derzhavnoho standartu. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
6. Shchoholieva L.O. (2014). Monitorynh yakosti osvity: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Monitoring the quality of education: theoretical and methodological aspect.]: Pedahohichniy poshuk. № 2. S. 36-40. [in Ukrainian].
7. Bodnenko D. M., Zhylytsov O. B., Leshchynskyi O. L., Mazur N. P. (2014). Monitorynh navchalnoi diialnosti: navchalnyi posibnyk [Monitoring of educational activities]: K: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 276 s. [in Ukrainian].

УДК 378:355.14

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-331-338](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-331-338)

Юрков Анатолій Вікторович кандидат педагогічних наук, полковник, начальник військового гуманітарно-лінгвістичного факультету, Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка, вулиця Михайла Ломоносова, 81, Київ, 03680, <https://orcid.org/0000-0002-7196-171X>

ПРОФЕСІОГРАМА ОФІЦЕРА-ПСИХОЛОГА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ, ЯК КІНЦЕВИЙ РЕЗУЛЬТАТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ТА БОЙОВИХ УМОВАХ

Анотація. Професіограма офіцера-психолога Збройних Сил України визначає те, чим займається цей фахівець, які види діяльності домінують у його професійній, та які якості забезпечують успішність виконання його посадових обов'язків, а також які особливі вимоги пред'являються до нього як до військовослужбовця.

Підготовка сучасного військового психолога Збройних Сил України має на меті забезпечення гармонійного розвитку особистості офіцера, що припускає розвиток усіх закладених у ньому потенційних можливостей. В цьому вирішальна роль належить виробничій праці, професійній діяльності офіцера, тільки після забезпечення відповідності, адекватності потенційних можливостей і здібностей характеру майбутнього високо професійного фахівця військової справи від нього можна чекати високих показників професійної служби, а головне – особистої задоволеності у військовій службі.

На підставі аналізу програм спеціальної підготовки офіцерів психологів у ВВНЗ та ВНП (ЗВО), а також отриманих і математично оброблених результатів анкетування, згідно з результатами анкетного опитування експертів, розраховано професійно важливі якості професійної готовності офіцера-психолога, що забезпечить його ефективність професійної діяльності в бойових умовах. На основі науково-практичного аналізу розроблено компетентності, які набуваються під час формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ і повинні бути сформовані як результат професійної підготовки. Компетентності офіцера військового психолога, це: орієнтуватися в складних умовах бойової обстановки, здатність приймати оптимальні рішення та ставити завдання підпорядкованим підрозділам в бойовій обстановки на основі аналізу отриманої інформації, оцінка обстановки та проведених тактичних розрахунків, розробляти та вести бойові документи.

Військовий психолог повинен бути підготовленим до практичної діяльності в бойових умовах в результаті опанування професійними знаннями, навичками та вміннями (запланований результат навчання), теоретичної підготовленості, сформованості професійних компетентностей військовослужбовця.

Ключові слова. Професіограма офіцера-психолога; Збройні Сили України; професійна підготовка військовослужбовців; теоретична підготовка; знання, вміння та навички.

Yurkov Anatoiy Viktorovich Candidate of Pedagogical Sciences, colonel, Head of the Faculty of Military-Humanitarian Sciences Military Institute, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Mykhailo Lomonosova Street, 81, Kyiv, 03680, <https://orcid.org/0000-0002-7196-171X>

PROFESSIOGRAM OF THE PSYCHOLOGY OFFICER OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AS THE FINAL RESULT OF PROFESSIONAL READINESS FORMATION FOR ACTIVITY IN EXTREME AND COMBAT CONDITIONS

Abstract. The professionogram of the psychology officer of the Armed Forces of Ukraine determines what this generalist does, what types of activities dominate in his professional one, what qualities ensure the successful performance of his duties, and what special demands are placed on him as a serviceman.

The training of a modern military psychologist in the Armed Forces of Ukraine is aimed at ensuring the harmonious development of the officer's personality, which suggests the development of all the potential opportunities inherent in him. In this situation crucial role belongs to the production work, professional activity of an officer, only after ensuring compliance, the adequacy of the potential possibilities and abilities of the character of the future highly professional generalist in military affairs, high performance of professional service and, most importantly, personal satisfaction in military service can be expected from him.

Based on the analysis of the special training programs of psychology officers in Higher Military Education Institution and Military Education Unit (IHE), as well as received and mathematically processed results of the survey, according to the results of the questionnaire survey of experts, the professionally important qualities of professional readiness of a psychologist officer are calculated, which will ensure his effectiveness of professional preparedness in combat conditions. Based on the scientific and practical analysis, competencies have been developed, which are acquired during the formation of the readiness of future psychologists for professional activities in the armed forces and should be formed as a result of professional training. The competencies of a military psychologist officer are to navigate in difficult conditions of combat situation, the ability to make optimal decisions, and to set tasks to subordinate units in a combat situation based on the analysis of the received information, assessment of the situation, and carried out tactical calculations, to develop and conduct combat documents.

A military psychologist should be prepared for practical activity in combat conditions as a result of mastering professional knowledge, skills, and abilities (the

planned result of training), theoretical preparation, and developing the professional competence of the serviceman.

Keywords. The professiogram of psychologist officer; Armed Forces of Ukraine; professional training of servicemen; theoretical training; knowledge, skills, and abilities.

Постановка проблеми. Однією з основних характеристик спроможності збройного формування до виконання завдань за призначенням є бойовий потенціал. Задача військового психолога у Збройних Силах виконання завдання щодо психологічного супроводження військовослужбовців як у повсякденному житті так і бойовій обстановці. На основі професіограми офіцера психолога Збройних Сил України (далі ЗСУ) розробляється суть та зміст професійної підготовки офіцера ЗСУ, яка полягає в проведенні заходів спрямованих на підтримку професійної придатності, психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів психологів та забезпеченні їх стійкості до впливу стрес-факторів службово-бойової обстановки.

Аналіз досліджень та публікацій. Науковими дослідженнями у галузі професіології та професіографії займались науковці В. Бодров, Є. Климов, Я. Крушельницька, Р. Макаров, К. Платонов, О. Прохоров, В. Рижиков та ін., теоретико-практичні основи розробка професіограми військовослужбовців відображено у працях О. Бондаренка, С. Бурого, В. Рижикова та ін.

Виклад основного матеріалу. На основі аналіз нормативно-правових документів [5] діяльності військового психолога та проведеного практичного дослідження серед офіцерського складу, науково-педагогічних працівників ВВНЗ та ВНП (ЗВО) до показників професійно-важливих (необхідних) якостей (ПВЯ) офіцера психолога ЗСУ ми відносимо:

- висока активність, фізична витривалість, працездатність;
- психолого - фізична готовність працювати довгий час;
- добра пам'ять, висока сконцентрованість уваги;
- розвинена уява і мислення;
- інтелектуальний розвиток (здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації);
- спрямованість (мотивація) на досягнення результату професійної діяльності;
- професійна зацікавленість;
- нервово-психічна стійкість та витримка;
- креативність (достатньо високий творчий потенціал, здатність бачити нове, знаходити вихід із нестандартних ситуацій і вирішувати проблеми оптимальними шляхами);
- комунікабельність – здатність встановлювати ділові відносини з керівництвом, підлеглими, вміння переконувати і впливати на людей;
- організаторські здібності.

Необхідні морально-вольові і емоційні риси офіцера-психолога ЗСУ:

- почуття особистої відповідальності за доручену справу, здатність кваліфіковано підходити до прийняття рішень та їх реалізації;
- здатність підтримувати передове, нове, бачити перспективу;
- сміливість, принциповість, впевненість у собі, розвинені вольові і лідерські якості;
- дбайливість, справедливість, розсудливість, доброзичливість до людей;
- оптимізм, бадьорість, відсутність шкідливих звичок, добрий фізичний стан;
- інтелігентність, загальна культура.

Професіографічний профіль офіцера-психолога ЗСУ базується на Статутних вимогах і професійній відповідності офіцера тактичного рівня в мирний і воєнний час [1; 2; 5]. Такими вимогами є відповідальність за:

- ✓ загальну військову підготовку;
- ✓ виховання;
- ✓ військову дисципліну, морально-психологічний стан особового складу;
- ✓ підтримання внутрішнього порядку в підрозділі [4].

Професіограма офіцера-психолога ЗСУ чітко визначає те, чим займається цей фахівець, які види діяльності домінують у його роботі, та які якості забезпечують успішність виконання його посадових обов'язків. Підготовка сучасного офіцера-психолога ЗСУ має на меті забезпечення гармонійного розвитку особистості офіцера ЗСУ, що припускає розвиток усіх закладених у ньому потенційних можливостей. В цьому вирішальна роль належить виробничій праці, професійній діяльності військового, тільки після забезпечення відповідності, адекватності потенційних можливостей і здібностей характеру майбутнього фахівця від нього можна чекати високих виробничих показників, а головне – особистої задоволеності [3].

Компетентності, які набуваються під час формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ:

- здатність планувати, організовувати та вести основні види бою (бойових дій), чітко визначати бойові завдання підпорядкованим, приданим підрозділам (вогневим засобам), орієнтуватися в складних умовах бойової обстановки;
- здатність приймати оптимальні рішення та ставити завдання підпорядкованим (приданим) підрозділам (вогневим засобам) в бойовій обстановці на основі аналізу отриманої інформації, оцінки обстановки та проведених тактичних розрахунків, розробляти та вести бойові документи;
- здатність управляти повсякденною діяльністю підрозділів, аналізувати та оцінювати небезпечні та шкідливі фактори військової діяльності для особового складу, створювати умови щодо дотримання заходів безпеки в різних ситуаціях службової діяльності та в позаслужбовий час, протипожежної

безпеки і охорони військових об'єктів, організувати безпечні умови праці у військових підрозділах згідно вимог керівних документів.

Професійні знання, навички та вміння майбутнього офіцера-психолога ЗСУ(запланований результат навчання)

1. Теоретична підготовленість

Військовий психолог повинен бути підготовленим до практичної діяльності:

- усвідомлення соціальної значущості своєї професії;
- використовувати на практиці положення основ управління при виконанні своїх обов'язків під час підготовки та веденні бойових дій військами (силами), з урахуванням досвіду АТО (ООС);
- приймати рішення, ставити бойові завдання підлеглим, організувати їх виконання та здійснювати управління підрозділом в ході виконання бойових завдань, з урахуванням досвіду АТО (ООС);
- приймати і впроваджувати психологічні рішення для особового складу з метою досягнення ефективних кінцевих результатів;
- використовувати у своїй повсякденній роботі форми та методи психологічного впливу та прогнозування;
- розробляти, оформлювати та користуватися бойовими документами;
- оцінювати психологічні та ділові особливості підлеглих;
- володіти методикою доведення завдань до підлеглих, підрозділів (служб).
- використовувати міжнародні стандарти та процедури роботи штабів, штабні процедури НАТО, управління підрозділами при виконанні бойових завдань при участі у операціях НАТО та у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки.
- володіння професійною етикою, психологічною культурою, високою етичною свідомістю, гуманністю, твердістю моральних переконань, відчуттям зобов'язання, відповідальністю за долі людей і доручену справу;
- воля і наполегливість у виконанні ухвалених рішень, відчуття нетерпимості до будь-якого порушення закону;
- підтримування рівня кваліфікації, необхідного для належного виконання посадових обов'язків;
- не розголошення державної інформації, таємниць, що охороняються законом, а також відомостей, що стали відомими у зв'язку з виконанням посадових обов'язків, зокрема інформації, що стосується приватного життя і здоров'я громадян, або зачіпає їхню честь і гідність;
- збереження державного майна, зокрема наданого для виконання посадових обов'язків.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми підготовки психологів до військової служби курсанти повинні:

знати :

- суть, зміст, завдання і вимоги до управління підрозділами;
- основні принципи і особливості управління;
- система управління та вимоги до неї;
- основи бойової та мобілізаційної готовності підрозділів, зміст документів командира підрозділу з питань бойової та мобілізаційної готовності та порядок їх розробки та ведення;
- основи організації бойової підготовки у підрозділі, форми та методи проведення індивідуальної та колективної підготовки військовослужбовців та підрозділів, порядок оцінювання, обліку і звітності з бойової підготовки;
- основи організації служби військ в підрозділі, порядок розробки та ведення службової документації, основи організації внутрішньої та вартової служби;
- основні принципи та способи забезпечення життєдіяльності;
- методи визначення нормативних рівнів шкідливих і небезпечних факторів виробничого середовища;
- коротку характеристику середовища існування;
- негативні фактори в результаті яких виникають надзвичайні ситуації;
- характеристику зон ураження;
- заходи по захисту населення в повсякденних, виробничих умовах та в умовах надзвичайних ситуацій;
- забезпечення безпеки військ при діях в умовах руйнування хімічно-небезпечних об'єктів в районах виконання завдань.

мати навички:

- методи роботи командира під час підготовки бою (дій);
- підготовка бою (дій);
- управління у ході ведення бою (дій);
- управління підрозділами під час підготовки оборони;
- управління підрозділами під час ведення оборонного бою;
- управління підрозділами механізованого батальйону під час підготовки оборони;
- управління підрозділами механізованого батальйону під час ведення оборонного бою;
- наступальний бій, загальні положення;
- управління підрозділами під час підготовки до наступального бою;
- управління підрозділами під час ведення наступального бою;
- управління підрозділами у зустрічному бою;
- управління підрозділами під час ведення бою в оточенні і виході з оточення;
- управління підрозділами при участі у стабілізаційних діях військ та виконанні інших, визначених законодавством України, завдань;
- управління підрозділами при організації та здійсненні маршу;

- управління підрозділами при організації та здійсненні перевезення;
- методики розрахунку маршруту;
- порядку оформлення розрахунків на карті;
- порядку розташування на місці;
- порядку нанесення розташування підрозділів на карту;
- оформлення карти маршруту;
- здійснення розрахунків маршруту;
- оформлення бойового наказу розташування на місці;
- нанесення розташування підрозділів на карту.

вміти:

- здійснювати заходи з підтримання постійної бойової готовності;
- вести плануючі документи з бойової готовності та з мобілізаційної роботи;
- організовувати та здійснювати заходи бойової і індивідуальної підготовки;
- організовувати та здійснювати заходи служби військ у підрозділі (частині), приймати посаду;
- організовувати режим секретності, охорону державної таємниці, розробляти, користуватись службовими документами;
- оцінювати ймовірність виникнення небезпек, визначати профілактичні заходи попередження надзвичайних ситуацій;
- оцінити рівень безпеки системи “людина - життєве середовище”;
- оцінювати ризик та забезпечувати захист під час надзвичайних ситуацій;
- застосовувати в професійній діяльності вимоги законодавчих і нормативних актів із питань безпеки життєдіяльності;
- обирати ефективні засоби нормалізації виробничого середовища і трудового процесу;
- проводити розслідування випадків травматизму серед військовослужбовців, вести аналіз та облік травматизму;
- здійснювати контроль та аналіз стану безпеки і умов праці, приймати обґрунтовані рішення до його поліпшення.

Висновки. Приведене дослідження дало змогу встановити, що для здійснення процесу професійної підготовки майбутніх військових психологів до військової служби в Збройних Силах України, адекватної оцінки військового психолога ЗСУ, як військового фахівця, і прогнозування його кар’єрного зростання (майбутнього просування по службі) необхідно мати ідеальний професійний портрет, а якщо сказати іншими словами професіограму.

Важливо зауважити, що на відміну від низки професіограм, які були опрацьовані науковцями раніше, дана професіограма офіцера психолога враховувала зміст діяльності військового психолога Збройних Сил України в умовах наближених до бойових, що актуалізує її результати в сучасних умовах збройного протистояння нашої держави зовнішній збройній агресії.

Література:

1. Прохоров О.А. Інтерактивні методи навчання: теорія та практика впровадження ділових (рольових) ігор в освітній процес військових навчальних закладів /О.Прохоров, В.Рижиков/ Інноваційна педагогіка: науковий журнал, Одеса, - 2020. – Вип №21 т.3. С.87- 92
2. Крушельницька Я. В. К 84 Фізіологія і психологія праці: Підручник. Київ : КНЕУ, 2003. 367 с.
3. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів : монографія. Херсон : “Айлант”, 2010. 280 с.
4. Ryzhykov V. A Technology of Development of the Lawyer’s Psychogram and its Meaningful and Practical Component. Journal of Advanced Research in Law and Economics // Volume VII Issue 1(15) Spring 2016. С.100–108. ISSN: 2068-696X Journal DOI: <http://dx.doi.org/10.14505/jarle>.
5. Статути Збройних Сил України. Київ : Видавництво «Варта», 2004. 499 с.
6. Юрков А.В. Технологія розробки і обґрунтування змістової складової професіограми офіцера-психолога Збройних Сил України /А.В.Юрков// Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: військово-спеціальні науки №2(46), 2021. С.31-35.

References:

1. Prokhorov O.A. Interactive methods of science: theory and practice of introducing dilovyh (role) igor in the educational process of the master's pawns / O. Prokhorov, V. Rizhikov / Innovation pedagogy: science journal, Odessa, no.21 v. 3. Pp. 87-92.
2. Krushelnytska Ya. V. K 84 Fizioloheia i psykholoheia pratsi [Physiology and psychology of labor]: Pidruchnyk. K. : KNEU, 2003. 367 s. (in Ukrainian).
3. Ryzhykov V. S. Teorii i praktyka konstruiuvannia tsilovykh modelei (profesiohram) ta protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnikh yurystiv [Theory and practice of designing target models (professionograms) and the process of professional training of future lawyers] : monohrafiia. Kherson : “Ailant”, 2010. 280 s. (in Ukrainian).
4. Ryzhykov V. A Technology of Development of the Lawyers Psychogram and its Meaningful and Practical Component. Journal of Advanced Research in Law and Economics // Volume VII Issue 1(15) Spring 2016. S.100–108. ISSN: 2068-696X Journal DOI: <http://dx.doi.org/10.14505/jarle>. (in USA).
5. Statuty Zbroinykh Syl Ukrainy. Kyiv : Vydavnytstvo «Varta», 2004. 499 s.
6. Iurkov A.V. Tekhnoloheia rozrobky i obgruntuvannia zmistovoi skladovoi profesiohramy ofitsera-psykholoha Zbroinykh Syl Ukrainy /A.V.Iurkov// Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: viiskovo-spetsialni nauky №2(46), 2021. S.31-35.

УДК 821.111

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-339-349](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-339-349)

Яшкіна Вікторія Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, проспект Гагаріна, 72, м. Дніпро, 49000, тел.: (050) 511-91-52, <https://orcid.org/0000-0003-0570-8772>

Гайдар Вероніка Павлівна старший викладач кафедри іноземних мов, Університет імені Альфреда Нобеля, вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, 49000, тел.: (096) 672-61-30, <https://orcid.org/0000-0002-5476-9398>

ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ДІЛОВІ СТОСУНКИ: ШЛЯХИ ВИЯВЛЕННЯ ПЕРЕШКОД ТА ЗАСОБИ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ

Анотація. Сучасний ринок праці дедалі вимагає від майбутніх випускників вищих навчальних закладів оволодіння ключовими компетентностями в освітній галузі, не останньою з яких є міжкультурна, а саме здатність до здійснення фахової діяльності в умовах глобалізації світових економічних, політичних, культурних та соціальних зрушень.

Згідно з загальноприйнятим тлумаченням, в процесі навчання студент має отримати культурологічні та культурно-специфічні знання, навчитися застосовувати на практиці нормативні моделі спілкування в контексті розлогої взаємодії різних типів, аналізувати культурні ознаки національних відмінностей, вміти сприймати їх психологічно виважено та реагувати толерантно з метою покращення умов діалогу культур.

Концепція «закритого світу», який обмежується кордонами власної культури людини, стверджує, що якщо щось є невідомим або незрозумілим, то воно є неправильним. Такий підхід може бути корисним у формальних системах мислення. Але в міжкультурному просторі це швидко призводить до того, що «все неправильно», крім самої догматичної уяви. На відміну від цього, припущення «відкритого світу» є більш плідним, оскільки в такий парадигмі те, що є невідомим або незрозумілим, заслуговує на подальше обговорення, дослідження чи пояснення. Така стратегія дозволяє учасникам спілкування побачити, що будь-яке поняття, яке не є абсолютно тривіальним, може мати інше значення в іншій оціночній обстановці.

Враховуючи вищезазначене, ми спираємося на безперечне твердження: процес формування міжкультурної компетентності індивідуума складається із багатьох факторів, кожен із яких потребує окремого поглибленого дослідження. В запропонованій статті зосереджено увагу на невеличкому, проте впливовому

аспекті: культурних стереотипах, існування яких цілком обумовлено індивідуально сформованими картинами світу представників різних культур; проаналізовано вплив цих стереотипів на ефективність спілкування і запропоновано елементи навчального «тренажеру», застосування якого в умовах аудиторії майбутніх економістів, на думку авторів публікації, сприятиме розвитку навичок ідентифікації та аналізу культурних розбіжностей і вмінню професійно вирішувати конфлікти, які виникають в процесі ділових стосунків та перешкоджають їх ефективному здійсненню.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, стереотипи, діалог культур, ефективність ділових стосунків.

Yashkina Viktoriia Volodymyrivna Candidate of Science (PhD), Associate Professor, English Philology Department, Oles Honchar Dnipro National University, Gagarin Ave., 72, Dnipro, 49000, тел.: (050) 511-91-52, <https://orcid.org/0000-0003-0570-8772>

Haidar Veronika Pavlivna Senior Teacher at the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Naberezhna Sicheslavskya St., 18, Dnipro, 49000, tel.: (096) 672 61 30, <https://orcid.org/0000-0002-5476-9398>

THE INFLUENCE OF NATIONAL STEREOTYPES ON BUSINESS RELATIONS: WAYS OF IDENTIFYING OBSTACLES AND MEANS OF OVERCOMING BARRIERS

Abstract. Modern labor market increasingly requires from future graduates of higher education institutions to master key competencies in educational field. Not the least of them is intercultural outlook, namely the ability to carry out professional activities in conditions of global world economics with all its political, cultural and social changes.

According to the generally accepted interpretation, in the process of studying, a student should acquire cultural and culture-specific knowledge, learn how to apply normative communication models in practice in the context of extensive interaction of various types, analyze cultural signs of national differences, be able to perceive them in a psychologically balanced way and react tolerantly in order to improve conditions for the “dialogue of cultures”.

The concept of a “closed world”, which is limited by the boundaries of one's own culture, states that if something is unknown or incomprehensible, then it is wrong. This can be useful in formal systems of thinking. But in the intercultural space, this quickly leads to the fact that “everything is wrong” except for facts in the dogmatic imagination itself. In contrast, the “open world” assumption is more fruitful because in such a paradigm something which is unknown or unclear deserves further discussion, investigation or explanation. This approach allows communication

participants to see that any concept, which is not absolutely trivial, can have a different meaning in a different evaluative setting.

Considering the above mentioned, we rely on an indisputable statement: the process of forming an individual's intercultural competence consists of many factors, each of which requires a separate in-depth study. The proposed article focuses on a small but influential aspect: cultural stereotypes, the existence of which is completely determined by the individually formed world pictures of representatives of different cultures; the influence of these stereotypes on the effectiveness of communication is analyzed and the elements of an educational “trainer” are proposed, the use of which during the classes for future economists, according to the authors of the publication, may contribute to the development of skills in the identification and analysis of cultural differences, help to build the ability to professionally resolve conflicts that arise in the process of business relations and sometimes hinder their effectiveness.

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, stereotypes, dialogue of cultures, effectiveness of business relations.

Постановка проблеми. Інтенсивний процес глобалізації дедалі стає безперечною умовою розвитку сучасного світу в цілому та його окремих галузей. Без перебільшення можна стверджувати, що розуміння концепту «світова економіка» базується на визначенні ступеню відкритості та взаємодії національних ланок, оцінці впливу геоекономічних та геополітичних трансформацій в загальносвітовій системі відносин і формулюванні основних складових спільного науково-інформаційного простору. Зазначені фактори значно посилюють попит на міжкультурну компетентність студентів економічних спеціальностей.

Формування міжкультурної компетентності сучасної особистості-фахівця як активного користувача надбаннями розумової діяльності та основного «генератора» умов існування суспільства, під час навчання, а саме у методиці викладання іноземних мов, на пряму залежить від опанування індивідумом навичок ведення «діалогу культур», до ключових правил побудови якого належить уміння сприймати, долати та не створювати патерни культурної стереотипізації. В цьому, зокрема, полягають і умови для ведення бізнесу, розвитку співпраці і гармонійної дискусії в рамках сучасних ділових відносин.

Історія вивчення проблеми здійснення міжкультурної комунікації і формування стереотипів, які неминуче супроводжують співіснування представників різних цивілізаційних осередків, сягає корінням у другу половину минулого століття, проте і досі її загальна парадигма залишає простір для наукових та науково-практичних розвідок, метою яких є уточнення основоположних чинників успішної співдії ментальних, культурних, ділових та інших просторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стереотипи як сформовані маркери уяви про інше та інших існують давно. В результаті еволюційних

процесів розвитку людства встановлювалась групова ідентичність націй, яка мала вирішальне значення для кожного члена суспільства. В свою чергу, через «випромінювання» ознак власної ідентичності людина повідомляла (і повідомляє) навколишньому світу інформацію про приналежність до групи, залучаючи до моделей поведінки культурні зразки, символи та ритуали.

Системний підхід до визначення поняття «стереотип» почав формуватися у другій декаді минулого століття. Вперше до цього питання звернувся американський публіцист та політичний коментатор В. Ліппман (1921). Розмірковуючи у фокусі власних інтересів, колумніст вивчав вплив засобів масової інформації як вагомих важелів у формуванні упереджених думок (саме стереотипів), які згодом починають керувати процесами сприйняття людиною оточення. Завдяки В. Ліппману в арсеналі визначень поняття знаходимо філософсько-психологічне трактування: «Стереотип як захист сталої системи може бути серцем окремої особистої традиції, обороною певної позиції в суспільстві...» [1, 63]. Такий захист є необхідним, адже саме завдяки йому людина відчувається «вдома».

Концептуальна сфера поняття «культурний стереотип» на різних етапах вивчення проблеми розглядалась в роботах Дж. Міда (1938), Г. Олпорта (1954), Х.Тешфела (1963), В. Куніцина, В. Панферова (1971, 1974), В. Агєєва та О. Тінькова (1986), Х. Дейкера та Н. Фрейда (1979), Х. Тайфеля (1981), О. Бодалева (1995).

На теренах української лінгвокультурології проблемі вивчення стереотипів та шляхів їх адаптації з метою досягнення успіху в комунікації присвячено роботи В. Січинського (1954), П. Гнатенко (1984, 1999) та В. Павленко (1999), С. Кримського (1991, 2006) та інших.

Певні уточнення питанню знаходимо в роботі О. Богданова (2011), який розглядає поняття національно-культурного стереотипу, аналізує варіанти стереотипів, висвітлює шляхи їх коригування. Дослідник звертає увагу на те, що нехтування сутністю стереотипів, які сприймаються як продукт чужої уяви, на певному етапі спілкування може призвести до культурного непорозуміння, а згодом до складнощів конфліктного типу [2]. Такий шлях є цілком неприйнятним у сфері ділових відносин, а думка О. Богданова частково доповнює погляди його попередника В. Ліппмана, який вважав, що стереотип, переважно, є консервативним, нерухомим явищем, що зупинилося у своєму розвитку та може не тільки сприяти, а й заважати загальному просуванню до спільної мети [1].

Поглибленому дослідженню закріплених рис національного менталітету, механізмів їх укореніння, передачі та функціонування етнічної і національної ідентичності особливу увагу приділяє Н. Годзь (Годзь, 2001, 2004). Дослідниця наголошує, що «вивчення мовних стереотипів поряд з іншими групами стереотипів дозволяє більш аргументовано підходити до дослідження семантичного навантаження. Відповідні емоції та культурні артефакти

передаються з певним когнітивним сценарієм, розуміння якого залежить від сформованості сфери етнопсихолінгвістичних особливостей» [3]. Н. Годзь підтримує розуміння стереотипів як зразків прояву стандартів свідомості або схематизованої уяви, які виникають на ґрунті миттєвого оцінювання з подальшою уніфікацією згідно існуючих національно-культурних моделей.

До проблеми встановлення міжкультурного балансу, якого потребує мультикультурний світ, зокрема через міграцію, вади міжкультурного менеджменту та бар'єр непорозуміння, наближається М. Грись (2019). Прямого звернення до стереотипізації у праці ми не знайдемо [4], але заклик до поглибленого розуміння національних особливостей має, на наш погляд, безпосереднє відношення до процесу подолання сталих стереотипів. Узагальнюючи погляди дослідниці, зазначимо, що домінуючою стратегією цієї розвідки є перелік питань, які постають не тільки перед науковцями, а і перед пересічними представниками окремих культурних осередків, наприклад: як сприймати розширення (додамо: певною мірою, навіть розмивання) кордонів між культурами і націями; зберігати власні цінності в стратегіях управління або йти шляхом узагальнення різноманітностей в окремий спільний тренд; трансформувати міжкультурні особливості шляхом пошуку міжкультурних подібностей, тощо.

І. Василенко (2018) нагадує, що феномен стереотипів потребує неупередженого підходу, а саме, розуміння того, що факт існування сталих типових уявлень про інші культури є не лише ознакою певної негативної риси окремого культурного менталітету, а й може свідчити про позитивний рух у бік осягнення людиною, що навчається, нових горизонтів, опанування особистістю вмінь та навичок пристосування до нового мовного середовища [5]. Цей факт має особливе значення в контексті нашої розвідки, оскільки в рамках дослідження буде запропоновано варіант отримання безпосереднього досвіду на шляху до опанування правил міжкультурної комунікації / впізнання та подолання рис стереотипізації.

Конкретизацію окремих складових процесу навчання студентів економічних спеціальностей в контексті міжкультурної комунікації запропоновано в роботах О. Биконі «Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою» (2006), О. Коваленко «Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами» (2015), Я. Гнатенко «Міжкультурна компетентність майбутніх економістів: науково-педагогічний аспект» (2019). Автори наукових розвідок пропонують сутнісно доповнити комплексний процес формування міжкультурної компетентності майбутніх бакалаврів методологічними інструментами та практичними настановами, які супроводжують процес навчання.

Вирішення досі не вирішених аспектів проблеми, яким присвячено цю статтю. Культура та пов'язані з нею стереотипи як феномен і

Його складові постають центром уваги окремих англомовних досліджень у межах дисциплін маркетингового і менеджмент-спрямування, наприклад, вивчається вплив країни походження на продукти (Samiee, 1999). Водночас, комбіновані ефекти культури і стереотипів щодо формування ділових стосунків (Miller, 1999) розглянуто частково, зокрема, цей аспект фрагментарно вивчається на ґрунті раннього розвитку відносин та з точки зору обох сторін процесу (Ahmed, Patterson & Styles, 1999; Conway & Swift, 2000).

Мапа дослідної бази європейської наукової думки щодо культурних стереотипів містить, наприклад, такі сегменти, як розуміння понять «відданість» і «довіра» у діалозі культур (Doney & Cannon, 1997; Ganesan, 1994; Morgan & Hunt 1994) та «залежність», яка є окремим культурним феноменом (Heide, 1994; Rinehart & Page, 1992; Dabholkar, Johnston & Cathey, 1994; Ford, 1984; Schultz, Evans & Good, 1999).

Метою статті є, керуючись існуючими поглядами на поняття «стереотип», виявити риси відображення деяких типових уявлень про ділового партнера в неблизькоспоріднених культурах, розробити практично-орієнтований зразок опрацювання варіантів виявлення стереотипів та можливих шляхів подолання культурного бар'єру задля успішного здійснення діяльності у глобальному просторі сучасних бізнес-стосунків.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на досвід попередників, зазначимо, що науковою рамкою для нашого теоретико-практичного нарису стала робота Мішель Карр (Michelle Carr, 2015) "Cultural stereotyping in international business relationships", в якій дослідниця через базову тезу "EXPERIENCE IN INTERNATIONAL MARKETS = BELIEF ABOUT OWN CULTURE + BELIEF ABOUT OTHER'S CULTURE", яка містить базовий вектор одного із шляхів народження стереотипів і вивчає вірогідність виправдання майбутніх очікувань при діловій співпраці. В результаті експериментального дослідження взаємодій ділових партнерів із Австралії, Ірландії та Сінгапуру, науковець підкреслює, що, незважаючи на постійний зріст попиту на міжнародну економічну діяльність, практикуючі учасники ринку мають постійно усвідомлювати, що вплив стереотипів може суттєво погіршити питомих результат, зокрема на початкових етапах побудови бізнес-стосунків.

Як зазначалося вище, декількома базовими компонентами філософії ділових відносин, які отримали оцінку в роботах попередників було обрано «відданість», «довіру» і «залежність» – вони, безперечно, відносяться до психологічної компетентності (визначення запропоновано Д. Мацумото (Macumoto, Djevid, 2003).

В цій роботі ми зосереджуємо увагу на факторі здатності до адекватного освоєння студентами культурних цінностей інших народів (тезу запропоновано О. Садохіним, 2007). До об'єктивних показників рівню освоєння можна віднести наступні: сприйняття/несприйняття прямого зорового контакту с діловим партнером; розуміння меж фізичної дистанції (в спільному робочому

просторі, на переговорах тощо); тлумачення поняття «співробітництво»; умови висловлення власної думки під час дискусії або наради; «уміння» слухати співрозмовника («уміння» беремо в лапки через розбіжність тлумачення цього навичка у кроскультурному просторі).

Надалі пропонуємо розглянути елемент уроку, загальною метою якого є формування міжкультурної компетентності студентів економічних спеціальностей, а до завдань відносяться наступні: вдосконалити уміння сприймати та обробляти інформацію, сутність якої лежить в полі міжкультурної ділової взаємодії, робити відповідні висновки; навчитися адекватно сприймати конфліктологічні ознаки діалогу культур та пропонувати шляхи розв'язання непорозуміння, яке перешкоджає створенню сприятливою ділової атмосфери й ефективному веденню бізнесу.

Студентам пропонується розглянути декілька тверджень – цілеспрямованих зауважень двох ділових партнерів у бік одне одного. Задля більш ефективного сприймання вихідної інформації надаємо стисло довідку: учасники дискусії, працюючи в одній команді, є представниками неспоріднених культур. Базовою настановою для учасників навчального процесу є теорія ввічливості та толерантності, як складова феномену міжкультурної комунікації. В якості передумови, в залежності від рівня сформованої компетентності студентів, може слугувати попереднє завдання, сутність якого полягає в ознайомленні з (відновленні уяви про) типовими рисами поведінки представників європейської, латиноамериканської, орієнтальної та інших неспоріднених культур.

Метою завдання є вдосконалення навичок професійного реагування на виклики: формувати здатність визнавати ідеї і думки, відмінні від власних; вчитись поважати свободи іншого; бути готовим і здатним без протесту сприймати особистість або подію; бути в ставленні до інших терпимим та проявляти готовність до примирення.

Sample Task

Warm-up

1. What are the stereotypes? How do we get them?
2. Which stereotypes do you know about the representative of other cultures?
3. What stereotypes are there of people from your country?

Case Study

The given table consists of two columns, which present a few quotations from the complaining speeches of different team-mates to their team leader (HINT: both co-workers are representatives of unrelated cultures). Read the statements through, answer the following questions and do the tasks.

DIALOG OF CULTURES AND CULTURAL MISUNDERSTANDING	
CULTURE A	CULTURE B
One should begin speaking even if the other person is speaking. If one doesn't interrupt, one will never speak.	It is not polite to speak while someone else is speaking.
Silence expresses disinterest or boredom.	People may be silent for a few seconds if they are thinking about something. One should respect the silence and not interrupt it.
It impossible to resolve a conflict without facing it directly.	If there is a conflict, one should try to resolve it indirectly so that no one is embarrassed.
When people are working together, they usually sit close to each other. Closeness indicates interest and cooperation.	One should give a different one some physical distance. Physical distance shows respect for a person's space.
They don't look at me when we speak.	They look at me all the time.

a) 1. With a partner, discuss stereotypical ways of thinking, which are exemplified in statements.

2. Identify the sphere from which misunderstanding comes (eye contact, cooperation, physical distance, listening, giving opinions etc.). You may define the spot of conflict in your own way.

3. Try to guess geographical areas of the team-mates (if possible, the countries of Culture A and Culture B). Explain your choice.

4. Next you are a brief set of some more statements. Put them back into the table according to the principle implied (area/country, sphere of conflict (stereotype) etc.).

- *People often disagree with each other. It is normal to have different opinions.*

- *People should give their opinions and not wait to be asked. It is the individual's responsibility to say what he or she feels.*

- *One should express disagreement carefully. An open disagreement could offend or embarrass someone.*

- *People should invite each other to say something in conversation. One should ask questions or remain silent so that the other person has a chance to say something.*

b) Problem solving task:

Is the solution feasible for the two employees?

What small things can they do to work together better on a daily basis?

c) Point of consideration:

As you might have already understood, both co-workers have cultural expectations: they believe other people to behave according to their own cultural ways (e.g. “eye contact is important part of communication” or “it is common to look away frequently while speaking and listening”). Try to identify cultural markers (or stereotypes) inside Ukrainian business space. Why do they arise? How far do they prevent successful business cooperation? What are the ways to overcome them?

Sum up

➤ Imagine you are a team leader in a multicultural company or a businessman who has international partners. How much should you be involved in cultural misunderstanding between partners? employees? How to avoid the pressure of stereotypes inside the company, if it is possible (if not, why?).

➤ Do a little research and outline your results in a 50-70 words summary on the topic: “What are the differences between cultural stereotypes, values and prejudices?”

Висновки. Стереотипні уявлення про представників іншої культури є, безперечно, невід’ємною рисою стосунків будь якого типу. Але особливу перешкоду вони створюють у бізнес комунікації, основною метою якої постає вдале співробітництво. Теоретико-практичне навчання студентів шляхом подолання сталої уяви про те «як слід/як неможна» поводитися у мультикультурному середовищі значно підвищує, у загальному сенсі, рівень толерантності до представників неспоріднених спільнот, а у випадку безпосереднього ділового контакту – створює умови для розвитку.

Запропонований елемент інтерактивного заняття з основ міжкультурної комунікації підтвердив, що рівень розуміння студентами хибних уявлень про правила поведінки в кроскультурній команді підвищився. Попередня підготовка, опрацювання завдань і власна творча робота в рамках теми сприяли подоланню ілюзій що того, чи бачать вони світ таким, який він є, або залишаються на позиції: «він такий, яким я його уявляю».

В перспективах розроблення теми авторами вбачається більш поглиблена розробка тренінг-вправ задля подолання перешкод адекватного сприйняття міжкультурного глобального світу майбутніми фахівцями, одним із основних завдань яких у майбутньому стане вдале інтегрування у сучасне суспільство з усіма його економічними, культурними, міжособистісними та соціальними рисами.

Література:

1. Lippman, W. (1949). Public Opinion. New York, London: The Free Press. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. New York; Colier Macmillan Publishers, London, 268 p. <https://www.pdfdrive.com/public-opinion-by-walter-lippmann>.
2. Богданов, О. (2011). Коригування національно-культурних стереотипів засобами лінгвокраїнознавства. *Наука. Релігія. Суспільство*. № 4. С. 151-155. <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/86756>

3. Годзь, Н. (2004). Культурні стереотипи в українській народній казці [Електронний ресурс] : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.04. Харків, 20 с. <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/36671>
4. Грись, М. (2019). Актуальні проблеми міжкультурної комунікації. /*Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику та перспективи розвитку* : тези II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав Хмельницький, 15 березня 2019 року. 233 с. <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/go/article/view/8109>
5. Василенко, І. (2018). Спроба подолання соціокультурних стереотипів в процесі міжкультурної комунікації. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ* [Електронний ресурс] : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 15 берез. 2018 року. М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана». [Електрон. текстові дані]. Київ : КНЕУ, 2018, С. 133–136. <https://ir.kneu.edu.ua/handle>
6. Биконія, О. (2006). Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою. [Електронний ресурс] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київський національний лінгвістичний університет, 21с. <https://scholar.google.com.ua/citations>
7. Коваленко, О. (2015). Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2015. Вип. 15(1), С. 170-172. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2015_15\(1\)_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2015_15(1)_48).
8. Гнатенко, Я. (2019). Міжкультурна компетентність майбутніх економістів: науково-педагогічний аспект. *Витоки педагогічної майстерності*: наук. журн. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава. Вип. 24, С. 53-57. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456>
9. Samiee, S. (1999). Customer Evaluation of Products in a Global Market. *Journal of International Business Studies*, 25 (3). 579-604. <https://doi.org/10.1177%2F0092070>
10. Conway, T.; Swift, Jonathon, S. (2000). International relationship marketing: the importance of psychic distance. *European Journal of Marketing*, 34 (11/12), 1391-1413. <https://ur.booksc.eu/book/49727076/7ae782>
11. Carr, M. (2000). Cultural stereotyping in international business relationships. *An Integrated Model of Buyer-Seller Relationships*. Journal of the Academy of Marketing Science, 23(4). Southern Cross University. <https://www.impgroup.org/uploads/papers>
12. Macumoto, D. (2003). Psihologija i kul'tura [Psychology and culture]. 12-e izd. Retrieved from: http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm [in Russian].
13. Bennett, Ch. I. (1990). Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston : Allyn and Bacon, 413 p. http://Christine-I.-Bennett/e/B001ITXRNO%3Fref=dbs_a_mng_rwt_scns_share
14. Hofstede, G. J. (2009). Research on cultures: how to use it in training? *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*. Vol. 1, No.3. https://www.researchgate.net/publication/264441518_Research
15. Hofstede, G. J. (1989). Organizing for Cultural Diversity. *European Management Journal*. Vol. 7, No. 4. <https://ideas.repec.org/a/eee/eurman/v7y1989i4p390-397.html>
16. Бацевич, Ф. (2007). Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс]. Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Київ : Довіра. 205 с. <http://terminy-mizhkult-komunikacii>.

References:

1. Lippman, W. (1949). Public Opinion. New York, London: The Free Press. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. New York; Colier Macmillan Publishers, London, 268 p. <https://www.pdfdrive.com/public-opinion-by-walter-lippmann> [in English].
2. Bogdanov, O. (2011). Koriguvannja nacional'no-kul'turnih stereotipiv zasobami lingvokraїnoznavstva [Correction of national and cultural stereotypes by means of linguistic and regional studies]. *Nauka. Religija. Suspil'stvo - Science. Religion. Society*, 4, 151-155 [in Ukrainian].

3. Godz', N. (2004). Kul'turni stereotipi v ukraïns'kij narodnij kazci [Cultural stereotypes in the Ukrainian folk tale]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Harkiv. [in Ukrainian].
4. Gris', M. (2019). *Aktual'ni problemi mizhkul'turnoi komunikacii*. [Actual problems of intercultural communication]. Perejaslav Hmel'nic'kij [in Ukrainian].
5. Vasilenko, I. (2018). Sproba podolannja sociokul'turnih stereotipiv v procesi mizhkul'turnoi komunikacii [An attempt to overcome sociocultural stereotypes in the process of intercultural communication]. Proceedings from IV '4: IV Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia « Strategii mizhkul'turnoi komunikacii v movnij osviti suchasnogo VNZ » – The Fourth International Scientific and Practical Conference « Strategies of intercultural communication in language education of modern universities ». (pp. 133-136). Kiev: Kii'v. nac. ekon. un-t im. V. Get'mana [in Ukrainian].
6. Bikonija, O. (2006). Navchannja majbutnih ekonomistiv dilovih usnih ta pisemnih peregovoriv anglijs'koju movoju. [Teaching future economists business oral and written negotiations in English]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kiev: Kii'vs'kij nacional'nij lingvistichnij universitet [in Ukrainian].
7. Kovalenko, O. (2015). Kul'turologichnij pidhid pri formuvanni mizhkul'turnoi kompetentnosti v procesi vivchennja inozemnih mov studentami-ekonomistami [A cultural approach to the formation of intercultural competence in the process of learning foreign languages by economics students]. *Naukovij visnik Mizhnarodnogo humanitarnogo universitetu. Serija : Filologija - Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 15(1), 170-172 [in Ukrainian].
8. Gnatenko, Ja. (2019). Mizhkul'turna kompetentnist' majbutnih ekonomistiv: naukovopedagogichnij aspekt [Intercultural competence of future economists: scientific and pedagogical aspect]. *Vitoki pedagogichnoi majsternosti - Origins of pedagogical skills*, 24, 53-57 [in Ukrainian].
9. Samiee, S. (1999). Customer Evaluation of Products in a Global Market. *Journal of International Business Studies*, 25 (3). 579-604. <https://doi.org/10.1177%2F0092070> [in English].
10. Conway, T.; Swift, Jonathon, S. (2000). International relationship marketing: the importance of psychic distance. *European Journal of Marketing*, 34 (11/12), 1391-1413. <https://ur.booksc.eu/book/49727076/7ae782> [in English].
11. Carr, M. (2000). Cultural stereotyping in international business relationships. An Integrated Model of Buyer-Seller Relationships. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(4). Southern Cross University. <https://www.impgroup.org/uploads/papers> [in English].
12. Macumoto, D. (2003). Psihologija i kul'tura [Psychology and culture]. 12-e izd. Retrieved from: http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm [in Russian]. [in English].
13. Bennett, Ch. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Boston : Allyn and Bacon, 413 p. http://Christine-I.-Bennett/e/B001ITXRNO%3Fref=dbs_a_mng_rwt_scns_share [in English].
14. Hofstede, G. J. (2009). Research on cultures: how to use it in training? *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*. Vol. 1, No.3. https://www.researchgate.net/publication/264441518_Research [in English].
15. Hofstede, G. J. (1989). Organizing for Cultural Diversity. *European Management Journal*. Vol. 7, No. 4. <https://ideas.repec.org/a/eee/eurman/v7y1989i4p390-397.html> [in English].
16. Bacevich, F.(2007). *Slovník terminiv mizhkul'turnoi komunikacii* [Dictionary of terms of intercultural communication]. Kii'v : Dovira [in Ukrainian].

СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»

UDC 159.9-057.875(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-350-357](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-350-357)

Mozgova Galyna Petrivna Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Pyrohova St., 9, Kyiv, 01601, tel.: (067) 196-1401, <https://orcid.org/0000-0003-4836-245X>

CYBER BULLYING AS THE NEWEST FORM OF DESTRUCTIVE PERSONAL BEHAVIOR

Abstract. The rapid development of globalized networks gives society, and especially the young generation, many advantages in obtaining the necessary information, in processing large amounts of data, in choosing the best communication alternatives, which lets them the opportunity to be mobile, informed, flexible and fast. The article provides a theoretical analysis of the phenomenon of cyberbullying as a new type of personal behavior. The problem of cyber-violence regularly becomes the object of research involving a wide range of scientists from various fields of activity, and is also one of the biggest questions of modern science. Cyberbullying is defined as conscious destructive manifestations of behavior on the part of aggressors in the Internet space, accompanied by intimidation, humiliation, mockery, that is, psychological terror with the aim of punishing another person. The phenomenon of cyberbullying is considered to be a complex uncontrolled process that can be extended over time involving a wide range of participants. Participants in this process usually exhibit deviant behavior, the main characteristics of which are embodied in certain role flaws. We have analyzed the features of intimidation according to each of the scientific and psychological approaches. The article highlights the peculiarities of cyberbullying as a deviant form of personal behavior in the Internet space and defines the peculiarities of its origin, basic provisions, scientific views and concepts for understanding the said phenomenon. A scientific review has been carried out and determines that bullying is caused by destructive acts of behavior, which is reflected in the approaches to the reasoning of the phenomenon. The prevalence of the phenomenon of cyberbullying and its possible transformations in connection with the constant improvement of Internet resources determine the relevance of further development of the general principles of this destructive phenomenon. The well-founded knowledge in this article will make it possible to conduct reliable comparisons and systematization of empirical data, as well as to develop effective

programs for combating and preventing cyberbullying.

Keywords: Internet space, cyberbullying, deviant behavior, student youth, destructive roles, mental pressure.

Мозгова Галина Петрівна доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психосоматики та психологічної реабілітації, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, тел.: (067) 196-1401, <https://orcid.org/0000-0003-4836-245X>

КІБЕРЗАЛЯКУВАННЯ ЯК НАЙНОВІТНІША ФОРМА ДЕСТРУКТИВНОЇ ОСОБИСТІСНОЇ ПОВЕДІНКИ

Анотація. Швидкий розвиток глобалізованих мереж дає суспільству, а особливо молодому поколінню, багато переваг в отриманні необхідної інформації, в обробці великих масивів даних, у виборі найкращих альтернатив комунікації, що дає їм можливість бути мобільними, поінформованими, гнучкими та швидкими. У статті доведено теоретичний аналіз явища кіберзалякування як нового виду особистісної поведінки. Проблема залякування у Інтернеті регулярно стає об'єктом досліджень широкого охоплення вчених різноманітних сфер діяльності, а також є однією з найбільших питань сучасної науки. Кібербулінг розглядається як свідомі деструктивні прояви поведінки агресора в Інтернет-просторі, що супроводжуються залякуванням, приниженням, знуцанням, тобто психологічним терором з метою покарання іншої людини. Феномен кіберзалякування вважається складним неконтрольованим процесом, який може бути розширеним у часі із залученням широкого кола учасників. Учасники цього процесу зазвичай демонструють девіантну поведінку, основні характеристики якої втілюються в певних рольових недоліках. Нами проаналізовано особливості залякування відповідно до кожного з науково-психологічних підходів. У статті висвітлено особливості кібербулінгу як девіантної форми поведінки особистості в Інтернет-просторі та визначення особливостей його походження, основних положень, наукових поглядів і концептів до розуміння зазначеного феномена. Здійснено науковий огляд, визначає, що залякування обумовлюється деструктивними актами поведінки, що відображено в підходах до міркування феномена. Поширеність феномена кібербулінгу та його можливі трансформації у зв'язку з постійним удосконаленням Інтернет-ресурсів визначають актуальність подальших розробок загальних засад цього деструктивного явища. Обґрунтовані знання у цій статті дозволять проводити надійні порівняння та систематизацію емпіричних даних, а також здійснювати розробку ефективних програм протидії та профілактики кіберзалякування.

Ключові слова: Інтернет-простір, кіберзалякування, девіантна поведінка, студентська молодь, деструктивні ролі, психічний тиск.

Formulation of problem. Modern information and communication technologies have sharpened the relevance of the issue of personality development in the digital space. And, it's no secret that the constant stay on the Internet brings not only learning and development, but sometimes - trouble and annoyance. So, we want to draw attention to the so-called cyberbullying, which is defined by scientists as the harassment of an individual using digital technologies [4]. Cyberbullying can take place on social networks, instant messengers, gaming platforms and mobile phones. This is a purposeful pattern of behavior that aims to intimidate, annoy or shame the person who has become the object of digestion.

The problem of cyberbullying is increasingly becoming the subject of research by a wide range of scientists from various fields of activity. Therefore, the purpose of the article is to study the peculiarities of the occurrence, basic provisions, scientific views and approaches to understanding the phenomenon of cyberbullying.

Purpose of the article is to highlight the features of cyberbullying as a deviant form of personal behavior in the Internet space and to determine the features of its origin, basic provisions, scientific views and concepts for understanding the said phenomenon.

Analysis of the latest research and publications. For the first time, the phenomenon of “intimidation others” appeared in the school environment under the name “bullying”, which was recorded in the works of both domestic [1; 2; 5; 6; 7; 9] and foreign scientists [3; 4; 8; 10]. Bullying was defined as constantly repeated and aggressive behavior directed at students in the school environment and characterized as a manifestation of power imbalance between the aggressor and the victim [7; 9]. Other scientists and researchers considered intimidation as humiliation or psychological pressure with the purpose of deliberately causing fear in another and subjugating it to oneself [4; 7].

With the development of information technologies, the phenomenon of bullying has moved to media platforms and received the name “cyberbullying”, which is confirmed by modern research on the peculiarities of this process among student youth. Thus, scientists indicate the wide spread of cyber-aggression on the Internet and the need for a deep comprehensive study of this phenomenon [3]. Depriving young people of direct face-to-face communication slows down the clarification of relations, makes it impossible to level the problematic aspects of a stressful situation, drags on in time, expanding the circle of participants. There is an opinion that as a result of the transfer of communication to the online space, the behavior of young people changes, which indicates a lack of live communication and the inability to resolve situational conflicts [10].

Presentation of the main material of the study. The author and pioneer of *psychoanalysis* at the beginning of the 20th century discussed the topic of

intimidation with his colleagues. Accordingly, from the point of view of psychoanalytic theory, violence was studied as a manifestation of human instincts. According to Z. Freud, behavior is determined by two drives: sexual drive and death drive. Therefore, the desire for death causes violence, and love - aggressiveness. The author also considered violence to be one of the main components of the motivation of an individual's behavior.

Representatives of *neo-psychoanalysis* complement the psychoanalytic view by describing a person with aggressive and sadistic tendencies, where aggression and violence constantly arise and manifest themselves in response to the actions of others. Instead, E. Fromm proposed a theory of human destructiveness, where he considered two completely different types of violence: "benign" and "malignant". Thus, psychoanalytic and neopsychological approaches are similar and reflect the understanding of the determinants of bullying in the context of instincts, tendencies and defense mechanisms, where violence and victimization were considered as a type of aggressive behavior.

Within the framework of the *humanistic trend* in psychology, the authors propose to supplement the idea of psychological protection of the psyche due to the manifestation of aggression in the views of the psychoanalytic school. However, K. Rogers and F. Perls propose to consider the individual primarily as constructive, and the violence committed by him as forced actions in response to limiting his freedom, choice, etc.

Representatives of *cognitive psychology* believed that the main difference between healthy and harmful forms of aggression is the presence of a neurotic set of feelings and behavioral reactions that arise as a result of dogmatic, unrealistic, irrational thinking. That is, a healthy form of aggression implies a tendency to motivate a person to achieve the goals of life preservation, a feeling of happiness, successful social and psychological adaptation in a group, establishing close relationships with others, while an unhealthy form blocks the achievement of a number of basic human ideas.

The research of K. Lorenz and his *theory of aggression* had a significant impact on the understanding of the causes and conditions for the detection of violence. Human aggression is determined by biological factors, that is, it originates from the innate instinct to fight for survival, continuously accumulating aggressive energy.

Frustration theory within the orthodox approach arose as an opposition to the concept of drives, where aggressive behavior is perceived as a situational rather than an evolutionary process. Experiencing frustration causes a desire to implement aggressive actions against the source of frustration, and this, in turn, acts as a catalyst for the manifestation of aggressive behavior.

On the other hand, A. Bandura calls his approach socio-behavioral and contrasts it with previous *theories of social learning*. The subject must have an aggressive example for learning and imitation, as well as certain social conditions that promote similar behavior and whose change leads to the prevention or weakening of aggression. This

means that bullying originates in the process of socialization.

Accordingly, the results of the analysis of previously existing psychological theories of deviant behavior, the data of his own research and their phenomenological understanding allowed I. Furmanov to determine the etiology of aggression and behavioral disorders from the new theoretical positions of the *affective-dynamic approach*. A distinctive feature of the developed model was the study of aggression and deviant behavior as a reaction to a crisis situation arising as a result of deprivation or frustration of actual needs.

Classical sociological authors, within the framework of the *theory of anomie*, believed that violence arises as a result of social fractures, when there are no clear norms of behavior and a system of mutual expectations, and a significant difference between needs and limited goods for their satisfaction is formed.

Continuing the study of the works of post-nonclassical sociology, we will consider the *theory of individuation* as a socio-historical category and author contribution to the development of a unifying approach [3]. The problem of violence is considered in several forms: the legitimization of violence by the state, the power of advertising and shopping, competition and the destruction of constructive interactions, the threat of personal identity, which give rise to feelings of protest and disintegration. According to the latter, in the process of identification, a teenager experiences situation of exclusion from social and institutional relationships, which contributes to increased insecurity and the emergence of difficulties in the development of one's own identity, which affects behavior from helpful to destructive-aggressive.

The analysis of scientific literature on the problem of intimidation made it possible to highlight different approaches to understanding the phenomenon, which is displayed and analyzed in Table 1.

Table 1

Analysis of psychological approaches to bullying

Psychological approaches	Essence
Psychoanalytic theory	Aggression is a mechanism for releasing destructive energy by mixing, which protects the intra-psychic stability of a person. Violence is the result of a conflict between the ego and the superego, which reflects the contradictions of the real and the mental, external and internal. Victimization is defined as a psychological disorder caused by the incompleteness of one of the most important stages of development in early childhood - the stage of establishing psychological autonomy.

Neopsychoanalysis	Aggression is the force with which a person expresses his love and hatred towards others or himself. Violence and victimization were considered as a kind of aggressive behavior.
Theory of social learning	Violence, victimization and aggression may represent learned behaviors in the process of socialization through observation and social reinforcement.
Humanistic direction	Violence, aggression and victimhood are a kind of psychological defense, a mask; response to the restriction of the freedom of the individual, the possibility of choice.
Cognitive direction	The main criterion for distinguishing between healthy and unhealthy forms of aggression is the presence of a neurotic set of feelings and behavioral reactions that arise as a result of unrealistic thinking. Violence and victimization are combined with hostility and block the achievement of a number of basic human goals.
Theory of aggression	Aggression is an instinctively conditioned, specific pattern of behavior. The body continuously accumulates aggression, its manifestation depends on the amount of accumulated energy and the strength of external influence that can cause an aggressive reaction.
Frustration approach	Aggression, victimization and violence is a reaction to frustration: an attempt to overcome obstacles on the way to satisfying needs, achieving emotional balance
Affective dynamic model	Aggression, victimization and violence are behavioral models that ensure human adaptation, one of the ways to meet urgent needs in a crisis situation of life development
Anomie theory	Violence, victimization and aggression arise as a result of social breakdowns when there are no clear norms of behavior
Theory of individuation	Violence can be expressed if with its help there is clarity in unclear situations; if it is possible to be accepted in a group. Aggression and victimization arise during the modernization and complication of social relations, give rise to a sense of protest and disintegration in an individual

Conclusions from the conducted research. Thus, based on the consideration

of different psychological views on the determinants of bullying, it is important to note that behavior in the form of violence, victimization, and aggression is formed at the early stages of a child's development as a result of attraction, can be passed on as a model of parents' life, or be formed in the process of upbringing, manifest in certain social conditions, the basis of which is provocation or contradiction and formed as a set of certain personality traits.

Therefore, cyberbullying can be considered as a type of bullying in cyberspace, that is, as a new form of destructive personal interaction. Further analysis of the sources requires the determination of the psychological content and structure of cyberbullying among student youth. This will make it possible to conduct reliable comparisons and systematization of empirical data, as well as on this basis to develop effective programs for combating and preventing cyberbullying, which will be covered in future publications.

References:

1. Hordiienko, K. (2021). Obgruntuvannia poshyrenosti proiaviv kiberbulinhu sered studentskoi molodi [Prevalence substantiation of cyberbullying manifestation among student youth]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova : Serii 12. Psykholohichni nauky - Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University : Series 12. Psychological sciences, 15 (60), 25-34*. Retrieved from <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn/article/view/1117/917> [in Ukrainian].
2. Mozgova, G. P. & Pomytkina, L. V. (2021). Kiberbulinh yak deviantna forma povedinky osobystosti v internet-prostori [Cyberbullying as a deviant form of personality's behavior in the internet space]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Serii «Pedahohika», Serii «Psykhologhiia», Serii «Medytsyna») - Prospects and innovations of science" (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine")*, 3(3). Retrieved from [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3\(3\)-269-278](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3(3)-269-278) [in Ukrainian].
3. Bauman, S. (2015). Types of Cyberbullying. *Cyberbullying: What Counselors Need to Know*, 53–58. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781119221685.ch4>
4. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior, 29(2)*, 129–156. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
5. Pomytkina, L., Gudmanian, A., Kovtun, O., & Yahodzynskyi, S. (2020). Personal choice: strategic life decision-making and conscience. *E3S Web of Conferences, 164*, 10021. Retrieved from <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016410021>
6. Pomytkina, L., Moskalyova, L., Podkopaieva, Y., Gurov, S., Podplota, S., & Zlahodukh, V. (2019). Empirical studies of socio-psychological conditions of formation of ideas about the spiritual ideal in primary school children, *International Journal of Children's Spirituality, 24:4*, 371-388. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1672626>
7. Pomytkina, L., Podkopaieva Yu., & Hordiienko, K. (2021). Peculiarities of Manifestation of Student Youth' Roles and Positions in the Cyberbullying Process. *International Journal of Modern Education and Computer Science, 13, 6*, 1-10. Retrieved from <https://www.mecspress.org/ijmecs/ijmecs-v13-n6/IJMECS-V13-N6-1.pdf>
8. Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of school psychology, 50(4)*, 521–534. doi: 10.1016/j.jsp.2012.03.004
9. Yakovytska, L.S., Pomytkina, L.V., Synyshyna, V.M., Ichanska, O.M., Hordiienko, K.O. (2022). Computer addiction as a new way of personal self-realization of student youth. *Journal of Physics: Conference Series, XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd), 18-20 May 2022. Kryvyi Rih, Ukraine. 2288 012040*. Retrieved from <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/2288/1/012040/meta>

10. Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5–18. doi: 10.1016/j.pse.2016.03.002.

Література:

1. Гордієнко К.О. Обґрунтування поширеності проявів кібербулінгу серед студентської молоді / К.О. Гордієнко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – 2021. – 15 (60). – С. 25-34. Режим доступу: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).03)
2. Мозгова Г.П., Помиткіна Л.В. Кібербулінг як девіантна форма поведінки особистості в інтернет-просторі / Г.П. Мозгова, Л.В. Помиткіна // Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). – 2021. – № 3(3). – С. 269-278. Режим доступу: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3\(3\)-269-278](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3(3)-269-278)
3. Bauman, S. (2015). Types of Cyberbullying. *Cyberbullying: What Counselors Need to Know*, 53–58. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781119221685.ch4>
4. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129–156. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
5. Pomytkina, L., Gudmanian, A., Kovtun, O., & Yahodzinskyi, S. (2020). Personal choice: strategic life decision-making and conscience. *E3S Web of Conferences*, 164, 10021. Retrieved from <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016410021>
6. Pomytkina, L., Moskalyova, L., Podkopaieva, Y., Gurov, S., Podplota, S., & Zlahodukh, V. (2019). Empirical studies of socio-psychological conditions of formation of ideas about the spiritual ideal in primary school children, *International Journal of Children's Spirituality*, 24:4, 371-388. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1672626>
7. Pomytkina, L., Podkopaieva Yu., & Hordiienko, K. (2021). Peculiarities of Manifestation of Student Youth' Roles and Positions in the Cyberbullying Process. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 13, 6, 1-10. doi: 10.5815/ijmecs.2021.06.
8. Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of school psychology*, 50(4), 521–534. doi: 10.1016/j.jsp.2012.03.004
9. Yakovytska, L.S., Pomytkina, L.V., Synyshyna, V.M., Ichanska, O.M., Hordiienko, K.O. (2022). Computer addiction as a new way of personal self-realization of student youth. *Journal of Physics: Conference Series, XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd), 18-20 May 2022. Kryvyi Rih, Ukraine.* 2288 012040. doi:10.1088/1742-6596/2288/1/012040
10. Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5–18. doi: 10.1016/j.pse.2016.03.002.

UDC 159.944.4:378.011.3-057.175

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-358-368](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-358-368)

Yakymchuk Olena Mykolaivna PhD in Arts, Associate Professor for the Department of Musicology, Musical Training and Choreography, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozkyi St., 32, Vinnytsia, 21100, tel.: (063) 884-13-14, <https://orcid.org/0000-0002-2276-6061>

Kravtsova Nataliia Yevheniivna PhD in Pedagogics, Associate Professor for the Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methods of Music Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozkyi St., 32, Vinnytsia, 21100, tel.: (0432) 27-93-92, <https://orcid.org/0000-0002-3528-4547>

Kushnir Kateryna Volodymyrivna PhD in Pedagogics, Senior Lecturer for the Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methods of Music Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozkyi St., 32, Vinnytsia, 21100, tel.: (0432) 27-93-92, <https://orcid.org/0000-0002-3356-9813>

THE SPECIFICS OF TERTIARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEFORMATION

Abstract. The peculiarities of tertiary school teachers' professional deformation are considered in the article. It is noted that there is no unified definition of the "professional deformation of a personality" by now. The interpretations differ according the researchers' approaches to the causes of professional deformations: curvature of personal traits, the outcome of long professional activity, fatigue, stress. What psychologists think in regard of the phenomenon in general, are personal qualities' changings that occur under the influence of long-term performance of professional activity. The fundamental principle of the Psychology is laid in the phenomenon of professional activity. It is unity of consciousness, personality, and activity.

Traditionally, most researchers consider the problem of professional deformation in two aspects: an activity- and a personality-based ones accordingly. They focus on personality deformation and on the deformation of activity or labor behavior. Professional deformations are the most common phenomena in the sphere of socio-economic professions, among which pedagogics is characterized by more psycho-emotional tension than the others. Acquiring the experience of a certain type of activity, a person gains specific professional traits of personality and behavior. In the process of pedagogical activity a teacher needs adaptation, due to which he himself undergoes changings and transforms the environment.

A number of social, personal, professional factors that contribute to emergence and development of tertiary teachers' professional deformations is characterized. The more a teacher's length of service is, the stronger the changes in his personality's structure are, his physical and psychic health becoming worse.

It is noted that today's social and economical situation influences teachers' health negatively and contributes to the emergence of professional deformations. Professional deformations are a dynamic process, which has certain stages of formation and development. They can be avoided by applying a system of preventive measures at the national, environmental, and individual levels.

Keywords: deformation, professional deformation, professional activity, pedagogical activity, teacher, educational environment, educational process.

Якимчук Олена Миколаївна кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21100, тел.: (063) 884-13-14, <https://orcid.org/0000-0002-2276-6061>

Кравцова Наталія Євгенівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21100, тел.: (0432) 27-93-92, <https://orcid.org/0000-0002-3528-4547>

Кушнір Катерина Володимирівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21100, тел.: (0432) 27-93-92, <https://orcid.org/0000-0002-3356-9813>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ У ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуті особливості професійних деформацій викладачів вищої школи. Зазначається, що у науковців немає єдиної дефініції «професійної деформації особистості». Тлумачення відрізняються підходами дослідників щодо причин виникнення професійних деформацій: викривлення особистісних рис, результат тривалої професійної діяльності, втоми, стресу. Загальним розумінням психологів щодо феномену є зміна особистісних якостей людини, які відбуваються під впливом тривалого виконання професійної діяльності. У феномені професійної діяльності закладений фундаментальний принцип психологічної науки – єдність свідомості, особистості, діяльності.

Традиційно більшість дослідників розглядають проблему професійної деформації у двох аспектах: діяльній та особистісній, акцентуючи увагу на деформації особистості й деформації діяльності або трудової поведінки. Професійні деформації є найбільш поширеним явищем у сфері соціономічних професій, серед яких педагогічна характеризується більшим психоемоційним напруженням, ніж інші. З досвідом певного виду діяльності у людини з'являються специфічні професійні риси особистості й поведінки. У процесі педагогічної діяльності викладач потребує адаптації, в результаті якої змінюється сам й перетворює оточуюче середовище.

Охарактеризовано низку соціальних, особистісних, професійних чинників, що сприяють виникненню й розвитку професійної деформації у викладачів вищої школи. При збільшенні стажу роботи зміни у структурі особистості викладача посилюються, збільшуються, стан фізичного й психічного здоров'я погіршується.

Зазначено, що сучасні соціально-економічні умови негативно впливають на стан здоров'я викладачів, сприяючи виникненню професійних деформацій. Професійні деформації є динамічним процесом, який має певні етапи формування й розвитку. Їм можна запобігти, застосовуючи систему профілактичних заходів на загальнодержавному, середовому, індивідуальному рівнях.

Ключові слова: деформація, професійна деформація, професійна діяльність, педагогічна діяльність, викладач, освітнє середовище, навчальний процес.

Positioning of the problem. Specialists' activity in today's conditions of social and economical changings is characterized as highly dynamic. This primarily concerns those who has permanently high psychic exertion. Pedagogical activity is certainly in the list because people are the object of the job.

Society requires much from the teachers: their professionalism and psychological restraint must be high, they must make decisions quickly, be empathic, etc. Such requirements make teachers' labour tense and exhausting. As a result, prolonged pedagogical performance leads to weariness, psychological burnout, decreased working capacity.

Negative change of personality, occurring under the influence of labour activity were named professional deformation. It means modifications of individual and psychological traits of a person (reception stereotypes, value orientations, ways of communication and behavior, response features and protective mechanics). These modifications are usually evoked by specific factors of professional activity. [1].

Nowadays the question of mutual influence of professional activities and tertiary school teachers' personality traits is of great actuality. The shift of study paradigm has become a certain challenge for educators for two last years. Forms of distant and mixed communication between agents of pedagogical process suggest

expanding of the range of techniques and methods of study. Therefore the question of the impact of professional activities on a teacher's personality more and more often becomes the subject of careful study within Psychology.

The analysis of recent studies. Domestic scholars dedicated a number of studies to the problems of professional deformations. Thus, the roots of professional deformations are covered in the paper, written by I. Astremska. L. Diachenko's and M. Mishchenko's researches reveal psychological peculiarities of a teacher's personality. Pedagogical activity's properties are represented in O. Hrynko's, O. Hryshko's, M. Rozenova's works. O. Shkliaruk and N. Myronchuk focus their attention on the motives for choosing pedagogical activities. Psychologists O. Polishchuk, T. Koltunovuch, and S. Lichman explore professional deformations of kindergarten teachers. O. Kosyhina's and O. Dubchak's articles are dedicated to the specifics of tertiary school teachers' professional deformations.

Thus, the article proposed is in the context of the researches of domestic authors. It complements the aspects of the peculiarities of tertiary school teachers' professional deformations in contemporary social and economical circumstances.

The objective of the article is to characterize the content and the determinants of tertiary school teachers' professional deformations in contemporary circumstances of educational process.

The basic material. This is evidenced by a good many of domestic scholars' publications (1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11).

There is no unified interpretation of the phenomenon of professional deformation nowadays. The reason for this are scholars' different approaches to the explanation of the concept: violation, curvature of certain personality characteristics, long-term professional activity, the result of weariness or stress.

It should be proper to clarify the meaning of the concept of "deformation" for further definition of the concept of "professional deformation". It was used for the first time in the field of natural sciences as a change of form or size of an object under the influence of applied forces or heating. Human sciences interpret the concept figuratively as a "changing of size or form under the influence of outer forces; this also regards regressive social changes" [2, с. 218].

The concept of "professional deformation" is relatively young. It came into use not so long ago (only in the early 20th century). The problems of professional deformation became a direct subject of research in the second half of the 20th century in the context of exploration of human's functional capacity.

It was H. Landerock who applied the word combination "professional deformation" for the first time in his work "A Study in Professional deformation" (1915) that was published in American Journal of Sociology. The author argues that long-term performance of certain professional functions deforms mental processes and healthy assessment of the importance of a person's activities he/she performs in general work of the group he/she belongs to.

P. Sorokin (1921) introduced the term “professional deformation” into scientific use and noted that professional activity adversely affects a person. He understood a great deforming role of professional activity, therefore he organized the first sociological program on professional deformations research. Careful development of the program and of professional groups research methods stimulated sociological discourse on the questions of personality professional deformation and finding ways to overcome it.

Philosophic and psychological scientific doctrine of the Soviet era positioned labour as an attractive factor that influences a personality only in a positive way.

In the late 20th century psychologists-explorers began to prove that toil doesn't always help harmonic development of human's psyche. Not infrequent are cases when labour doesn't enrich a personality but deforms it.

There are different interpretations of the term “professional deformation”, presented by scholars. So, V. Kyrylyshyn suggests to consider professional deformation on three levels:

- the cognitive one as a changing of human's conception of the world around, of other people, the ability to evaluate them as to the features, connected to their professional activities;

- the emotional one as a changing of emotional reactions to standard professional situations (the professional burnout symptom);

- the behavioral one as a changing of forms and ways of interaction with the environment, transference of the ways of professional communication to the situations which is not connected with professional ones [3].

The scholar S. Berezka discerns such types of personality deviations as:

- the reversible one that disappears in the course of time or might be corrected;

- the irreversible one, that is, changings which doesn't disappear after the personality deformation;

- the natural one as a changing of personality's features which are connected to the living process (natural aging);

- the artificial one as changings that are caused by the impact of outer factors;

- the partial one – a change of one or more structural elements of personality;

- the general one – a change of all structural elements of personality [4].

I. Khorzhevskaya proposes a similar classification of professional deformations. She identifies the following types: episodic or constant, superficial or global, positive or negative [5].

Domestic psychologist M. Velykodna discerns three semantic meanings of the phenomenon, according to the explorations on the peculiarities of professional deformation:

- professional deformation as an alienation of the selfhood in favour of profession;

- professional deformation as a distortion of the professional role as a result of disadaptation to the performance of professional activity;

- professional deformation as any (including positive) personality changings, linked to mastering and performing of the speciality [6].

S. Kovalchyshyna claims the main reason of emergence of professional deformation as a fulfilment of professional activity in the same way during a long period of time. It hinders the development of personality and professional activity [7].

Analyzing of domestic scientists' conceptions makes it possible to conclude that they consider professional deformation in the context of:

- a personality's inflexible professional adaptation to the requirements of professional environment by the only one way; it doesn't help development of an agent of activity and activity itself [7];

- as a result of disappointment in the profession, career crisis, lost of authority [6] – all this finds its way in simplified views, stereotypes, templateness, transference of professional habits into the out-of-profession sphere [1; 6];

- as cognitive distortions, personality disorientation that emerges as a result of the pressure by inner and outer factors of professional activity and causes formation of specific professional type of personality [1; 8].

As we see, the phenomenon of professional deformation reflects fundamental psychological principle: indissoluble unity of consciousness, personality, and activities. The definitions given have one thing in common: it is a process of change of a personality traits as a result of professional activity.

Since professional activity is one of the basic causes of professional deformation's emergence, we consider it appropriate to pay attention to the question of influence of tertiary teachers' professional activities on a personality.

In the Education Act pedagogical activity is defined as an intellectual, creative activity of a pedagogical (scientific and pedagogical) worker or a self-employed person in the formal and/or informal education, which is directed to education, bringing up and development of a personality, of his/her cultural, civil and/or professional competencies [9].

According to specialists' general definition, pedagogical activities is one of the types of professional activity, characterized as "person – person", which deforms human personality most. A number of social and economical problems (low wages, incompatible with a teacher's emotional and physical costs at work, insufficient level of technical supply, the decline in the reputation of the teaching profession) make teacher's labour emotionally tense.

As tertiary school teachers' length of employment increases, their state of inner tension, evoked by great responsibility towards the students and society, grows stronger accordingly. This worsens a teacher's physical and psychic health condition.

Pedagogical profession is a stressor. The emotional strain of a teacher is a great deal higher, than that of other specialists, working with people. Therefore it requires constant refilling of physical and emotional reserves from the agent of activities.

The specifics of teaching activities in the tertiary school suggests multiple job duties, constant communication during the working day, responsibility for the result

of communication, often missing positive outcome as an indicator of students' knowledge quality, insufficient social acknowledge and state support.

High emotional tension, caused by permanent multiple stress- and risk-factors, effects a teacher's feeling, working capacity, professional health, quality of work, etc.

General and specific risk-factors are characteristic of teachers as representatives of intellectual sphere of activities. The general factors involve a neuro-emotional strain, information overload, hypokinesia (inactive way of work); the specific ones include voice load, static labour predominance, preparing educational materials, misbalanced work and recreation, prolongation of professional activities at home.

Among destructive conditions, linked to tertiary school teachers' activities, specialists distinguish depression, anxiety, frustration, emotional devastation, exhaustion, emotional burnout, professional diseases, etc.

The results of the scientific research [10] indicated that adequate attitude to their own health is characteristic of the teachers with 8-15 years length of service, partially adequate – of those with 7 to over than 25 years, and inadequate – of the teachers, who have worked 16-24 years. Such attitude leads to negative consequences for their psychological health and therefore – to professional deformations.

Thus, the specifics of pedagogical activity, namely, psycho-emotional load, great amount of job responsibilities, communication with the participants of educational process, static way of labour, misbalanced work and leisure are the main risk-factors for teachers' health and thus – for development of personality professional deformations.

Referring to the domestic scholar's works [1; 6; 11; 12], concerning problems of forming and developing of professional deformations, it would be appropriate to analyze the main factors of professional destructions tertiary school teachers suffer from, and divide them into groups.

Factors, conditioned by the specifics of pedagogical activity build the first group:

- *regulatory character* of educators' activity, suggesting prompt fulfilment of stated norms and regulations (safety rules, job duties' implementation, careful fulfilment of curriculums, programmes, of classes' time-table, etc.)

- *abuse of authority* manifests itself in disrespect for the students, putting yourself above others, usage of mentoring tone, dictatorial sentences, and so on.

- *mental and physical overload become the results of long-term pedagogical activity performance, of bureaucratic helplessness*. That leads to professional exhaustion, to the syndrome of emotional burnout. The longer an educator's period of employment is, the more of professional weariness, emotional exhaustion is accumulated. A teacher needs a break, a pause in his activities to make objective analysis of his work – the analysis he mostly cannot afford [1].

Teachers' mental and physical load has grown greatly during last two years and it is increasing. Distant education form in the circumstances of quarantine, caused by

COVID-19, turned out to be in a great measure more complex and exhausting, than traditional one. It requires more of psychic and physical resources. Conducting a lesson needs preparing not only lecture material, but audio- and visual content. Augmentation of voice load because of direct vivid contact's absence between agents of educational process enforces a teacher's psychic and physical load. Severe stress, provoked by Russia's aggression against Ukraine, has exacerbated educators' psycho-emotional state, and it had its negative consequences for their health. Thus, according to the Ministry of Health of Ukraine's data, the population of our country has aged 10 years for the first half of 2022. In the situation like that it is important for teachers to accumulate their inner psycho-emotional resources, dosing them as drops;

- *increased responsibility for pedagogical activities performance and its outcome.* A teacher is responsible for psychic state of his students. Compared to young specialists, teachers with longer period of employment gradually feel more and more responsibility for the performance of their professional activities, and that leads to professional deformation of an educator;

- *factors defined by the object of professional activity.* Students are in different psychic state, their ability levels are different, too. A teacher has to use individual approach to everyone, taking maximum of efforts for collaboration with them in the educational process [8].

The factors of character traits constitute the second group:

- *professionally significant properties of the teacher's personality* in certain cases become factors of professional deformation (determination, restraint, perseverance, pedagogical and organizational capacities, etc.);

- *overly inflated personality expectations.* The teacher constantly expects more from himself, works at full strength, but feel dissatisfied by the outcome. As a result, he/she hardly has a rest, doesn't feel that the work is well done;

- *the level of professional training.* The insufficient level of professional training of the teacher may become the cause of usage of activity methods that are incorrect and unnecessary for a student;

- *pedagogical experience.* On the one hand, the teacher becomes more skilled professionally when gaining more experience, on the other – self-control function and augmentation of emotional strain grow likewise and lead to stress resistance reduce;

- *information passivity,* manifesting itself in unwillingness to improve skills and methods which were got earlier but became obsolete in the course of time. Such trait is characteristic of the teachers whose length of service is bigger [11];

- *the existence of socio-pedagogical disadaptation of the teacher's personality:* he/she uses a certain methodic or programme of teaching and believes in its positive results, despite of the absence of such.

The third group consists of social factors:

- *inadequate style of management* that may reveal itself in non-rational controlling of professional activity process, excessive pretentiousness, authoritarianism;

- *unfavorable psychological atmosphere of professional activity* manifests itself in prevailing number of women in the pedagogical collective; that causes enhancing of emotional level and therefore – probability of conflicts in the women community [8, с. 128];

- *the existence of conflict relations in the system “student – professor”*, the root of which might be psychological incompatibility, different values, the objective of education. This factor depends in a great measure not on the teacher’s length of service, but on his/her personality qualities, ability to prevent a conflict, solve it;

- *low social assessment of pedagogical activity*, caused by decrease of respect to the teacher’s profession in a society. Teachers’ low wages, increase of their workload contributes to this, too. The teacher gets minimal result at great cost of his/her own energy and force. It leads to exhaustion, personal frustration, formal fulfilment of duties, manifestation of aggression [8, с. 128].

All the factors mentioned appear in teachers’ emotional burnout, lost of professional identity, alienation, aggression, etc. Mostly it is characteristic of the teachers with a bigger period of service as a result of above mentioned emotional states, accumulated during professional activity.

Insufficient material and technical support hinders quality performance of professional duty, since it evokes the feeling of impotence, of impossibility of fulfilment of the duties properly.

So, the main factors of emergence and development of tertiary school teachers’ professional deformation are inner and outer ones, such as social factor; those, connected to the peculiarities of pedagogical activity, to personality traits of a teacher.

Conclusions. The analysis of scientific sources provides grounds for the study of the peculiarities of the phenomenon of professional deformation, its characteristics, development dynamics, types, etc.

The explorers define the phenomenon of teachers’ professional deformation as a complicated process of step-by-step development of a specialist within professional activity; it determined by general laws of forming and development of personality, by the specifics of the implementation of pedagogical activity, by individualization of the process of professional functions’ performance [12].

The causes of tertiary school teachers’ professional deformation are specifics, content, structure of professional activity, personality determinants, social factors, etc.

In the perspective the research work has to be directed to the elaboration and implementation into practice of technologies for softening and/or diminishing of the development of tertiary school teachers’ professional deformations.

References:

1. Khyzhniak, A. A. (2018) *Psykhologichna korektsiia profesiinyh deformatsii trenera-vykladacha* [Psychological correction of professional deformations of the trainer-teacher]. *Candidate’s thesis*. Kyiv : National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, G. Kostyuk Psychology Institute [in Ukrainian].

2. *Deformatsiia* [Deformation]. *Filosofskiy slovnyk* [Philosophical dictionary]. Retrieved from <http://diclist.ru/slovar/filosofskiy/d/deformatsija.html> [in Ukrainian].

3. Kyrylyshyn, V. (2018) 11 vydiv deformatsii pedahoha ta upravlintsia [11 types of deformities of teacher and manager]. *Upravlinnia osvitou. Education management*. Retrieved from <https://osvitaua.com/2018/08/65951/> [in Ukrainian].

4. Berezka, S. V. (2017) Pidkhody do klasyfikatsii form ta vydiv deformatsii osobystosti u naukovii literaturi. [Approaches to classification of forms and types of deformation of personality in scientific literature]. *Molodyi vchenyi. [Young scientists]*, 1 (41) (pp.225-227) [in Ukrainian].

5. Khorzhevskaya, I. (2009) Osobystisni zminy fakhivtsia yak naslidok profesiinoi deformatsii [Personal changes of the specialist as a result of professional deformation]. *Suchasna ukrainska polityka. Polityky i politolohy pro nei [Modern Ukrainian policy. Politicians and political scientists about it]*, 16 (pp.207-212) [in Ukrainian].

6. Velykodna, M. S. (2013) Profesiina deformatsiia osobystosti maibutnoho psyholoha yak naukova problema. [Professional deformation of the personality of the future psychologist as a scientific problem: kolektyvna monografiia]. *Profesionalizatsiia maibutnih praktychnyh psyholohiv: teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Professionalism of future practical psychologists: Theoretical and methodical aspects: Collective monograph]*. (pp. 178-202). Kryvyi Rih. Retrieved from <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/0564/179> [in Ukrainian].

7. Kovalchyshyna, S. V. (2012) Teoretyko-metodolohichni pidkhid do pytannia fenomena profesiinoi destrukttsii pravookhorontsiv [Theoretical and methodological approach to the problem of the phenomenon of professional destrukttsii law enforcement]. *Kadrovyy visnyk [Personnel's newsletter]*, 1 (pp.60-71) [in Ukrainian].

8. Lichman, S. Osoblyvosti profesiinykh deformatsii osobystosti vykhovatelya doshkilnoho navchalnoho zakladu [Peculiarities of professional deformations of the educators' personality of the preschool educational institution]. Retrieved from <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v4/i10/13.pdf> [in Ukrainian].

9. Zakon pro osvitu [The education act]. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/TM057076> [in Ukrainian].

10. Polishchuk, O. M. & Koltunovych, T. A. (2019) Osoblyvosti emotsiinykh proiaviv u vykhovatelyv z riznymy rivniamy profesiinykh deformatsii [Peculiarities of emotional manifestations in tutors with different levels of professional deformations]. *Psychological journal*, 2 (22), (pp.99-115) [in Ukrainian].

11. Kosyhina, O. Profilaktyka profesiinykh deformatsii vykladachiv vyshchoi shkoly [Prevention of professional deformations of teachers of higher school]. Retrieved from <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukacova3/subor/Kosyhina.pdf> [in Ukrainian].

11. Chemourova, Yu. M. (2019) Psykholohichni umovy podolannia profesiinykh deformatsii praktychnyh psykholohiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Psychological conditions for overcoming professional deformations of practical psychologists in the system of post-graduate education]. *Candidate's thesis. Zaporizhzhia: KZ "Zaporizhzhya Regional Institute of Post-Graduate Education"* [in Ukrainian].

Література:

1. Хижняк А. А. Психологічна корекція професійних деформацій тренера-викладача: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С.Костюка. Київ, 2018. 260 с.

2. Деформація. *Філософський словник*. URL : <http://diclist.ru/slovar/filosofskiy/d/deformatsija.html> (дата звернення 23.07.2022).

3. Кирилишин В. 11 видів деформацій педагога та управлінця. *Управління освітою*. 2018. 07 липня. URL : <https://osvitaua.com/2018/08/65951/> (дата звернення 12.07.2022).

4. Березка С. В. Підходи до класифікації форм та видів деформації особистості у науковій літературі. *Молодий вчений*. 2017. № 1 (41). С. 225-227.

5. Хоржевська І. Особистісні зміни фахівця як наслідок професійної деформації. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. К., 2009. Вип. 16. С. 207-212.

6. Великодна М. С. Професійна деформація особистості майбутнього психолога як наукова проблема. *Професіоналізація майбутніх практичних психологів: теоретичний і методичний аспекти* : колективна монографія / кол. авт. ; наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг, 2013. С. 178-202. URL : <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/0564/179> (дата звернення 12.07.2022).

7. Ковальчишина С. В. Теоретико-методологічний підхід до питання феномена професійної деструкції правоохоронців. *Кадровий вісник*. 2012. № 1. С. 60-71.

8. Лічман С. Особливості професійних деформацій особистості вихователя дошкільного навчального закладу. URL : <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v4/i10/13.pdf> (дата звернення 03.07.2022).

9. Закон про освіту. URL : <https://ips.ligazakon.net/document/TM057076> (дата звернення 30.07.2022).

10. Поліщук О. М., Колтунович Т. А. Особливості емоційних проявів у вихователів з різними рівнями професійних деформацій. *Psychological journal*. 2019. №2 (22). С. 99-115.

11. Косигіна О. Профілактика професійних деформацій викладачів вищої школи. URL : http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukacova3_subor/Kosyhina.pdf (дата звернення 05.07.2022).

12. Чемодурова Ю. М. Психологічні умови подолання професійних деформацій практичних психологів у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради. Запоріжжя, 2019. 303 с.

УДК : 159. 942

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-369-377](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-369-377)

Бабчук Микита Ігорович аспірант кафедри теорії та методики практичної психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», 65039, м. Одеса, ул. Фонтанська дорога, 4. тел: (048) 705-69-70, <https://orcid.org/0000-0001-8725-799X>

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Анотація. Проблема перфекціонізму у суспільстві є актуальною, оскільки саме з цим феноменом пов'язана ефективність діяльності та сила реакції на стресові ситуації. Аналіз різних поглядів на проблему перфекціонізму засвідчив, що на сьогодні не існує єдиної, загальноприйнятої відповіді на питання його феноменологічної належності, оскільки перфекціонізм – це складне та багатовимірне явище. Перфекціонізм відображає прагнення особистості до досконалості; пред'явлення до себе і, загалом, до оточення – надзвичайно високих вимог і нереалістичних стандартів. Він сприяє досягненню особистістю значимих, високих показників, сприяє її загальній активності, здатен викликати повагу та захоплення результатами діяльності у сприйнятті оточення, проте негативно відображається на психоемоційному стані особистості, здатен провокувати психологічні проблеми та конфлікти. Нині у сучасній психології вже з'явилась достатня кількість наукових розробок теорії перфекціонізму, однак дискусійним залишається питання щодо його тлумачення, оскільки на сьогодні жодне з них не є загальноприйнятим. На ґрунті проведеного нами аналізу наукової літератури існуючі визначення перфекціонізму, в залежності від ведучої категорії, можна об'єднати в такі чотири підходи: це потреба самовдосконалення; це настанова особистості; це життєвий стиль; це риса особистості. У нашій роботі ми розглядаємо перфекціонізм як властивість особистості, що дозволяє в подальшому говорити про можливість різного ступеня її вираженості. На цьому етапі дослідження ми вирішуємо завдання вивчення перфекціонізму як психологічного феномена. Психодіагностичний комплекс склали: «Багатомірна шкала перфекціонізму», (П. Х'юїт та Г. Флетт); 16-факторний особистісний опитувальник Р.Кеттелла. Кореляційний аналіз дозволив описати додатні на від'ємні взаємозв'язки між показниками перфекціонізму та факторами особистості. Наступним кроком була побудова профілів, що дозволило надати характеристику особам з високим та низьким рівнем перфекціонізму.

Ключові слова: перфекціонізм, рівні перфекціонізму

Babchuk Mykyta Igorovich Graduate student of the Department of Theory and Methods of Practical Psychology State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University after K.D. Ushynsky», Fontanska road St., 4. Odessa, 65039, tel: (048) 705-69-70, <https://orcid.org/0000-0001-8725-799X>

PERFECTIONISM AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Abstract. The problem of perfectionism in society is relevant, since it is this phenomenon that is associated with the effectiveness of activities and the strength of reaction to stressful situations. The analysis of different views on the problem of perfectionism proved that today there is no single, generally accepted answer to the question of its phenomenological relevance, since perfectionism is a complex and multidimensional phenomenon. Perfectionism reflects the individual's desire for perfection; presenting extremely high demands and unrealistic standards to oneself and, in general, to the environment. It contributes to the achievement of significant, high indicators by an individual, contributes to its general activity, is able to cause respect and admiration for the results of activities in the perception of the environment, but has a negative impact on the psycho-emotional state of the individual, is able to provoke psychological problems and conflicts. Nowadays, a sufficient number of scientific developments of the theory of perfectionism have already appeared in modern psychology, but the question of its interpretation remains debatable, since none of them is generally accepted today. Based on our analysis of the scientific literature, the existing definitions of perfectionism, depending on the leading category, can be combined into the following four approaches: it is the need for self-improvement; it is an instruction of the personality; it's a lifestyle; it is a personality trait. In our article, we consider perfectionism as a personality trait, which allows us to talk about the possibility of different degrees of its expression. At this stage of the research, we are solving the task of studying perfectionism as a psychological phenomenon. The psychodiagnostic complex was composed of: "Multidimensional scale of perfectionism" (P. Hewitt and G. Flett); 16-factor personality questionnaire of R. Kettell. Correlation analysis made it possible to describe positive and negative relationships between indicators of perfectionism and personality factors. The next step was the construction of profiles, which made it possible to characterize individuals with high and low levels of perfectionism.

Keywords: perfectionism, levels of perfectionism.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день особливої актуальності набувають роботи, присвячені вивченню психологічних характеристик особистості, що зумовлюють її успішність, продуктивність і високу якість життя. Бажання здійснювати значущу для особистості діяльність, якнайкраще, в опорі на високі критерії якості та особисті стандарти, може бути пов'язане з особистісною диспозицією, що отримала назву «перфекціонізм». Останнім часом феномен перфекціонізму став привертати дедалі більшу увагу як зарубіжних, і вітчизняних дослідників (D.Namachek, 1978; A. Beck, 1979, 1987; R.Frost, 1990; P.Hewitt, G.Flett, 1991, 1993, 2002; R.Shafran, C. Fairburn, 2002; P. Gaudreau, 2012; А. Холмогорова, Н.Гаранян, 1998; А. Холмогорова, 2006; Т.Юдєєва, 2007; В. Ясная, Єніколопов, 2009, 2013; О. Соколова, 2009; Н.Гаранян, 2010; В. Парамонова, 2011 та інші).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перфекціонізм (англ. *perfectionism*; від *perfect* – досконалий, бездоганний) у широкому значенні можна описати як прагнення людини до досконалості та до дотримання надзвичайно високих стандартів діяльності [3, С.442].

Перша згадка даного терміну у науковій літературі зустрічається у 60-х роках ХХ століття у американського клінічного психолога М. Холлендера. Автор розглядає «перфекціонізм» як одновимірний психологічний конструкт, що включає один єдиний параметр - прагнення встановлювати надзвичайно високі виоги і, як наслідок, постійне невдоволення результатами власної діяльності (М.Hollender, 1965). Однак пізніше, у ході розвитку теоретичних поглядів та емпіричних досліджень феномену, були отримані дані, що вказують на його багатовимірність (G. Flett, P. Hewitt, 1990; R. Frost, R. Heinberg, C. Holt, J. Mattia, A. Neubauer, 1993).

Проте фактично феномен перфекціонізму почав привертати увагу дослідників значно раніше. Так, наприклад, у роботах А. Адлера не використовується термін «перфекціонізм», однак один із основних концептів його теорії - «прагнення до переваги», на наш погляд, має багато спільного з перфекціонізмом. З одного боку, мета переваги, усвідомлюється вона чи ні, змушує людей розвиватися, удосконалюватися, з іншого, - віддаляє їхню відмінність від реальності. Недосяжність мети проявляється у нереалістичних вимогах, претензіях і очікуваннях, які ставляться як собі, так і іншим людям (A.Adler, 1912, 1920, 1927).

К. Хорні дає яскравий опис особистості, що рухається у напрямі перфекціонізму. Прагнучи досягненню високих моральних та інтелектуальних стандартів, людина поступово ідентифікує себе з ними. Позиція праведника, який не тільки знає, що і як має бути, а й прагне втілити це знання у життя, дозволяє дивитися йому на інших людей згори донизу. Відчуття своєї непогрішності підживлює почуття переваги, яке потрібно приховувати, так як високі стандарти забороняють відчувати «неправильні» почуття (К.Ногпеу, 1950).

Психолог Д. Бернс розглядає перфекціонізм як особливу «мережу когніцій», яка включає очікування, інтерпретації подій, оцінки себе та інших. Дослідник описав перфекціоністів як людей, чиї стандарти виходять далеко за межі досяжного чи розумного, людей, які щосили вперто і невпинно роблять зусилля задля неможливих цілей, визначають власну цінність виключно категоріями продуктивності та успіху (D.Burns, 1980).

Деякі зарубіжні та вітчизняні дослідники включили ряд параметрів визначення даного феномену.

У роботах британського психолога Р. Фроста до структури перфекціонізму включені такі параметри, як: особисті стандарти, стурбованість помилками, сумніви у власних діях, батьківські очікування, батьківська критика та організованість (R. Frost, 1993). Канадські дослідники П. Х'юїтт і Г. Флетт включили до структури перфекціонізму чотири складові перфекціонізму: «Я

адресований перфекціонізм»; «Перфекціонізм, адресований іншим»; «Соціально розпоряджений перфекціонізм» та «Перфекціонізм, адресований світу, в цілому». «Я адресований перфекціонізм» передбачає наявність надмірно високих стандартів по відношенню до себе, постійне самооцінювання та цензурування власної поведінки. «Перфекціонізм, адресований іншим» передбачає надзвичайно високі вимоги до оточуючих, очікування людської досконалості та постійне оцінювання інших. «Соціально розпоряджений перфекціонізм» відображає потребу відповідати стандартам і очікуванням значимих інших, при цьому людина переконана, що інші схильні суворо оцінювати його та чинити тиск з метою змусити його бути досконалим. «Перфекціонізм, адресований світу, в цілому» є переконаністю в тому, що у світі все має бути правильно, причому всі людські та загальносвітові проблеми повинні мати правильне та своєчасне рішення (P. Hewitt, G. Flett, 1990)

На думку Н. Гаранян [2], змістовна сторона компонентів, що виділяються авторами, недостатньо описана. Перфекціонізм містить у своїй основі як високі стандарти, а й інших параметрів. Одним з таких параметрів є мислення за принципом «все або нічого», яке виражається в страху невдачі та прагненні уникати ситуацій, де можуть виявитися недосконалості. Таким чином, перфекціонізм змушує індивіда прагнути ідеального виконання своєї діяльності, досягати високих результатів, але водночас породжує страх допустити помилку і зазнати невдачі. Для пояснення цих тенденцій найбільш адекватною є категорія «конфлікт досягнення», запропонована Х. Хекхаузенем. При цьому конфлікті одночасно виражені надія на успіх і страх невдачі, що може призвести до суб'єктивного почуття страждання (Н. Некхаузен, 2001). У вітчизняних дослідженнях робляться спроби вивчення мотиваційної основи перфекціонізму. Проте роботи, у яких даний феномен аналізувався у таких теоріях мотивації досягнення, мають одиничний характер, а результати даних досліджень є суперечливими (Н.Гаранян, Г. Немцова, И. Пекша, О. Соколова, П. Циганкова).

Американські вчені Р. Слейні і Д. Джонсон виділили кілька основних параметрів перфекціонізму: високі стандарти, схильність до порядку, тривогу, прокрастинація - схильність відкладати початок діяльності, проблема інтерперсональних відносинах (R.Slaney, D.Johnson, 1992).

Психолог Дональд Хамачек вперше виділив два типи перфекціонізму: здоровий та патологічний (деструктивний). Здоровий перфекціонізм, на його думку, не виходить за рамки норми - людина встановлює собі високі особисті стандарти, ставить непрості цілі і, що важливо, отримує задоволення від процесу їх досягнення. При невротичному перфекціонізмі відчувається людиною бажання стати краще, досконаліше, бездоганніше стає нав'язливою ідеєю, а цілі, що ним встановлюються, не відповідають його ж потенціалу (Hamachek, 1978).

З аналогічної позиції перфекціонізм розглядається авторами В. Ясною та С. Єніколоповим, які вважають, що нормальний перфекціоніст – це той, хто

встановлює собі жорсткі стандарти, але у своїй не педантичний і відрізняється гнучкістю, може пристосовувати свої стандарти існуючої ситуації, тобто більше адаптивний у порівнянні з невротичним перфекціоністом, що встановлює собі завищені стандарти і не залишає собі можливість припускати помилок [4].

Теоретичні розробки у цій галузі було зроблено клінічними психологами Н. Гаранян, А. Холмогорової, Т. Юдєєвої. Які вважають, що сьогодення соціокультурна ситуація сприяє розвитку відхилень афективного спектру особистості через заохочення раціональності, емоційної стриманості та нав'язливого прагнення до досконалості. Цими авторами була проведена серія досліджень, які виявили, що перфекціонізм є не тільки «хворобою культури», а також «важливою характеристикою людини нашого часу» [1].

У роботах інших вчених продовжилося інтенсивне вивчення зв'язку перфекціонізму із патологією: депресивними та тривожними розладами особистості (С. Волікова, А. Холмогорова, А. Галкіна, Н. Гаранян, Я.Євдокимова, Т. Юдєєва), суїцидальним ризиком (О. Соколова, П. Циганкова), порушеннями харчової поведінки (В. Парамонова, П. Тарзанова), нарцисизмом (О.Кашина) та шизофренією (А. Мішанова, Є.Антохін, С. Матюшков). Пізніше контекст обговорення проблематики перфекціонізму було значно розширено. Вчені стали розглядати перфекціонізм як особливість обдарованих дітей (Д.Богоявленська, М.Богоявленська). З'явилися також дослідження, що виявляють зв'язок цього феномену з ворожістю, агресивністю (М.Косороткіна, Н. Польська), емоційним вигорянням (М. Ларських), соціально-психологічними установками (Я. Жебрун), самооцінкою (Т. Валуйська), самоактуалізацією (І. Малкіна-Пих), самовідношенням (Т.Миронова, Е.Дондупова).

Мета статті – теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження перфекціонізму особистості.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи нові наукові публікації, присвячені вивченню перфекційних установок особистості, ми зіштовхнулися з принципово різними трактуваннями центрального поняття. Дослідники досі не дійшли єдиної думки про феноменологію перфекціонізму, результатом чого є складний та хаотичний характер даного терміну. Більше того, у процесі вивчення літератури із заявленої проблеми ми виявили понад два десятки наукових статей, автори яких не надали перфекціонізму змістовного наповнення. Це свідчить про критичну теоретичну аморфність даного явища.

Для емпіричного вивчення перфекціонізму особистості, у нашій роботі використані наступні методики 1) Багатовимірні шкали перфекціонізму П. Хьюїтта і Г. Флетта; 2) 16-факторний особистісний опитувальник Р.Кеттелла. Досліджуваними виступили здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти Південноукраїнського національного університету імені К.Д. Ушинського, у кількості 34 осіб.

Для встановлення взаємозв'язків між показниками перфекціонізму та факторами особистості за Р. Кеттеллом нами було використано кореляційний аналіз, результати якого представлено у табл.1.

Як бачимо з таблиці, показник ПОС (перфекціонізм, орієнтований на себе) додатньо пов'язаний на 1% рівні з показником N^+ (проникливість) та від'ємний зв'язок простежується з показником C^- (слабкість «Я») на рівні $p \leq 0.05$.

Таблиця 1.

Кореляційний аналіз між показниками перфекціонізму та факторами особистості за Р. Кеттеллом

	ПОС	ПОД	СПП	ЗПП
C	-259*			
E			-215*	
G		325**	329**	325**
I			-307*	
M		-211*		
N	334**	280*	239*	350**
Q ₂			-439**	-365*
Q ₃		242*		
Q _{IV}			-311**	-282*

Примітки. Тут і надалі 1) коми та нулі опущено; 2) позначення** - значущість зв'язку на рівні $p < 0,01$; позначення* - значущість зв'язку на рівні $p < 0,05$; 3) умовні скорочення перфекціонізму: ПОС - перфекціонізм, орієнтований на себе, ПОД - перфекціонізм, орієнтований на інших, СПП - соціально запропонований перфекціонізм, ЗПП - загальний рівень перфекціонізму; 4) умовні позначення факторів особистості за Р. Кеттеллом – C^+ сила «Я» – C^- слабкість «Я»; E^+ доміантність – E^- покірність; G^+ сила «Зверх – Я» – G^- слабкість «Зверх – Я»; I^+ чутливість – I^- низька чутливість; M^+ мрійливість – M^- практичність; N^+ проникливість – N^- наївність; Q_2^+ самодостатність – Q_2^- залежність від групи; Q_3^+ високий самоконтроль – Q_3^- низький самоконтроль; Q_{IV}^+ незалежність – Q_{IV}^- покірність

Показник ПОД (перфекціонізм, орієнтований на інших) додатньо пов'язаний на 5% рівні з показниками G^+ (сила «Зверх – Я») на рівні $p \leq 0.01$ та на рівні $p \leq 0.05$ з показниками N^+ (проникливість), Q_3^+ (високий самоконтроль). Від'ємний зв'язок простежується між показником ПОД та показником M^- (практичність) на 5% рівні.

Показник СПП (соціально запропонований перфекціонізм) виявляє додатні зв'язки з показниками G^+ (сила «Зверх – Я») на рівні $p \leq 0.01$, з показником N^+ (проникливість) на рівні $p \leq 0.05$. Від'ємні зв'язки виявляються на рівні $p \leq 0.01$ між показником СПП та показниками Q_2^- (залежність від групи) та Q_{IV}^- (покірність), а на 5% рівні між показниками СПП та показниками E^- (покірність), I^- (низька чутливість).

Загальний показник перфекціонізму ЗПП виявив додатній зв'язок на 1% рівні з показниками G^+ (сила "Зверх – Я") та N^+ (проникливість), від'ємні зв'язки на 5% рівні з показниками - Q_2^- (залежність від групи) та Q_{IV}^- (покірність).

Отже, за даними нашого дослідження перфекціонізм супроводжується розважливістю, проникливістю, розумним та сентиментальним підходом до подій та оточуючих людей, низькою толерантністю до неприємних зовнішніх соціальних впливів, схильністю до почуттів, мінливістю інтересів, схильністю до мінливості настрою, дратівливості, відповідальності, дисциплінованості, сором'язливості, залежності, тривожності з приводу своїх помилок, тактовності, покірливості, шанобливості.

Наступним кроком було побудовано профілі осіб з високим та низьким рівнем перфекціонізму (рис.1).

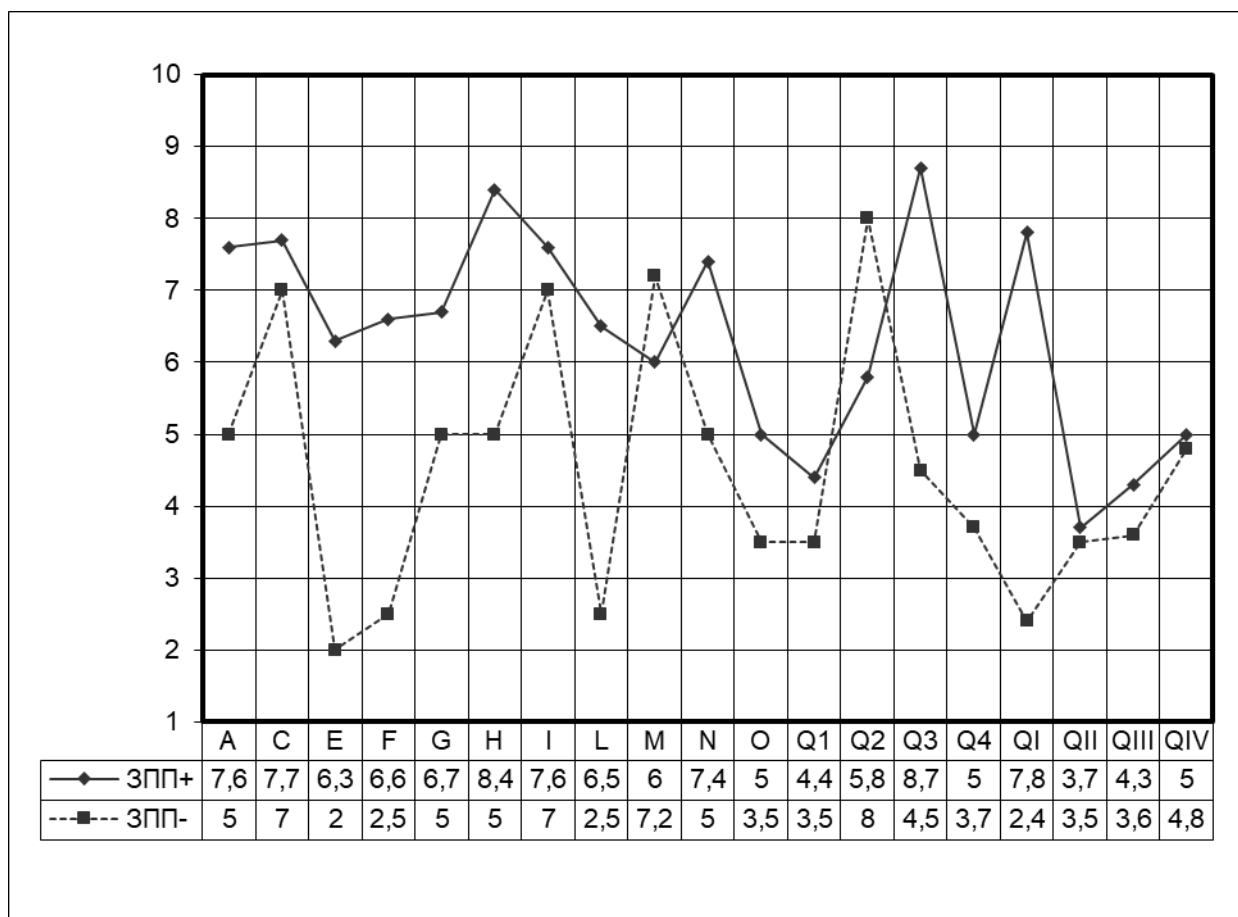


Рис. 1. Профілі факторів особистості за методикою Р.Кеттелла груп осіб з різним рівнем перфекціонізму

Візуальний аналіз профілю показує, що особам з високим рівнем перфекціонізму ЗПП+ притаманні такі характеристики як ретельне дотримання норм і правил поведінки, наполегливість у досягненні мети, обов'язковість та

точність, відповідальність, спрямованість на справу, дисциплінованість, сміливість, активність, схильність до ризику, розкутість, розважливість, проникливість, розвинений самоконтроль, точність виконання соціальних вимог, хороший контроль своїх емоцій та поведінки, тенденція доводити будь-яку справу до кінця, цілеспрямованість, а також розумний та сентиментальний підхід до подій та оточуючих людей. Такі особи здатні мобілізувати себе на досягнення поставленої мети всупереч внутрішньому спротиву та зовнішнім перешкодам. Діють продумано, наполегливо. закінчують розпочаті справи, чітко представляють порядок справ, планують час, зберігають самовладання у критичних ситуаціях, здатні регулювати зовнішні прояви емоцій. Критичні до себе. Поведінка часто регулюється вимогами групи, вимогами оточуючих людей. Відповідальні, із яскраво вираженим почуттям обов'язку. У таких осіб, складності, невдачі у будь-якій ситуації, не помічаються або витісняються. Переважає віра в успіх, у сприятливий результат починань. Життєва перспектива сприймається позитивно. Можливий невинуватий ризик, ризик заради ризику.

Особам з низьким рівнем перфекціонізму ЗППґ притаманні такі характеристики як розсудливість, обережність, розважливість, мовчазність, заклопотаність, песимістичність, очікування невдач, схильність все ускладнювати, млявість, надмірна манірність, сором'язливість, схильність поступатися іншим, залежність, тенденція брати провину на себе, тривожність з приводу своїх помилок, тактовність, покірливість, шанобливість, пасивність, відвертість, довірливість, терпимість, уживливість, незалежність. Таким особам властива відсутність задрісності, вміння легко жити з людьми, ефективно працювати у колективі, схильність віддавати перевагу лише власним рішенням, дотримання обраного шляху, самостійності у прийнятті рішень та діях, відсутність прагнення нав'язувати свою думку оточуючим. Їм характерно збереження емоційної рівноваги переважно у звичній для себе обстановці. При несподіваному появі додаткових труднощів виникає короткочасне відчуття тривоги та безпорадності. Сильні емоційні реакції можливі у тих ситуаціях, які глибоко торкаються актуальних потреб.

Висновки. 1. Теоретичний аналіз відображає трактування перфекціонізму як одне з понять, які використовуються для опису прагнення особистості до самовдосконалення. Перфекціонізм - це складне явище, його вплив може охоплювати всі сфери життя людини. 2. За результатами кореляційного аналізу встановлено наявність значущих додатніх та від'ємних знічущих взаємозв'язків на 1% та 5% рівні між показниками перфекціонізму та факторами особистості за Р. Кеттеллом. 3. Надано характеристики особам з високим та низьким рівнем перфекціонізму.

Література:

1. Гаранян Н.Г. Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Враждебность как личностный фактор депрессии и тревоги. *«Психология: современные направления междисциплинарных исследований»*: мат-лы научной конф., посвященной памяти члена-корр. РАН А.В. Брушлинского под ред. А.Л.Журавлева, Н.В. Тарабриной. 2003. С. 100-114., с.104.

2. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма. *Вопросы психологии*. 2009. №5. С. 74—83.
3. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия: Изд-во Эксмо, 2005. 672 с.
4. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы. *Вопросы психологии*. 2007. № 4. С. 157-168.
5. Burns D. D. The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*. November 1980. P. 34 – 52.
6. Hamachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*. 1978. V. 15. P. 27–33
7. Hewitt P., Flett G. Dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*. 1998. № 27. P. 21 – 45.
8. Hollender M. Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*. 1965. V. 6. P 94 – 103.
9. Frost R.O. The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*. 1990. V. 14, № 5. P. 449–468.

References:

1. Garanjan, N.G. Holmogorova, A.B., Judeeva, T.Ju. (2003). Vrazhdebnost' kak lichnostnyj faktor depressii i trevogi [Hostility as a personality factor in depression and anxiety]. *Proceedings from: Naukova konferentsiia «Psihologija: sovremennye napravlenija mezhdisciplinarnyh issledovanij» – The Scientific Conference «Psychology: modern directions of interdisciplinary studies»*. (pp. 100-114) [in Ukrainian].
2. Garanjan, N.G. (2009). Psihologicheskie modeli perfekcionizma [Psychological models of perfectionism]. *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 5, 74—83 [in Ukrainian].
3. Stepanov, S. S. (2005). Populjarnaja psihologicheskaja jenciklopedija [Popular psychological encyclopedia]. Izd-vo Jeksmo [in Ukrainian].
4. Jasnaja, V.A., Enikolopov, S.N. (2007). Perfekcionizm: istorija izuchenija i sovremennoe sostojanie problemy [Perfectionism: the history of the study and the current state of the problem]. *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 4, 157-168 [in Ukrainian].
5. Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*. November, 34 – 52 [in English].
6. Hamachek, D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 5, 27–33 [in English].
7. Hewitt, P., Flett, G. (1998). Dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 21 – 45 [in English].
8. Hollender, M. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6. 94 – 103 [in English].
9. Frost, R.O. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 5, 449–468 [in English].

УДК : 159. 942

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-378-387](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-378-387)

Бабчук Олена Григоріївна кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», вул. Композитора Ніщинського,1, м. Одеса, 65020, тел: (048) 753-07-61, <https://orcid.org/0000-0001-5712-909X>

Шоу Біньбінь аспірант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», вул. Композитора Ніщинського,1, м. Одеса, 65020, тел: (048) 753-07-61, <https://orcid.org/0000-0001-6868-4558>

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Анотація. У даній статті наведено теоретичний аналіз основних наукових досліджень міжетнічної толерантності. В інтересах міжетнічної, міжконфесійної згоди істотно важливо, щоб окремі люди, громади та нації визнавали та поважали культурне різноманіття людської спільноти. На сьогоднішній день поняття про толерантність має суто найважливіший характер у молодіжному середовищі, бо саме за нами буде наше майбутнє, майбутнє нашої країни. Отже, щоб наша країна була розвиненою і досконалою, необхідно постаратися зробити все можливе для цього. Якщо ж толерантність у нас буде розвинена і вихована, то це послужить гарантією запобігання міжнаціональним конфліктам, протистоянням етнічному і релігійному екстремізму, а також низькому рівню зневажливих відносин в оціночних характеристиках представників різних народів, що належать до іншої культури, раси та нації. У сучасній психологічній літературі міжетнічна толерантність сприймається як інтегральна властивість, що виявляється у терпимості до іншого способу життя, інокультурним звичаям, традиціям, звичаям, почуттям, думкам та ідеям, що виражаються представниками інших етносів та культур. Міжетнічна толерантність особистості проявляється в різних критичних ситуаціях міжособистісного і внутрішньоособистісного вибору тоді, коли вироблені в іншому соціально-культурному способі життя етнічні стереотипи та норми вирішення проблем, що постають перед особистістю, не спрацьовують, а нові норми або стереотипи знаходяться в процесі свого формування. Принцип єдності теорії та практики у дослідженні проблеми міжетнічної толерантності забезпечує опора на фундаментальні теоретичні та прикладні дослідження проблеми міжетнічної толерантності вітчизняних та зарубіжних дослідників. Представлений аналіз теоретичних,

експериментальних досліджень, практичних розробок дозволяє відстежити основні тенденції досліджуваної проблеми у зазначених хронологічних рамках та намітити вектори її подальшого розвитку.

Ключові слова: міжетнічна толерантність, толерантність особистості.

Babchuk Olena Hryhoriivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology of the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University after K.D. Ushynsky», Composer Nishchinsky St., 1, Odessa, 65020, tel: (048) 753-07-61, <https://orcid.org/0000-0001-5712-909X>

Shou Binbin Graduate student of the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Composer Nishchinsky St., 1, Odessa, 65020, tel: (048) 753-07-61, <https://orcid.org/0000-0001-6868-4558>

PHENOMENOLOGY OF INTERETHNIC TOLERANCE

Abstract. This article provides a theoretical analysis of the main scientific studies of interethnic tolerance. In the interests of inter-ethnic, inter-religious harmony, it is essential that individuals, communities and nations recognize and respect the cultural diversity of the human community. To date, the concept of tolerance has the most important character in the youth environment, because our future, the future of our country, is being built around us. Therefore, in order for our country to be developed and perfect, it is necessary to try to do everything possible for this. If tolerance is developed and nurtured in our country, it will serve as a guarantee of prevention of inter-ethnic conflicts, resistance to ethnic and religious extremism, as well as a low level of contemptuous relations in the evaluative characteristics of representatives of different peoples belonging to a different culture, race and nation. In modern psychological literature, interethnic tolerance is perceived as an integral property, which manifests itself in tolerance for a different way of life, foreign cultural customs, traditions, customs, feelings, thoughts and ideas expressed by representatives of other ethnic groups and cultures. Interethnic tolerance of an individual manifests itself in various critical situations of interpersonal and intrapersonal choice, when ethnic stereotypes and norms for solving problems that arise in a different socio-cultural way of life, developed in a different socio-cultural way of life, do not work, and new norms or stereotypes are in the process of being formed. The principle of the unity of theory and practice in the study of the problem of interethnic tolerance is supported by fundamental theoretical and applied studies of the problem of interethnic tolerance by domestic and foreign researchers. The presented analysis of theoretical, experimental studies, and practical developments allows to trace the main trends of the investigated problem in the specified chronological framework and outline the vectors of its further development.

Keywords: interethnic tolerance, individual tolerance

Постановка проблеми. Дослідження міжетнічних та міжкультурних взаємодій останнім часом стало одним із важливих наукових напрямів. Проте системне психологічне знання з проблем міжетнічної толерантності сьогодні представлено недостатньо.

Звернення до проблеми толерантності показує, що дослідники оперують двома термінами – «терпимість» та «толерантність» (від латів. *tolerantia* – терпіння). Історично першим виник термін «терпимість». У словниковому трактуванні толерантність означає властивість, вміння терпимо ставитися до чогось, терпіти щось.

Протягом тривалого історичного періоду години ідея терпимості поширювалася переважно на лояльне ставлення до інаквовіруючих. Поява нових ідей про толерантність пов'язана з розвитком у суспільстві культури, релігійного та філософського плюралізму. У цьому виникає досить широке коло тлумачень, які виражають різні види відносин у контексті терпимості: прояв симпатії (A. Smith), ефективний самоконтроль (L. Vauvenargues), прагнення поміркованості (F. Weiss), співчуття (A. Schopenhauer), загальний людський обов'язок (I. Kant), суспільний інстинкт (Ch. Darwin), загальна рівновага (H. Spencer), внутрішній регулятор ставлення до іншої людини (J.-P. Sartre), рефлексія чужого досвіду (V. Frankl), співіснування різних мовних форм (L. Wittgenstein) та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах соціальної, економічної та політичної нестабільності проблема толерантності набула особливої актуальності.

Етимологічний аналіз слова «толерантність» у різних культурах показує, що він представлений такими трактуваннями: «наявність можливості і готовності без протестів приймати індивіда чи будь які речі» (англійська мова); «поважне ставлення до свободи інших, до їхнього способу мислення, поведінки, релігійних і політичних поглядів» (французька мова); «дозволяти, допускати, виявляти великодушне ставлення до інших» (китайська мова); «здатність до терпіння, прихильності, співчуття, поблажливості, м'якості, прощення» (арабська мова) [6].

У словнику іноземних слів поняття «толерантність» трактується як здатність до толерантності, терпіння, стійкості, витривалості, поблажливості до чогось, здатність переносити негативний вплив. Наведене трактування свідчить про те, що поняття «толерантність» і «терпимість» ототожнюються. У загальновідомих словникових джерелах термін «толерантність» відсутня, але роз'яснюється суть слова «терпимість» як властивість чи якість, здатність будь-що терпіти; ставлення до когось чи чогось [1].

Словник з етики не містить трактування терміну «толерантність», але в ньому наводиться визначення терпимості: «Терпимість – моральна якість, що

характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок та поведінки інших людей...»[2, С.241].

У «Словнику практичного психолога» С. Головін визначає це поняття як «відсутність або ослаблення реагування на якийсь несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги проявляється в підвищенні порога емоційного реагування на загрозову ситуацію, а зовні - в витримці, самовладання, здатності тривало виносити несприятливі впливу без зниження адаптивних можливостей» [5].

Проблема толерантності є предметом уваги досить широкого кола дослідників. Так, аналіз психологічної літератури показує, що ця проблема знайшла досить широке відображення в роботах, присвячених з'ясуванню сутності терпимості і толерантності в онтології суспільної свідомості й самосвідомості (В. Золотухін, О. Кондаков, В. Красиков), місця толерантності у процесі набуття особистісної цілісності (О. Асмолов, Є.Казаков, В. Тишков), толерантності у суспільстві з ринковою економікою (Н. Баранова, Г. Бардієр), проблеми міжетнічної толерантності (Н. Лебедева, О. Лункова, О. Петрицький, М. Пірен, Г. Солдатова, Т. Стефаненко), толерантності як категорії відносин (О. Клепцова, В. Маралов, В. Ситаров), толерантності як особистісної риси (С. Бондирєва, Д. Колесов), комунікативній толерантності (В. Бойко, А. Скок), толерантності як етико-психологічної проблеми діяльності педагогічних працівників вищих навчальних закладів (О. Винославська, С. Ярмійчук).

Мета статті – теоретичний аналіз сучасних наукових досліджень феномену міжетнічної толерантності

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукової літератури показує, що поняття «толерантність» у ній трактується по-різному. Прояв толерантності, сумісний із дотриманням прав людини, не означає толерантного ставлення до соціальної несправедливості, неприйняття власних переконань чи поступок переконанням інших людей. Це означає, що кожен може вільно дотримуватись своїх переконань і визнавати рівні права для інших. У той же час, толерантність означає визнання того, що люди від природи різні за зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою та цінностями і мають право жити у світі та зберігати свою індивідуальність. Толерантне ставлення – це коли людина намагається досягти взаєморозуміння та досягнення власних цілей, узгоджуючи свої дії з діями інших людей без застосування сили, примусу та тиску, а лише шляхом взаємних обговорень, переконань та взаємозв'язку поведінкових актів та дій.

У вітчизняній соціології основна увага приділяється ролі та місцю толерантності у суспільному житті (Г. Бакієва, Р. Валітова, Б. Гершунський, Д. Зінов'єв, В. Золотухін, О. Ісакова, Є. Клименко, В. Лекторський, А. Леонтьєв, В. Соколов та ін). У цьому контексті толерантність сприймається як одна з форм міжлюдських відносин, як структуроутворюючий компонент в організації суспільства взагалі. За словами Є. Клименко [9], толерантність

виступає реально чинною силою у розвитку суспільства. В інших джерелах з соціології толерантність сприймається як якісна характеристика людей, їх агломерацій та груп. При цьому толерантності властива установка на позитивне сприйняття «іншого», готовність не тільки до розуміння, але й за можливості до прийняття цінностей, інтересів, вірувань, переконань, культури, традицій інших людей.

У філософському сенсі толерантність – це світоглядна життєва позиція, яка виробляється як результат морального, духовного досвіду людини. У роботах з етики толерантність розглядається як моральна якість індивіда. Воно виражено у прагненні до досягнення взаєморозуміння та узгодженні різноманітних інтересів і позицій, доброзичливому сприйнятті поведінки, звичок, вірувань, переконань, інтересів інших індивідів [4].

У психології поняття «толерантність» розглядається з позиції гуманістичного підходу з погляду особистісної особливості. Толерантність – невід'ємна частина діалогу, що має місце між «Я» та «Ти». У цьому діалозі відбувається реальна зустріч у можливостях, взаємовідносинах, думках. У роботах К. Роджерса [13] використовується поняття «терпимість», яке розуміється автором як «відсутність гордовитості».

Л. Дробіжева розглядає толерантність не як позицію самообмеження і навмисного невтручання, згоду на взаємну терпимість, а як прийняття інших такими, якими вони є, і готовність взаємодіяти з ними. Очевидно, що толерантність розкривається як соціальний феномен, що об'єктивно виник, як інструмент регулювання цих відносин, як особливого роду правила поведінки, як основа для вироблення багатьох реальних правил, норм і законів, має свою тривалу історію у сфері міжетнічних відносин [7].

Змістовно, толерантність, за О. Асмоловим, визначається як стійкість, терпимість і допустиме відхилення. толерантність, виникла в процесі життєдіяльності людини, стає цінністю для нього самого і виявляє себе у взаємодії з іншими людьми [1].

Нарешті, толерантність як форма прояву толерантності є необхідною, невід'ємною складовою духовного розвитку особистості.

Багатозначність поняття «толерантність» робить його досить абстрактним і загальним. Своє практичне вираження толерантність знаходить у витримці, самовладанні, здатності тривалий час виносити несприятливі впливи. Доцільно виокремити відповідні критерії, що дозволяють більш чітко фіксувати досліджуване явище, а саме:

– реальна рівноправність між представниками різних народів (рівний доступ до соціальних благ для всіх людей незалежно від їхньої статі, раси, національності, релігії або приналежності до будь-якої іншої групи);

– взаємна повага, доброзичливість і терпиме ставлення всіх членів того чи іншого суспільства до інших соціальних, культурних та інших груп;

– рівні можливості для участі в політичному житті всіх членів

суспільства;

– збереження та розвиток культурної самобутності і мов національних меншин;

– реальна можливість дотримуватися традицій для всіх культур, представлених у конкретному суспільстві;

– свобода віросповідання за умови, що це не зачіпає права і можливості представників інших членів суспільства;

– співпраця і солідарність у вирішенні загальних проблем;

– відмова від негативних стереотипів у галузі міжетнічних і міжрасових відносин і у відносинах між статями.

Отже, аналіз поняття «толерантність» показує, що змістовно воно постає як здатність людини позитивно ставитися до «несхожості» іншого, тобто визнання права іншими на те, щоб поважати їх особистість і самоідентичність, як готовність приймати інші логіки, погляди, як толерантне ставлення до поглядів, традицій, переконанням інших індивідів, груп тощо.

Для сьогодення через надзвичайне прискорення процесів взаємодії та взаємовпливу народів, цивілізацій, посилення процесів міграції, прояви серед певних груп населення екстремізму та різних видів нетерпимості до різних етносів, вірувань та ін. загальнозначущий характер набула міжетнічна толерантність.

Найактивніше вивчення феномена міжетнічної толерантності починається у другій половині ХХ століття, і з того часу можна констатувати зростання інтересу дослідників до цього питання. Міжетнічній толерантності присвячено велику кількість публікацій, які освячують різні аспекти цієї проблеми: історія взаємодії з формами та проявами нетерпимості у США, Канаді, Великій Британії та інших європейських країнах, сучасної академічної та культурної асиміляції іммігрантів та посилення, історії розвитку мультикультуралізму та транснаціоналізму (J.Carnes (1999); K.Hogarth, W.L. Fletcher (2018); P.Kivisto, W.Ng, (2005); P.S Li. (1999); D.Mason (2000); M.Wallis, Au. Fleras (2009); J. Kafka (2013); сучасні расові упередження та забобони (D.W.Carbado, M.Gulati (2015); етнічну, національну, релігійну дискримінацію (D.Herman (2011).

Проблематика міжетнічної толерантності молодого покоління в спеціальному медіаосвітньому середовищі представлена у роботах L.Masterman (1997), V.Bachmair (1997)., D.Buckingham (2004)., J.Bryant, S.Thompson (2002), D. Rushkoff (2002), N.Andersen, B. Duncan & J.J. Pungente (1999), J.J.Pungente, M.O'Malley (1999) та ін.

Тим часом, виділення сутнісних характеристик міжетнічної толерантності утруднено тим, що значення основного поняття «етнос» дотепер є багатозначним. Одні дослідники розглядають його як реальну соціальну групу, що сформувалася в процесі історичного розвитку соціуму. Згідно з іншим підходом етнічну спільність слід розглядати як соціальні конструкції, що

з'являються і функціонують завдяки цілеспрямованим зусиллям політичних діячів та творчої інтелігенції.

У низці досліджень (Л. Гумільов, М. Лацарус, Г. Штейталь) етнос постає як особлива психологічна спільність. Етнос сприймається як стійка у своєму функціонуванні група індивідів, кожен із яких усвідомлює себе членом цієї групи відповідно до ознаками, які сприймаються як етно-диференціюючі ознаки. Мова може йти про різні характеристики, представлені професійним та народним мистецтвом, національним характером, міфами про спільних предків, уявленнями про рідну землю, релігію, історичну пам'ять, норми поведінки, цінності, мову.

Відповідно до М. Лебедевої, під етнічною толерантністю, мається на увазі, наявність позитивного образу представників іншої культури за наявності позитивного образу власної культури. Це означає, що етнічна толерантність не є наслідком асиміляції як відмови від власної культури, а є характеристикою міжетнічної інтеграції, для якої характерне прийняття чи позитивне ставлення до своєї етнічної культури та до етнічних культур інших груп, з якими ця група вступає в контакт. Таке розуміння адекватності групового сприйняття базується на постулаті ціннісної рівності етнічних культур та відсутності у цьому плані переваги однієї культури перед іншою. [10].

Є. Жмирова та В. Монастирський під етнічною чи міжнаціональною толерантністю пропонують розуміти «терпиме та поважне ставлення носія будь-якої національності до інших рас та етносів, їх менталітету, національних мов, культур, поведінки, зовнішності. У той же час міжнаціональна толерантність є нерозривною складовою національної самосвідомості в цілому, оскільки, будучи формою прояву відношення конкретної особистості, вона не може існувати абстрактно, без реального носія – суб'єкта національних та міжнаціональних відносин» [8, с. 22].

У своєму дослідженні М. Солинін розглядає етнічну толерантність як інтегральну властивість індивідуальності людини, властивою всім людям, але при цьому які мають різну міру виразності. З цієї точки зору можна говорити про різні рівні етнічної толерантності (високому, середньому, низькому), використання ж поняття «етнічна інтолерантність» є недоцільним. Автор зазначив, що психологічну структуру етнічної толерантності становлять індивідуально-психологічні якості людини особистісного, суб'єктного та індивідуального рівнів індивідуальності, що утворюють стійкі взаємозв'язки. Визначено базові компоненти психологічної структури етнічної толерантності, що мають найбільшу вагу у структурі, це: комунікативна толерантність, нервово-психічна стійкість, ефективність поведінки у конфлікті, агресивність [15].

Вочевидь, що спроби визначення етносу з допомогою конкретних ознак були невдалими, тим паче що з уніфікації культури чисельність етно-диференціюючих ознак постійно зменшується. Тому розгляд поняття «міжетнічна толерантність» з усією очевидністю має спиратися різні підходи.

У рамках індивідуально-особистісного підходу міжетнічна толерантність розглядається як психологічна готовність і моральна позиція особистості взаємодіяти з представниками іншого етносу, або як її здатність і практичне визнання носіїв інших цінностей, іншої логіки мислення, інших типів поведінки. У цей контекст вписується визначення толерантності Г. Солдатової як інтегральної характеристики особистості, яка визначає здатність людини до активної взаємодії з навколишнім середовищем у складних та кризових обставинах [14].

На індивідуальному рівні міжетнічна толерантність є чеснотою, складною настановною освітою індивіда, що виражаються у терпимому ставленні до іншого способу життя, інших звичок, інших почуттів і поглядів. Подібне терпиме ставлення виражається у різних ситуаціях, коли відбувається внутрішньоособистісний та міжособистісний вибір і коли старі способи вирішення проблеми не працюють, а нові лише формуються [3].

Специфіку міжетнічної толерантності визначає зміст ціннісно-смыслових та мотиваційно-потребових утворень особистості. Справді, про толерантну поведінку можна говорити лише в тому випадку, коли актуалізується важливий особистісний ресурс у вигляді ціннісно-смыслових утворень. Інший індивід, інший етнос виступають як цінність, як даність. Тільки завдяки основній системі цінностей як сенсоутворюючій основі толерантного відношення «фрагментарне» сприйняття іншого індивіда чи етносу, до якого він належить, спочатку буде виражатися в інтолерантній формі, яка здатна перетворюватися на толерантну завдяки діалогічності взаємодії [11].

Системний підхід до проблеми міжетнічної толерантності на сучасному етапі представлений у дисертаційному дослідженні Н. Маркової, що розглядає міжкультурну освіту студентської аудиторії як цілісну систему, «зміст, модель, принципи, технології формування культури міжнаціональних відносин студентів мають не тільки інтегративний, а й гуманно-особистісно-орієнтований характер: впливають на свідомість студентів, формують у них досвід поведінки, що характеризується високим рівнем міжнаціональної культури, толерантності, міжкультурною компетентністю, сформованістю значущих особистісних якостей» [12].

Прояв міжетнічної толерантності розкривається у змісті факторів міжетнічної толерантності. Так, Е. Бімбаєвою представлені основні аспекти прояву внутрішніх та зовнішніх факторів формування міжетнічної толерантності студентської молоді. До внутрішніх чинників автором віднесено: «індивідуальні властивості особистості (вік, стать, рівень освіти, соціальне становище, етнічна приналежність); індивідуально-типологічні властивості особистості (етнічна самоідентифікація, тип міжетнічної поведінки, наявність стійких образів сприйняття представників різних етносів як «близьких», «чужих», «особливих»)». До зовнішніх факторів міжетнічної толерантності автором віднесено особливості соціокультурного середовища; державна

політика у міжетнічній сфері, політична обстановка в країні та регіоні; система освіти та освітні установи; засоби масової інформації» [3].

Висновки. Міжетнічну толерантність можна розглядати як інтегральну властивість цілісної індивідуальності людини у єдності її особистісних, суб'єктних та індивідуальних властивостей. На концептуальному рівні - як позитивне ставлення до міжетнічної взаємодії, готовність приймати соціокультурні відмінності інших етнічних груп у процесах міжособистісної взаємодії на основі позитивного образу іншої культури за збереження позитивного сприйняття своєї власної.

Література:

1. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию. М., Смысл, 2000. 255с.
2. Бачинин В.А. Этика: энциклопедический словарь. СПб., 2005. 288 с.
3. Бимбаева Э.В. Межэтническая толерантность современных студентов : (на примере Республики Бурятия) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. социол. н. /22.00.04 Улан-Удэ, 2011. 23 с.
4. Быстрицкий Е.К. Конфликт культур и методология толерантности. *Вопросы философии*. 2011. № 9. С. 74–86.
5. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Издатель: Харвест, 1998. 301с.
6. Диденко В.В. Анализ значения лексем tolerance, толерантность и терпимость в английском и русском языках. *Современные исследования социальных проблем*. 2016. № 4–2 (28). С. 151–173
7. Дробужева Л.М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы совместимости. *Толерантность и согласие* / Отв. ред. В.А. Тишков. М., 1997. С. 62–63.
8. Жмырова Е. Ю., Монастырский В. А. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи. Тамбов: ТРОО «Бизнес Наука-Общество», 2012. 189с.
9. Клименко Е.В. Этнические различия и толерантность: к проблеме разработки социально-культурных программ формирования межэтнической толерантности. *Вестник СПбГУКИ*. 2012. № 3. С. 46–50
10. Лебедева Н. М., Малхозова Ф. М. Социально-психологическое исследование этнической толерантности в Карачаево-Черкесии. *Идентичность и толерантность* / Под ред. Н. М. Лебедевой. М.: Изд-во ИЭА РАН, 2002. С. 152–168.
11. Ляужева С.А. Воспитание толерантной личности в контексте межкультурного диалога. *Высшее образование в России*. 2011. № 2. С. 82–87
12. Маркова Н. Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза. Дисс ... д-ра п. н. Казань, 2010. 553с.
13. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия [Электронный ресурс]; Пер. В.В. Лях, А.П.Хомик; Предисл. С. Иващенко. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. 320 с.
14. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. 386 с.
15. Сольнин Н. Э. Системный подход как методологическая основа разработки тренинга по формированию этнической толерантности. *Психология учебной деятельности и готовности к обучению*. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2010. С.127–133.

References:

1. Asmolov, A. G. (2000). *Na puti k tolerantnomu soznaniju [On the way to tolerant consciousness]*. М., Smysl [in Russian].

2. Bachinin, V.A. (2005). *Jetika: jenciklopedicheskij slovar' [Ethics: encyclopedic dictionary]*. SPb. [in Russian].
3. Bimbaeva, Je.V. (2011). *Mezhjetnicheskaja tolerantnost' sovremennyh studentov : (na primere Respubliki Burjatija) [Interethnic tolerance of modern students: (on the example of the Republic of Buryatia)]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ulan-Udje [in Russian].
4. Bystrickij, E.K. (2011). *Konflikt kul'tur i metodologija tolerantnosti [The conflict of cultures and the methodology of tolerance]*. *Voprosy filosofii - Questions of Philosophy*, 9, 74–86. [in Russian].
5. Golovin, S.Ju. (1998). *Slovar' prakticheskogo psihologa [Dictionary of practical psychologist]*. Izdatel': Harvest [in Russian].
6. Didenko, V.V. (2016). *Analiz znachenija leksem tolerance, tolerantnost' i terpimost' v anglijskom i ruskom jazykah [Analysis of the meaning of the lexemes tolerance, tolerance and tolerance in English and Russian languages]*. *Sovremennye issledovanija social'nyh problem - Modern studies of social problems*, 4–2 (28), 151–173 [in Russian].
7. Drobizheva, L.M (1997). *Tolerantnost' i rost jetnicheskogo samosoznanija: predely sovместимости [Tolerance and the growth of ethnic self-awareness: the limits of compatibility]*. *Tolerantnost' i soglasie - Tolerance and consent*, 62-63. [in Russian].
8. Zhmyrova, E. Ju., Monastyrskij, V. A. (2012). *Kinoiskusstvo kak sredstvo vospitanija tolerantnosti u uchashhejsja molodezhi [Film art as a means of educating tolerance among students]*. Tambov: TROO «Biznes Nauka-Obshhestvo» [in Russian].
9. Klimenko, E.V. (2012). *Jetnicheskie razlichija i tolerantnost': k probleme razrabotki social'no-kul'turnyh programm formirovanija mezhetnicheskoi tolerantnosti [Ethnic differences and tolerance: to the problem of developing socio-cultural programs for the formation of interethnic tolerance]*. *Vestnik SPbGUKI - Bulletin of SPbGUKI*, 3, 46–50 [in Russian].
10. Lebedeva, N. M., Malhozova, F. M. (2002). *Social'no-psihologicheskoe issledovanie jetnicheskoi tolerantnosti v Karachaevo-Cherkesii [Socio-psychological study of ethnic tolerance in Karachay-Cherkessia]*. *Identichnost' i tolerantnost' - Identity and tolerance*, 152-168 [in Russian].
11. Ljausheva, S.A. (2011). *Vospitanie tolerantnoj lichnosti v kontekste mezhkul'turnogo dialoga [Education of a tolerant personality in the context of intercultural dialogue]*. *Vyshee obrazovanie v Rossii - Higher education in Russia*, 2, 82–87 [in Russian].
12. Markova, N. G. (2010). *Formirovanie kul'tury mezhnacional'nyh otnoshenij studentov v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve vuza [Formation of the culture of interethnic relations of students in the multicultural educational space of the university]*. *Doctor's thesis*. Kazan [in Russian].
13. Rodzhers, K. (1997). *Klientocentrirovannaja terapija [Client-centered therap]*. M.: Refl-buk; Kiev: Vakler, 1997. 320 s. [in Russian].
14. Soldatova, G.U. (1998). *Psihologija mezhetnicheskoi naprijazhennosti [Psychology of interethnic tension]*. M. [in Russian].
15. Solynin, N. Je. (2010). *Sistemnyj podhod kak metodologicheskaja osnova razrabotki treninga po formirovaniju jetnicheskoi tolerantnosti [A systematic approach as a methodological basis for the development of training on the formation of ethnic tolerance]*. *Psihologija uchebnoj dejatel'nosti i gotovnosti k obucheniju - Psychology of educational activity and readiness for learning*, 127-133. [in Russian].

УДК 159.923.5

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-388-400](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-388-400)

Барановська Оксана Петрівна здобувачка першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Практична психологія», група ПП-11 пмз, кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вулиця Сухомлинського, 30, Переяслав, Київська обл., 08400, <https://orcid.org/0000-0002-4309-2983>

Іващенко Альона Ігорівна кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вулиця Сухомлинського, 30, Переяслав, Київська обл., 08400, <https://orcid.org/0000-0002-5059-739X>

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Анотація. Робота присвячена актуальній проблемі визначення гендерних чинників поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях. Розглянуто провідні характеристики підліткового віку, визначено його особливе значення для формування гендерної ідентичності підлітків, а також чутливість до переживання конфліктних ситуацій. Серед чинників гендерного самовизначення підлітків виділено статеве дозрівання та фізіологічні зміни організму дитини, статевий диморфізм, структуру дитячо-батьківських відносин, взаємини з однолітками обох статей, а також вплив суспільства, реалізований у ЗМІ, інтернет-спільноті та соціальних мережах.

Виокремлено компоненти конфліктності в поведінці підлітків. Підкреслено, що розбіжність між прагненнями підлітка, пов'язаними з усвідомленням своїх можливостей і становищем дитини, залежної від волі дорослого, викликає істотне поглиблення кризи самооцінки, інтенсифікуючи схильність підлітка до конфлікту з усіма, хто його оточує. Відзначено, що в міру дорослішання підлітка змінюється характер і особливості бачення себе, сприйняття оточуючих, змінюються мотиви і ступінь їх адекватності суспільним потребам. Зауважено, що кожна зі сфер життєдіяльності підлітка, що бере участь у формуванні його особистісної ідентичності, здатна до реалізації в умовах конфлікту.

Відзначено, що для підлітків з будь-якою гендерною ідентичністю найпоширенішими способами поведінки у конфлікті є співпраця, компроміс та уникнення, а найбільш вираженими рисами є запальність та підозрілість. Однак стиль поведінки в конфліктній ситуації містить суттєві відмінності для представників осіб підліткового віку, наділених різною статево-рольовою

ідентичністю. Так, зауважено, що більшою схильністю до реалізації конфліктних моделей поведінки характеризуються підлітки, що тяжіють до вираженої маскулінності. Водночас, підлітки, наділені вираженою фемінністю, демонструють протилежні поведінкові патерни в конфліктних ситуаціях, прагнучи уникати конфронтації та пристосовуватися до поточних умов взаємодії, аби поступово рухати конфлікт у бік вирішення.

Ключові слова: підліток, підлітковий період, конфліктність, гендер, гендерне самовизначення

Baranovska Oksana Petrivna Student of the first year of the second (master's) level of higher education, major "Practical Psychology", group PP-11 PMZ, Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education, Grigory Skovoroda University in Pereyaslav, 30 Sukhomlynskooho Street, Pereyaslav, Kyiv region, 08400, <https://orcid.org/0000-0002-4309-2983>

Ivashchenko Alyona Igorivna Candidate of psychological sciences, senior lecturer of the Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education, Grigory Skovoroda University in Pereyaslav, 30 Sukhomlynskooho Street, Pereyaslav, Kyiv region, 08400, <https://orcid.org/0000-0002-5059-739X>

GENDER CHARACTERISTICS OF THE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN CONFLICT SITUATIONS

Abstract. The work is devoted to the actual problem of determining the gender factors of adolescent behavior in conflict situations. The main characteristics of adolescence are considered, its special importance for the formation of gender identity of adolescents, as well as sensitivity to experiencing conflict situations, is determined. Puberty and physiological changes in the child's body, sexual dimorphism, the structure of child-parent relations, relationships with peers of both sexes, as well as the influence of society, implemented in the mass media, the Internet community, and social networks, are among the factors of gender self-determination of adolescents.

The components of conflict in the behavior of teenagers are singled out. It is emphasized that the discrepancy between the aspirations of a teenager, related to the awareness of his capabilities and the position of a child dependent on the will of an adult, causes a significant deepening of the crisis of self-esteem, intensifying the tendency of the teenager to conflict with everyone around him. It is noted that as a teenager matures, the nature and features of self-view, perception of others change, motives change and the degree of their adequacy to social needs. It is noted that each of the spheres of a teenager's life, which participates in the formation of his personal identity, is capable of being realized in conflict conditions.

It was noted that for adolescents with any gender identity, the most common ways of behavior in conflict are cooperation, compromise and avoidance, and the

most pronounced features are irritability and suspicion. However, the style of behavior in a conflict situation contains significant differences for representatives of adolescents with different gender-role identities. Thus, it was noted that teenagers tending to express masculinity are characterized by a greater tendency to implement conflict models of behavior. At the same time, adolescents endowed with pronounced femininity demonstrate the opposite behavioral patterns in conflict situations, seeking to avoid confrontation and adapt to the current conditions of interaction in order to gradually move the conflict towards resolution.

Keywords: adolescent, adolescence, conflict, gender, gender self-determination

Постановка проблеми. Наразі вивчення підліткових конфліктів набуває дедалі більшої актуальності. Масштаби поширення гострих конфліктних ситуацій за участі підлітків зросли до катастрофічного рівня. Найчастіше серед причин гранично жорстокої поведінки осіб підліткового віку в конфліктних ситуаціях постають нерозв'язані міжособистісні конфлікти, які надалі розширюють свій деструктивний вплив та стають основою для актів ненависті та злості не лише по відношенню до умовного кривдника, але й до інших людей та суспільства в цілому. Відтак, необхідним постає визначення провідних чинників виникнення конфліктних ситуацій у підлітковому колі комунікації, аби в подальшому успішно запобігати їх постанню. З-поміж решти факторів особливої уваги, на наш погляд, потребує гендерний чинник виникнення підліткових конфліктів та поведінки підлітків під час участі в них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження гендерних аспектів поведінкових особливостей реагування підлітків на конфліктні ситуації привертає увагу численних дослідників. Так, А. Ш. Апішева у своїй роботі представляє результати вивчення закономірностей конфліктних стосунків осіб підліткового та юнацького віку із батьками [1]. У дослідженні З. Р. Кисіль виокремлено сукупність психологічних особливостей виявлення агресії в підлітків, що призводять до виникнення конфліктних ситуацій або ж постають в якості реакції на такі ситуації [3]. Л. О. Коберник зосереджує дослідницький фокус власних студій на ціннісних орієнтаціях підлітків, розглядаючи їх крізь призму виникнення та подолання конфліктних поведінкових форм [4]. Л. О. Котловою здійснено аналіз гендерних особливостей конфліктних форм поведінки осіб підліткового та юнацького віку [5]. Т. С. Сапельнікова та Ю. О. Білоцерківська, звертаючись до розгляду поведінкових доміант учнів старшої школи, зосереджують увагу на чинниках їх конфліктності [8]. О. М. Чайковська у своєму дослідженні апелює до психологічних особливостей особистісної конфліктності в підлітків [9]. Утім, попри позірну чисельність тематичних студій, маємо відзначити, що дослідники недостатньо активно звертаються до проблеми визначення гендерних чинників підліткової конфліктності, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті - визначення гендерних особливостей поведінки осіб підліткового віку в конфліктних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. Із погляду психологічної сутності конфлікт може бути розглянутий як один із типів важких ситуацій, який виникає у процесі життєдіяльності індивідуума та соціальної групи. У такому разі ситуацію можна розглядати як складну суб'єктивно-об'єктивну реальність, в якій об'єктивні складові являють собою суб'єктивне сприйняття та особистісну значущість для учасників ситуації.

Кожен конфлікт має конструктивні (одночасно мають позитивні та негативні наслідки) та деструктивні функції. Спровокувати виникнення та сприяти подальшому розвитку конфліктів здатні такі групи факторів та причин: об'єктивні, організаційно-управлінські, соціально-психологічні та особистісні. Першим двом групам факторів в основному властивий об'єктивний характер, третя і четверта мають суб'єктивний характер.

Об'єктивними причинами конфліктів вважатимуться найчастіше такі обставини соціальної взаємодії людей, з яких відбулося зіткнення інтересів цих людей, їх думок чи установок. Внаслідок впливу об'єктивних причин виникає передконфліктна обстановка – об'єктивний компонент передконфліктної ситуації [6].

Можна простежити зв'язок суб'єктивних причин конфліктів в основному з низкою індивідуальних психологічних особливостей опонентів, що призводять до того, що вони вважають за краще вибрати саме конфліктний спосіб вирішення об'єктивного протиріччя, конфлікту, не роблять спроб взаємовигідного вирішення виниклого протиріччя. Натомість виявляється кращою стратегія протидії. Слід зазначити, що практично будь-яка передконфліктна ситуація має можливість вибору конфліктного або кілька неконфліктних варіантів її вирішення. Для вибору конфліктного вирішення ситуації існують, як зазначено вище, суб'єктивні причини [4].

Другій групі об'єктивних причин конфліктів властивий організаційно-управлінський характер. Чітко простежується зв'язок організаційно-управлінських причин конфліктів із створенням та функціонуванням груп, організацій, колективів.

В основі особистісних причин конфліктів лежать індивідуально-психологічні особливості учасників. Це пов'язано зі специфікою процесів, що відбуваються в психіці людини за її взаємодії з іншими людьми та навколишнім середовищем.

Отже, конфлікт – це найгостріший спосіб вирішення протиріч, які формуються у процесі взаємодії. У його основі лежить протиріччя сторін. Як правило, він супроводжується негативними емоціями.

Конфліктна поведінка становить поширене явище у підлітків, особливо у віці 12-15 років [8]. Вона виступає способом утвердження своєї позиції як у відносинах з дорослими, так і у відносинах з однолітками. Адже саме цей

період життя є найскладнішим – настає криза підліткового віку. У порівнянні з відносно спокійним молодшим шкільним віком підлітковий характеризується як бурхливий та складний. У цей період відбувається самоствердження серед однолітків, протест і бунт проти старших, відчуваються сильні емоції та переживання. На цьому етапі відбувається інтенсивний розвиток особистості.

Підлітковий вік являє собою один із найважливіших та водночас найбільш складних періодів у житті людини. Для нього характерною постає наявність гострої вікової кризи, протягом якої відбуваються провідні зміни в особистісному розвитку підлітка. Під час цього періоду деформуються і трансформуються всі попередні зв'язки дитини зі світом, її відношення до нього та до самої себе, а також розвиваються процеси самосвідомості й самовизначення, що призводять, зрештою, до формування тієї життєвої позиції, з якою підліток розпочинає власне самостійне життя.

Провідне протиріччя підліткового віку полягає в тому, що представники цієї вікової групи інтегруються до культури дорослих людей, а водночас із тим відбувається індивідуалізація, в ході якої кожен підліток починає розпізнавати складові власної унікальності [6].

Т. С. Сапельнікова та Ю. О. Білоцерківська виокремлюють «два різновиди комунікації в якості психологічних механізмів самооцінки: «Я – Інший», який дозволяє зіставити себе з іншими людьми, а також «Я – Я», в межах якого підліток починає усвідомлювати себе як людину, наділену особистими мотивами, інтересами й цінностями» [8, с. 68-69]. До кінця підліткового віку відбувається формування самосвідомості, яке первісно виражається в оцінці, запозиченій у дорослих, а потім стає власною самооцінкою й реалізується шляхом появи тенденції до самовираження й самореалізації, а також у розвитку власних позитивних якостей і формуванні можливості долати наслідки реалізації якостей негативних.

Одним із провідних елементів самосвідомості є самооцінка, формування якої відбувається завдяки підвищенню її стійкості й диференціації відповідно до соціального контексту взаємодії з іншими людьми. Л. О. Коберник зазначає, що «не всім підліткам вдається впоратися із неоднозначністю ціннісно-нормативної системи поточних реалій, і в деяких підлітків та юнаків виявляється схильність до вибору асоціальних життєдіяльнісних стратегій» [4, с. 11]. Водночас аналізований віковий період сам собою характеризується наявністю підвищеної конфліктності, яка виявляється у взаєминах із батьками, педагогами та однолітками. Її причини можуть бути представлені «особистісною агресивністю, низьким рівнем емпатії, несформованістю самоконтролю й адекватних механізмів психологічного захисту» [1, с. 118].

Потрапляючи до конфліктної ситуації, підліток подеколи поводить себе доволі різко, виявляючи яскраві негативні емоційні реакції, нездатність контролювати власні вчинки, дії та вербальні прояви. При цьому в оцінці своїх поведінкових патернів та їх реалізації в умовах тривання конфлікту особливої

значущості для підлітка набуває «ставлення з боку однолітків, їхня думка про нього та реакція на демонстровану ним поведінку, що призводить до формування в підлітка самооцінки, сприяє розвиткові самосвідомості й ідентичності» [6, с. 91].

Розбіжність між прагненнями підлітка, пов'язаними з усвідомленням своїх можливостей і становищем дитини, залежної від волі дорослого, викликає істотне поглиблення кризи самооцінки, інтенсифікуючи квазіпотреби, квазіінтереси підлітка. У міру його дорослішання змінюється характер і особливості бачення себе, сприйняття оточуючих, змінюються мотиви і ступінь їх адекватності суспільним потребам.

Формування і розвиток конфліктності тісно пов'язані з динамікою афективних симптомів. Спостерігаючи афективну патологію, ми можемо прогнозувати розвиток конфліктних тенденцій. Симптоми депресії можуть з'являтися задовго до маніфестації ознак патологічної жорстокості. Різні типи емоцій супроводжують етапи зародження, подальшого розвитку і кульмінації агресії. Це свого роду сигнали, що говорять про глибину ураження, спрямованість патологічної агресії і перспективу її втілення в кримінальному акті.

В дитинстві з'являються страхи і короткочасні депресивні епізоди. У підлітків з важкими формами агресії (надцінно-маревної і імпульсної) з дитинства спостерігаються страхи, що носять безпредметний або маревний характер. Такі страхи виникають раптово, без причини. Характерний невмотивований страх темноти. З'являється відчуття «загрози», страх смерті. Можуть виникати ілюзії, рудиментарні галюцинації: так, підліток, що проявляє садистську агресію до батьків і бабусі (загрожував їх «зарізати», «забороняв» матерів дихати і т.д.), «в більш ранньому віці відчував страх темноти, стілець в кімнаті приймав за «маніяка»» [5, с. 97].

У підлітків з менш важкою формою агресії (ситуаційної, конфліктної) в дитинстві виявляються страхи темноти, звичайно пов'язані з прогляданням страшних фільмів, іграми-«жахачками», яким-небудь переляком. Ці страхи психологічно зрозумілі, короткочасні; дитину можна заспокоїти бесідою; відсутні галюцинації і ілюзії.

Страхи в дитячому віці виявляються окремо від агресії, не визначають її характер. Вони лише свідчать про загальне неблагополуччя в емоційно-вольовій сфері.

В препубертатному (10-12 років) і на початку підліткового періоду з'являються депресивні епізоди. Спочатку вони носять короткочасний характер. По структурі вони бувають меланхолійними (тужлива, пригніченість), астено-апатичними (слабкість, байдужість) або тривожними. Меланхолія виявляється як відчуття «нудьги», похмурість, «тяжкість на серці». При астено-апатичній депресії виникає відчуття раптової слабкості, «безсилля», відсутнє бажання щось робити.

Тривожні епізоди характеризуються відчуттям неспокою, напруженістю, можуть виникати рудиментарні «ідеї ставлення», безпричинне відчуття загрози з боку якої-небудь конкретної людини (родича, однолітка). Такі депресивні епізоди можна назвати глибокими, важкими: вони характерні для підлітків з імпульсно-садистською і надцінною агресією.

У випадках ситуаційно-конфліктної агресії фіксуються депресивні епізоди легкого ступеня: зниження настрою, песимізм, легка пригніченість без сильної слабкості, «ідеї ставлення», підозрливості.

На даному етапі спостерігається більш помітний зв'язок афекту і агресії. На фоні тужливо-меланхолійних і апатичних депресій відбувається формування того або іншого виду конфліктної поведінки: надцінного (жадання викривання, мести), імпульсного (раптові жорстокі дії), ситуаційного (постійна дратівливість, конфлікти). Спостерігається синхронність між депресивними епізодами і проявами агресії. Наприклад, у 17-річного хлопця чергували періоди «хорошої», «нормальної» і конфліктної поведінки. І той, і інший періоди тривали по три дні: як тільки погіршувався настрій, «все набридало», з'являлися туга і суїцидальні думки, він починав ламати меблі, бив матір, при цьому «не міг зупинитися»; коли настрій приходив в норму, він ставав спокійним, просив вибачення. Достатньо характерні вислови підлітків про те, що «депресія «підштовхує» їх до прояву агресії» [2, с. 19].

Зміна настрою може з'являтися синхронно з агресією, як це мало місце у вищенаведеному прикладі. Вона може передувати посиленню агресії, виникаючи за декілька днів до неї. Можуть бути також варіанти, коли депресія виявляється після маніфестації агресії, але у будь-якому випадку спостерігається їх тісний взаємозв'язок.

Вузловий момент, від якого залежить подальша спрямованість конфліктних імпульсів, настає разом з виникненням тривожного афекту. Особливо це характерно для важких видів агресії (надцінної і імпульсної). Якщо афект тривоги значно виражений і тривалий, то конфліктна спрямованість набуває наочно-орієнтованого характеру. Виникають надцінно-маревні ідеї домагання на близькі відносини з конкретною особою, ідеї викривання, мести, позиви до імпульсивно-садистських актів і т.д. Даний вид афекту посилює саме наочно-конкретну спрямованість конфліктних імпульсів, появу і зміцнення в них садистських комплексів, а також посилення прагнення до реалізації конфліктних тенденцій.

Нерідко виникає також дисфоричний (злобний) компонент. Поєднання цих афектів – гнівливості, злісності і тривоги – є постійною ознакою емоційних порушень у випадках надцінних і імпульсивно-садистських конфліктних дій підлітків.

Хворобливе наростання тривожного (тривожно-злобного, тривожно-дисфоричного) афекту призводить до розростання конфліктних переживань, перетворення їх в «керівництво до дії». Тривожний афект сприяє пробудженню

прихованої жорстокості. Тривога – стресовий каталізатор конфліктності – з'являється «на фінішній прямій», підштовхуючи до здійснення конфліктного акту, до кульмінації насильства, руйнівних імпульсів надцінного або імпульсно-садистського типів. Така кульмінація супроводжується вираженим «афектом маніакального і дисфоричного характеру» [3, с. 35].

У формуванні тенденції до «звичної» агресії важливе значення мають емоційні симптоми маніакального полюса (підйом настрою, невмотивована веселість, укорочений сон, «жадання діяльності» і т.ін.). Причому, на відміну від конфліктних проявів інших типів, ці розлади спостерігаються тривалий час (місяці і навіть роки). Протягом цих тривалих фаз виразно виявляються ознаки патології у сфері потягів у вигляді алкоголізації, токсикоманії, знуцання з інших людей, сексуальних збочень і т.ін. Іншим важливим проявом патології душевної діяльності у таких підлітків є емоційна тупість, відсутність душевного резонансу.

Агресія в підлітковій групі частіше за все виникає ситуативно. Даний тип жорстокості в значній мірі пов'язаний з активізацією у момент гострої особистої кризи могутніх психічних енергій, що знаходяться зовні поля свідомості. Емоції представлені в цьому варіанті переважанням дисфоричного афекту: злісністю, дратівливістю. Конфліктні ідеї є конкретними з самого моменту свого ситуативного виникнення і відразу направлені на певну людину. На фоні «дисфоричних коливань настрою відбувається могутнє посилення конфліктності. На цей процес чинить вплив психічна енергія підліткової групи» [3, с. 34].

Основною особливістю підлітка є особистісна нестабільність. На думку психолога і психоаналітика Г. Фрейд, «підлітки винятково егоїстичні, вважають себе центром Всесвіту і єдиним предметом, гідним інтересу, і водночас в жодний з наступних періодів свого життя вони не здатні на таку відданість та самопожертву. Вони вступають у пристрасні любовні стосунки – лише для того, щоб обірвати їх так само раптово, як і почали. З одного боку, вони з ентузіазмом входять у життя спільноти, з другого – вони охоплені пристрасстю до самотності. Вони коливаються між сліпим підпорядкуванням обраному ними лідеру і бунтом проти будь-якої влади» [6].

Спілкування у сумнівних компаніях провокує стійкий характер негативних моментів поведінки підлітків (агресивності, жорстокості, підвищеної тривожності). Але це спілкування, цю систему відносин, у тому числі і жорстоких законів асоціальних підліткових груп, слід сприймати не як наслідок будь-якої генетичної схильності початкової агресивності тощо, а як ситуацію заміщення при неприйнятті підлітка у світ соціально-значущих відносин дорослих як ситуацію спільного переживання незрозумілості ними. Найчастіше дорослими у відносинах зі зростаючими людьми не враховуються особливості їх особистісного становлення, що призводить до конфлікту з підлітками, які прагнуть самостійності, самореалізації, позбавлення опіки.

Важливим компонентом особистісної самосвідомості підлітка є його гендерна ідентичність, яка активно формується протягом цього вікового періоду. Підліток, усвідомлюючи себе як представника певної статі, вибудовує певну лінію поведінки та оцінює її відповідно до загальновизнаних стереотипів стосовно «жіночого» та «чоловічого».

Гендерні стереотипи справляють суттєвий вплив на поведінку підлітка та сприйняття ним усього того, що його оточує. У його поведінці найбільш чітко відображається ступінь вираженості маскулінних та фемінних рис, які були засвоєні в процесі соціалізації.

Формування ідентичності являє собою одне з головних завдань, що ставляться загалом перед підлітком. На думку Е. Еріксона, ідентичність визначається як «усвідомлення часової тривалості власного «Я», що включає дитяче минуле та вибудовує проєкцію себе в майбутнє. Йдеться про усвідомлення підлітком себе як людини, цілком відмінної від інтеріоризованих батьківських образів та здатної до самостійного здійснення системи виборів, що забезпечують цілісність та зрілість особистості» [10, р. 82].

У зв'язку з цим формування гендерної ідентичності є значущим моментом зазначеного вікового періоду. На цьому етапі життя реалізується диференціація підлітком маскулінних та фемінних рис, як стосовно уявлень про себе, так і відносно інших людей. Виділення стереотипних чоловічих та жіночих рис залежно від статевої приналежності, відданість або спротив стосовно цих настанов визначають спосіб дій підлітка, його самопозиціонування в суспільстві.

В межах зазначеного вікового періоду зазвичай виділяють «три основні етапи розвитку гендерної ідентичності:

- недиференційованість маскулінних та фемінних рис;
- гіпердиференціація маскулінних та фемінних якостей;
- інтеграція маскулінних та фемінних ознак» [5, с. 97].

Наразі найбільш поширеною й авторитетною з точки зору визначення гендерної ідентичності є андрогінна модель С. Бем. В межах зазначеної класифікації зауважується, що представники чоловічої та жіночої статей необов'язково мають відповідати традиційним моделям, а можуть поєднувати в собі як маскулінні, так і фемінні характеристики. Таке поєднання описує запропонований авторкою концепції андрогінний тип, який, на думку С. Бем, є одним із найбільш пристосованих до життя [2].

Так, андрогінна особистість містить у собі багатоаспектний спектр статево-рольової поведінки. Він використовується відповідно до вимог ситуації, в якій є демонстрованим – інструментальності або експресивності. Відтак, людина андрогінного типу виявляє більшу гнучкість у статево-рольовій поведінці, ніж та, що наділена виключно маскулінними або фемінними характеристиками. При цьому обидві складові статево-рольової ідентичності розвиваються незалежно одна від одної.

На формування гендерної ідентичності в підлітковому віці справляють вплив численні чинники. До їх числа можна віднести: статеве дозрівання та фізіологічні зміни організму дитини, статевий диморфізм, структуру дитячо-батьківських відносин, взаємини з однолітками обох статей, а також вплив суспільства, реалізований у ЗМІ, інтернет-спільноті та соціальних мережах.

На думку Л. О. Котлової, «поява гендерних стереотипів у підлітків зумовлена системою образів-еталонів, образів-орієнтирів та образів-відображень представників кожної статі різного віку» [5, с. 95]. О. М. Чайковська, у свою чергу, вважає, що вплив гендерних відмінностей відображається, більшою мірою, в стратегіях конфліктної взаємодії. Так, дівчата намагаються «поводитися згідно зі стандартною жіночою роллю, а хлопці, навпаки, досягають мети за допомогою різних шляхів. Дівчата частіше тяжіють до толерантності й демонструють бажання дійти компромісу. Водночас хлопці зазвичай у конфліктних ситуаціях демонструють уникання можливості дійти згоди або ж агресію в поведінці» [9, с. 252].

Кожна зі сфер життєдіяльності підлітка, що бере участь у формуванні його особистісної ідентичності, здатна до реалізації в умовах конфлікту. В конфліктній ситуації поведінка підлітка визначається завдяки таким закономірностям: те, що відбувається, є складним для усвідомлення, а залученість до зазначеного процесу – достатньо тривалою.

Надання учасником конфлікту переваги та вибір на користь певної стратегії та способу поведінки базується на індивідуально-особистісних, гендерних, вікових та інших особливостях підлітка, що задіяний у ситуації.

Дослідження вітчизняних психологів демонструють наявність доволі неоднозначної думки стосовно наявності гендерних відмінностей поведінки в конфлікті на різних етапах соціалізації особистості. Так, Л. О. Коберник відзначає, що дівчата «частіше усвідомлюють суть конфліктної ситуації й намагаються дійти її завершення» [4, с. 14]. Хлопці ж у більшості випадків постають ініціаторами конфлікту. Протягом взаємодії, що реалізується після завершення конфлікту, поведінка хлопців характеризується відхідливістю, а дівчат – злопам'ятністю. Для хлопців частіше характерні фізичний та вербальний вияви агресії, а для дівчат – непряма агресія.

Звертаючись до думки Т. С. Сапельнікової та Ю. О. Білоцерківської, можна спостерігати іншу тенденцію. На погляд цих дослідниць, «дівчата частіше провокують конфлікти, виявляють агресію, проте, зазвичай, непряму. Хлопці ж, навпаки, рідко прагнуть до конфліктів, а якщо все-таки стають їх учасниками, то ведуть відкриту боротьбу, при цьому досить довго пам'ятаючи завдані їм образи й поразки» [8, с. 70].

У свою чергу, З. Р. Кисіль, аналізуючи гендерний аспект поведінки в конфлікті старших підлітків, доходить висновку, що «для підлітків-хлопців більш властивим у конфліктній ситуації є вияв компромісу як провідної стратегії поведінки, а для дівчат-підлітків чільними поведінковими стратегіями в конфліктній ситуації є уникання та поступливість» [3, с. 37].

Цікавою є думка Л. О. Котлової стосовно зв'язку конфліктності з гендерними особливостями підлітків. Так, дослідниця відзначає, що «в динаміці від середніх до старших класів у дівчат зростає схильність до виявлення непрямой і вербальної агресії, а в хлопців зростає рівномірно схильність як до фізичної, так і до непрямой, вербальної агресії» [5, с. 96]

Варто зазначити, що для підлітків з будь-якою гендерною ідентичністю найпоширенішими способами поведінки у конфлікті є співпраця, компроміс та уникнення, а найбільш вираженими рисами є запальність та підозрілість, що по суті визначається їх віковими особливостями та недостатнім комунікативним досвідом;

Наявні чіткі відмінності у схильності вибору стилю поведінки у конфлікті у підлітків з різною статево-рольовою ідентичністю. Так, до конфронтації найчастіше вдаються підлітки із вираженою маскуліністю. У той самий час їхні однолітки з вираженою фемінністю, навпаки, намагаються уникати конфронтації і схильні виявляти у таких ситуаціях тактику пристосування.

Підлітки з фемінним типом статево-рольової ідентичності за своїми особистісними особливостями, що виявляються в конфлікті, характеризуються прагненням до компромісів та певною тенденцією до підозрливості, що в цілому свідчить про небажання цієї групи підлітків вступати в конфлікти та прагненням передбачати подібний розвиток подій, щоб уникнути їх.

Для підлітків з маскуліним типом статево-рольової ідентичності найбільш характерним для вирішення міжособистісних протиріч є прямий і відкритий конфлікт, де вони не виявляють уразливості та підозрливості, а більшою мірою виявляють тенденцію до безкомпромісності, жорсткого визначення своїх особистісних кордонів, інтересів та бажань та відстоювання їх від потреб партнера.

У зв'язку з цим стає актуальним питання щодо поведінки підлітка в тій чи іншій конфліктній ситуації, які способи її вирішення він обере. Ще більшої значущості ця проблема набуває через відсутність систематизованих та комплексних заходів щодо подолання негативних наслідків підліткових конфліктів.

Так, при домінуванні неконструктивних способів поведінки у конфлікті у міжособистісних відносинах з оточуючими у дитини можуть сформуватися реакції, що призводять до несприятливих наслідків. Наприклад, при схильності до стратегії уникнення підліток може піддаватися знущанням і глузуванням з боку однолітків, стати жертвою булінгу, а при домінуванні стратегії суперництва – конфлікти можуть перерости в асоціальну поведінку, при якій підліток буде здатний застосувати фізичну силу [9]. У сучасних умовах дедалі актуальнішим стає психолого-педагогічний супровід процесу соціалізації дітей, підлітків, юнаків, виникає необхідність оптимізування їх підтримки.

Висновки. Отже, за підсумками дослідження було визначено, що підлітковий вік є ключовим етапом формування гендерної ідентичності.

Підлітки самостійно диференціюють маскулінні та фемінні риси, що стосується як уявлень про себе, так і сприйняття іншими людьми.

Конфліктні ситуації, відповідно, стають тим полем активності, де підлітки мають змогу реалізувати провідні гендерно визначені моделі поведінки. Незважаючи на те, що для підлітків з будь-якою гендерною ідентичністю найпоширенішими способами поведінки у конфлікті є співпраця, компроміс та уникнення, а найбільш вираженими рисами є запальність та підозрілість. Проте, стиль поведінки в конфліктній ситуації містить відмінності для представників осіб підліткового віку, наділених різною статево-рольовою ідентичністю. Так, більшою схильністю до реалізації конфліктних моделей поведінки характеризуються підлітки, що тяжіють до вираженої маскулінності. Водночас, підлітки, наділені вираженою фемінністю, демонструють протилежні поведінкові патерни в конфліктних ситуаціях, прагнучи уникати конфронтації та пристосовуватися до поточних умов взаємодії, аби поступово рухати конфлікт у бік вирішення.

Література:

1. Апішева А.Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьками. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2012. Вип. 2. С. 117–125.
2. Бэм С. Линзы гендера : Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004. 336 с.
3. Кисіль З.Р. Психологічні особливості агресивності у підлітковому віці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2015. № 1. С. 32-40
4. Коберник Л.О. Ціннісні орієнтації як чинник виникнення та подолання конфліктних форм поведінки в юнацькому віці: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Київ, 2010. 20 с.
5. Котлова Л.О. Гендерні особливості конфліктних форм поведінки в підлітковому та юнацькому віці. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: зб.наук.пр. 2013. № 19. С. 95–99.
6. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія та сучасна практика. Київ: ВД «Професіонал», 2006. 416 с.
7. Русинка І. І. Конфліктологія: Психологія технології запобігання і управління конфліктами. Київ: Професіонал, 2007. 332 с.
8. Сапельнікова Т. С., Білоцерківська Ю. О. Чинники конфліктної поведінки школярів 10-11 класів. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 1. С. 67-72.
9. Чайковська О.М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38(1). С. 251–257.
10. Erikson E.H. Identity: youth and crisis. N.Y.: Norton & Company, Inc, 1968. 320 p.

References:

1. Apisheva, A. Sh. (2012). Problema konfliktnykh stosunkiv suchasnyh pidlitkiv ta yunakiv z bat`kamy [The problem of conflictual relations of modern teenagers and young men with their parents]. *Visnyk Natsional`noho tehnichnoho universytety Ukrayiny "Kyiviv`kyu politehnichnyy instytut". Seriya "Filosofiya. Psyholohiya. Pedahohika" – Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"*, 2, 117–125 [In Ukrainian].

2. Bem, S. (2004). *Linzy hendera [Lenses of gender]*. Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsyklopediya [In Russian].
3. Kysil', Z. R. (2015). Psyholohichni osoblyvosti ahresyvnosti u pidlitkovomu vitsi [Psychological features of aggressiveness in adolescence]. *Naukovyy visnyk L`vivs`koho derzhavnoho universytetu vnutrishnih sprav – Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs, 1*, 32-40 [In Ukrainian].
4. Kobernyk, L. O. (2010). Tsinnisni oriyentatsiyi yak chynnyk vynyknennya ta podolanny konfliktnyh form povedinky v yunats`komu vitsi [Value orientations as a factor in the emergence and overcoming of conflict forms of behavior in youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [In Ukrainian].
5. Kotlova, L. O. (2013). Henderni osoblyvosti konfliktnyh form povedinky v pidlitkovomu ta yunats`komu vitsi [Gender specifics of conflict forms of behavior in adolescence and young adulthood]. *Pedahohichna osvita: Teoriya i praktyka. Psyholohiya. Pedahohika – Pedagogical education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy, 19*, 95–99 [In Ukrainian].
6. Lozhkin, H. V. (2006). *Psyholohiya konfliktu: teoriya ta suchasna praktyka [Psychology of conflict: theory and modern practice]*. Kyiv: VD "Professional" [In Ukrainian].
7. Rusynka, I. I. (2007). *Psyholohiya tehnolohiyi zapobihannya i upravlinnya konfliktamy [Conflictology: Psychology of conflict prevention and management technology]*. Kyiv: Professional [In Ukrainian].
8. Sapelnikova, T. S., & Bilotserkivs`ka, Yu. O. (2019). Chynnyky konfliktnoyi povedinky shkolariv 10-11 klasiv [Factors of conflict behavior of schoolchildren in grades 10-11]. *Naukovyy visnyk HDU. Seriya "Psyholohichni nauky" – Scientific Bulletin of KhSU. Series "Psychological Sciences", 1*, 67-72 [In Ukrainian].
9. Chaykovs`ka, O. M. (2013). Psyholohichni osoblyvosti konfliktnosti osobystosti u pidlitkovomu vitsi [Psychological features of personality conflict in adolescence]. *Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. Pedahohika i psyholohiya – Problems of modern pedagogical education. Pedagogy and psychology, 38 (1)*, 251–257 [In Ukrainian].
10. Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. N.Y.: Norton & Company, Inc [In English].

УДК 378.14:159.9.072

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-401-411](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-401-411)

Березяк Ксенія Михайлівна викладач кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, вул. Клепарівська 35, м. Львів, 79007, <https://orcid.org/0000-0003-2601-0349>

Накорчевська Олеся Петрівна практичний психолог, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Київський кооперативний інститут бізнесу і права, вул. Ломоносова 18, м. Київ, 03022, <https://orcid.org/0000-0001-5320-8129>

Васильєва Ольга Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, вул. Репіна 12, м. Ізмаїл, 68601, <https://orcid.org/0000-0001-7586-2156>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. Стаття присвячена визначенню особливостей психологічної адаптації здобувачів вищої освіти до навчання в умовах воєнного стану, проблем, які ускладнюють цей процес, та шляхів їх вирішення. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення психологічної адаптації студентів до освітнього процесу під час війни, як однієї з умов подальшого особистісного та професійного розвитку.

Мета статті – розроблення напрямів вирішення проблем психологічної адаптації студентів до навчання, що відбувається в умовах війни. Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження вирішено низку завдань: визначено генезис поняття «психологічна адаптація», прояви, види, результативні показники, чинники впливу, особливості психологічної адаптації під час війни, її основні проблеми та напрями вирішення.

В процесі дослідження використані загальнонаукові методи пізнання. За допомогою методу критичного аналізу визначений поточний стан вищої освіти в Україні та його вплив на психологічну адаптацію студентів до навчання. Синтез інформації дозволив визначити ключові проблеми, які ускладнюють таку адаптацію. Методом індукції та дедукції виокремлено основні шляхи подолання цих проблем.

За результатами дослідження встановлено, що адаптація студентів до навчання відрізняється низкою психологічних особливостей, до яких можна віднести складність, етапність, тривалість, індивідуальність та обов'язковість. В умовах війни вона ускладнюється низкою проблем: складністю використання дистанційних освітніх технологій, зміною співвідношення видів навчальної

діяльності, втратою мотивації до навчальної діяльності, відсутністю кваліфікованих фахівців в психологічних службах, дискримінацією студентів-переселенців. Для вирішення цих проблем пропонується: впровадження змішаного навчання та надання адресних субсидій на інтернет; зменшення навантаження на студентів; проведення бесід з метою підвищення мотивації до навчання; підвищення кваліфікації спеціалістів психологічних служб; проведення роз'яснювальних заходів щодо недопущення дискримінації переселенців.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів закладами вищої освіти, які змушені працювати в умовах війни.

Ключові слова: психологічна адаптація, мотивація, педагогічна майстерність, змішане навчання, психологічна служба.

Bereziak Kseniia Mykhailivna Lecturer of the Department of Applied Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, 79007, Lviv, Kleparivska Str., 35, <https://orcid.org/0000-0003-2601-0349>

Nakorchevska Olesya Petrivna Practical Psychologist, Teacher of the Department of Social and Humanitarian disciplines, Kyiv Cooperative Institute of Business and Law, 03022, Kyiv, Lomonosova Str., 18, <https://orcid.org/0000-0001-5320-8129>

Vasylieva Olga Anatolyivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Izmail State University of Humanities, 68601, Izmail, Repina St., 12, <https://orcid.org/0000-0001-7586-2156>

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF STUDENTS' ADAPTATION TO STUDY UNDER WAR CONDITIONS

Abstract. The article is devoted to determining the peculiarities of psychological adaptation of students of higher education to study under martial law, the problems that complicate this process, and the ways to solve them. Topicality of the research is conditioned by the necessity of psychological adaptation of students to the educational process during the state of war as one of the conditions of further personal and professional development.

The aim of the article is to develop directions for solving the problems of students' psychological adaptation to the educational process during the war. In order to achieve this goal, the study solved a number of problems: defined the genesis of the concept "psychological adaptation", manifestations, types, resulting indicators, influencing factors, peculiarities of psychological adaptation during the war, major problems and directions of solution.

In the course of the study, general scientific methods of knowledge were used. By means of the method of critical analysis the current state of higher education in Ukraine and its impact on the psychological adaptation of students to learning was determined. Synthesis of information allowed to determine the key problems complicating such adaptation. The method of induction and deduction identified the main ways of solving these problems.

According to the results of the study it was found that the psychological adaptation of students to learning has a number of features, which can include complexity, phasing, duration, individuality and obligation. It is complicated by a number of problems: the complexity of using distance learning technologies, changes in the ratio of types of learning activities, loss of motivation for learning activities, the lack of qualified specialists in the psychological services, discrimination of migrant students. To solve these problems it is proposed to introduce blended learning and provide targeted subsidies for the Internet, reducing the burden on students, conducting conversations to increase motivation to learn, improving the skills of specialists in psychological services, conducting outreach activities to prevent discrimination of migrants.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the results obtained by the higher educational institutions, which have to work in conditions of war.

Keywords: psychological adaptation, motivation, pedagogical skill, blended learning, psychological service.

Постановка проблеми. Війна змінила плани переважної більшості українців. Не стали виключенням студенти вищих навчальних закладів, яким необхідно вчитися жити в нових реаліях. Їхні пріоритети кардинально змінилися. На перший план виходить безпека та допомога армії. Молодь не бачить сенсу в навчанні, а тим більше, в пристосуванні до нього під час війни. Однак молоді люди не до кінця розуміють, що рано чи пізно війна закінчиться. Країна почне відновлюватися і для цього буде потрібно чимало фахівців. Разом з тим, не варто сподіватися на швидку перемогу, яку прогнозують експерти. Попереду – довгі місяці виснажливої боротьби та роботи, тому дуже важливо пристосуватися до нових реалій та продовжувати навчатися. В умовах війни адаптуватися до навчання дуже складно, адже через обстріли та ракетні удари існує небезпека та загроза отримання фізичних травм. Через постійне хвилювання та тривогу за себе та своїх рідних з'являються психологічні проблеми, які ускладнюють процес адаптації до навчання. Для їх вирішення необхідно вивчити та проаналізувати психологічні особливості адаптації студентів до освітнього процесу в умовах війни.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання психологічної адаптації студентів розглядається в роботах багатьох науковців: Павелківа Р. В. [1], Андрєєва В. І. [3], Кушнерова Ю. Ю. [4] та ін. Однак недостатньо

дослідженими залишаються особливості психологічної адаптації здобувачів вищої освіти до навчання в умовах війни. В зв'язку з цим дане питання потребує додаткового розгляду та аналізу.

Мета статті – розроблення напрямів вирішення проблем психологічної адаптації студентів до навчання, яке відбувається в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Термін «адаптація» з'явився в 1865 році. Він був введений дослідником Г. Аубертом та вживався виключно в медичній та психологічній літературі, як зміна чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуття до діючих подразників [1]. В подальшому використання цього терміна зустрічається у ширшому значенні, а саме, як будь-яке пристосування живого організму до умов існування. Пізніше цей термін був запозичений соціологією та психологією для опису явищ, що стосуються освоєння людиною різних сфер природного та соціального середовища. Відповідно, психологічну адаптацію можна визначити, як здатність людини пристосовуватися до тих умов, в яких вона перебуває за допомогою фізіологічних, психологічних особливостей та генетичних факторів [2]. Психологічна адаптація людини здійснюється в різних сферах життєдіяльності (Рис. 1).

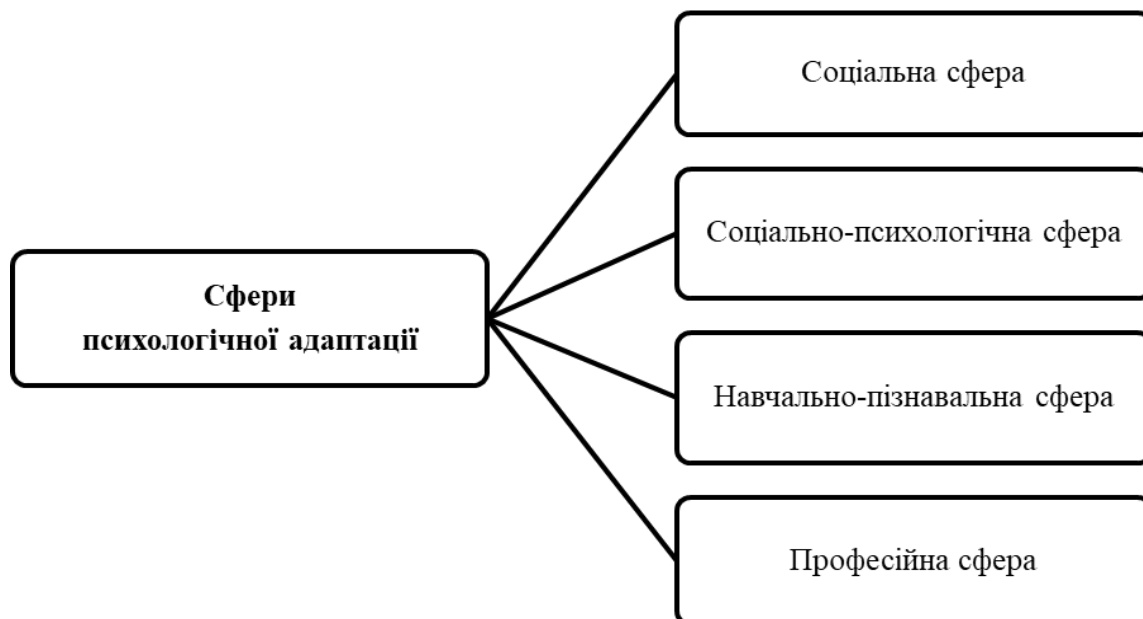


Рис. 1. Сфери психологічної адаптації людини [3]

Примітка: систематизовано авторами

Навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) відноситься до навчально-пізнавальної сфери. Психологічна адаптація до навчально-пізнавальної діяльності включає декілька психологічних різновидів, до яких відноситься:

- організована адаптація. Передбачає вивчення навчального закладу та його організаційної структури, вимог і норм, внутрішнє прийняття цих вимог і норм та відповідну побудову поведінки;

- діяльнісна адаптація. Передбачає визначення прав, обов'язків та дій студента, вимог до якості навчальної діяльності;
- професійна адаптація. Передбачає розуміння характеру обраної професії, місця спеціальності в загальній системі, прагнення опанувати професійну діяльність;
- соціально-психологічна адаптація. Передбачає звикання до колективу, налагодження ділових і особистих відносин, самоствердження в групі. Не менш важливим аспектом цього виду адаптації є налагодження відносин з викладачами та адміністрацією;
- побутова адаптація. Передбачає звикання до нового робочого режиму, підвищеним психологічним та розумовим навантажень тощо.

Результати психологічної адаптації студента можуть бути як позитивним, так і негативними. Студент може успішно адаптуватися до навчання в нових умовах, тобто прийняти всі норми та вимоги закладу вищої освіти та повністю включитися в навчальну діяльність та життя колективу. Також студент може пристосуватися до навчальної діяльності, дотримуючись основних норм і вимог навчального закладу (для уникнення неприємностей), але не сприймати їх. Ефективна адаптація студентів до навчання характеризується високою стійкою успішністю, добрим самопочуттям, відносним рівнем психічної напруженості, відчуттям суб'єктивного благополуччя [4]. В свою чергу, дезадаптація навчальної діяльності проявляється у погіршенні концентрації уваги, зниженні функцій пам'яті, утрудненості мови, страху перед контрольними роботами, публічними виступами та іншими академічними заходами. Пізнавальні процеси заблоковані негативними емоціями, що призводить до зниження продуктивності діяльності та труднощів у навчанні.

Тривалість психологічної адаптації студентів закладів вищої освіти залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів. Вона може зайняти від одного місяця до одного року.

Внутрішні фактори відображають психологічну атмосферу у студентському колективі. До них можна віднести: індивідуально-психологічні та соціально-психологічні характеристики студентів (спрямованість, інтелект, мотивація, особистісний адаптаційний потенціал тощо). До зовнішніх факторів вчені відносять організацію освітнього середовища, матеріально-технічну базу установи, рівень педагогічної майстерності викладачів тощо [5].

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що психологічна адаптація є здатністю людини пристосовуватися до умов, в яких вона перебуває. Психологічна адаптація здійснюється в різних сферах життєдіяльності, в тому числі, в навчанні. Вона залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів. Одним із найважливіших факторів адаптації студентів до навчання в умовах війни є організація освітнього середовища.

Організація освітнього середовища в Україні під час війни залежить від безпекової ситуації в окремих регіонах. В більшості з них навчання проходить в

дистанційному форматі, що стає серйозним випробуванням для студентів через велику кількість змін у звичному житті, до яких необхідно швидко пристосовуватися. В зв'язку з цим психологічна адаптація студентів до нових умов навчання набуває особливого значення, адже від неї залежить їх подальший особистісний та професійний розвиток. Разом з тим, адаптація студентів до навчання в умовах війни відрізняється низкою психологічних особливостей, обумовлених новим освітнім середовищем, а саме, складністю, етапністю, тривалістю, індивідуальністю та обов'язковістю психологічної адаптації.

Розглянемо передумови формування психологічного стану студентів закладів вищої освіти.

Вторгнення Росії в Україну 24 лютого 2022 року спричинило значне переміщення населення всередині країни, а також за кордонами Європейського Союзу. Країну покинули мільйони українців. За даними ООН, понад шість мільйонів осіб зареєстровані як біженці по всій Європі. Ще сім мільйонів є внутрішньо переміщеними особами [6]. Оскільки вони шукають притулку, освіта стала другорядним пріоритетом. Разом з тим, з України виїхала велика кількість випускників українських шкіл, про що свідчать дані Міністерства освіти України. Відповідно до них, у мультипредметному тесті за кордоном взяло участь понад 20 тисяч осіб. Більшість з них так і не повернулися до України та вступили в закордонні ЗВО [7]. Студенти зіткнулися з новими викликами, адже їм доводиться коригувати свій стиль навчання, вивчати мови приймаючих країн. Це потребує часу, і призводить до того, що багато з них відстають від навчальних програм. Крім того, українці зіткнулися з фінансовими труднощами. Багато біженців залишили свої домівки без особистих речей, тобто вони не мають речей та інструментів, необхідних для навчання.

Важливою передумовою формування психологічного стану студентів в умовах воєнного стану є дистанційне навчання, яке впроваджено в більшості регіонів України. Онлайн-середовище вимагає від сімей стабільного підключення до Інтернету та домашнього комп'ютера. На сході та півдні України було зруйновано численні житлові комплекси, заводи, будівлі та електричні опори. Сотні тисяч українців залишилися без світла та газу. Руйнування дуже ускладнило дистанційне навчання, але альтернатива особистому відвідуванню школи поставила б молодь під ще більшу загрозу.

В таких умовах психологічна адаптація студентів до навчання значно ускладнюється. Так, згідно з опитуванням онлайн-інституту Projector і студії онлайн-освіти EdEra, більшість студентів не може зосередитися на навчанні. Деякі з опитуваних борються з провинною «вцілілого» та переживають відчуття недоречності навчання під час війни (Рис. 2).

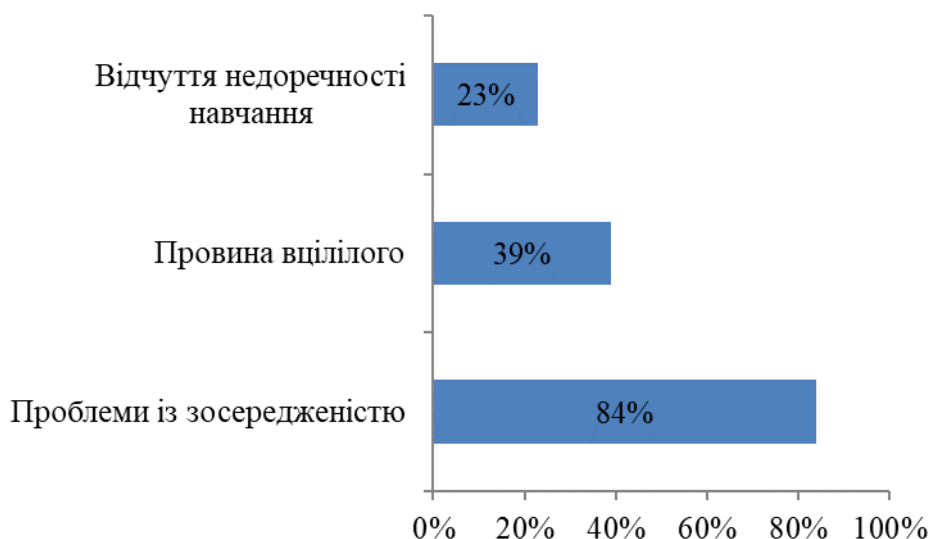


Рис. 2. Ставлення українських студентів до здобуття вищої освіти в умовах війни [8]

Примітка: систематизовано авторами

Попри психологічні труднощі, 90% учасників опитування вважають, що вчитися потрібно для свого майбутнього та майбутнього країни.

Дистанційне навчання, незважаючи на його необхідність, стає основною перешкодою психологічної адаптації студентів. Пов'язана з ним ізоляція негативно впливає на психічне здоров'я студентів. У численних дослідженнях, які проводилися під час пандемії коронавірусу, автори вказують на високий ризик розвитку тривожних, депресивних станів, пов'язаних з дистанційним навчанням. Mirna Fawaz та ін. визначили, що раптовий перехід до дистанційних методів навчання викликав симптоми тривоги та депресії у значної частини студентів, що пов'язано з високим навантаженням, стресом та проблемами адаптації [9]. Однак ситуацію ускладнює не тільки ізоляція. Психоемоційний стан студентів, а відповідно, адаптацію студентів до навчання, погіршують переживання, пов'язані з обмеженим доступом до мережі Інтернет, поганою якістю зв'язку, нестійкістю інтернет-з'єднання, недостатнім рівнем цифрової компетентності, відсутністю цифрових навичок і досвіду самостійного освоєння електронних освітніх платформ та засобів комунікації.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що держава не стоїть осторонь проблем українських студентів, які змушені пристосовуватись до навчання під час війни. Для того щоб зберегти безперервність освітнього процесу та захистити студентів і викладачів, впроваджується дистанційне навчання. У відносно безпечних регіонах студенти мають можливість вчитися в очному режимі. В закладах вищої освіти та поза ними працюють психологічні служби, які надають безкоштовну допомогу всім потребуючим студентам. Однак незважаючи на зусилля державних органів та адміністрацій ЗВО, існує низка проблем, які ускладнюють психологічну адаптацію до навчання в умовах війни. Серед них необхідно відзначити наступні:

- складність використання дистанційних освітніх технологій (обмеженість доступу до мережі Інтернет, погана якість зв'язку, нестійкість інтернет-з'єднання, недостатній рівень цифрової компетентності, відсутність навичок володіння комп'ютерними технологіями та достатнього досвіду самостійного освоєння електронних освітніх платформ та засобів комунікації);

- зміна співвідношення видів навчальної діяльності (збільшення обсягу самостійної роботи, обмежена можливість консультування з викладачем, відсутність широкого доступу до внутрішньовузівських носіїв навчальної інформації та ін.);

- втрата мотивації до високої результативності навчальної діяльності, зумовлена нестабільною ситуацією в країні. Під час війни в молоді відбулася кардинальна зміна пріоритетів. Навчання відійшло на другий план;

- відсутність кваліфікованих фахівців в психологічних службах багатьох вищих навчальних закладах України, які можуть надавати психологічну допомогу в умовах війни. Для того щоб допомогти студентам адаптуватися до навчання та покращити їх психоемоційний стан, у закладах вищої освіти України працюють психологічні служби. Спеціалісти таких служб допомагають не тільки студентам, а й викладачам. Однак не всі вони можуть допомогти адаптуватися до навчання в умовах війни. Спочатку воєнного вторгнення студенти зверталися з проблемами подолання тривоги, паніки, панічних атак, стресу, страху перед невідомістю, які не дають сконцентруватися на навчанні та адаптуватися до нових умов. Пізніше звернення студентів набули дещо іншого характеру. В зв'язку з тривалістю війни, в них спостерігається виснаження, емоційне вигорання та депресивні стани [10]. Також до психологічної служби звертаються студенти, які виїхали за кордон;

- дискримінація студентів, які є вимушеними переселенцями. Більшість українців співчувають людям, яким довелося покинути свої домівки та переїхати в інші регіони України. Про це свідчать дані, отримані в результаті опитування «Омнібус» Info Sapiens. Згідно з ними, переселенцям співчувають близько 66% опитуваних. Разом з тим, 6% опитуваних негативно ставляться до цієї категорії людей [11]. Нерідко від дискримінації потерпають студенти, що негативно позначається на їх психоемоційному стані та ускладнює психологічну адаптацію.

Для вирішення цих проблем пропонується здійснення наступних заходів:

- впровадження змішаного навчання у відносно безпечних регіонах. В населених пунктах, де це неможливо, необхідно забезпечити доступ до інтернету студентам, які не мають змоги оплатити його самостійно шляхом надання адресних субсидій на інтернет. Для підвищення рівня цифрової компетентності та вдосконалення навичок володіння комп'ютерними технологіями рекомендується введення додаткових курсів;

- зменшення навантаження на студентів. Для цього викладачам рекомендується послаблювати дедлайни чи переносити вебінари на день,

зручніший для студентів, або дозволяти переглядати їх у записі. Студентам з ускладненим доступом до інтернету необхідно пропонувати альтернативні можливості навчання: перегляд відео, які можна завантажувати з YouTube, використання книжок та статей для мобільних застосунків. Для того щоб налагодити стосунки зі студентами, до навчальної програми можна додати терапевтичні вебінари;

- проведення бесід зі студентами з метою підвищення їх мотивації до навчання. Під час таких бесід необхідно акцентувати увагу на необхідності здобуття тієї чи іншої професії, пояснювати, що від цього залежатиме майбутнє держави та її подальший розвиток. Підвищити мотивацію до навчання допоможе оптимізація навчального процесу, а саме, організація ефективної системи оцінювання;

- підвищення кваліфікації спеціалістів психологічних служб, які працюють в закладах вищої освіти. Надання консультацій студентам під час війни – нова практика для сучасних психологів. Для того щоб надати допомогу студенту та допомогти йому швидше адаптуватися до навчання в умовах війни, вони повинні постійно підвищувати рівень знань, відвідувати семінари та тренінги, які пропонують закордонні колеги. Для отримання психологічної допомоги студенти можуть звертатися в інші організації, які створені спеціально для того, щоб надавати психологічну допомогу під час війни. До них можна віднести Службу турботи про психічне здоров'я благодійного фонду «Право на захист», Всеукраїнську гарячу лінію Lifeline Ukraine, Громадську правозахисну організація «Ла Страда-Україна», Національну психологічну асоціацію [12];

- проведення роз'яснювальних заходів щодо населення з метою недопущення дискримінації переселенців. Такі заходи необхідно організувати й у закладах вищої освіти або проводити їх онлайн. Вони допоможуть розвінчати міфи про «проросійські» погляди людей, які проживають у південних чи східних регіонах країни та зменшити напругу у відносинах між ними та місцевим населенням.

Вирішення проблем, пов'язаних з психологічною адаптацією студентів до навчання в умовах війни, сприятиме покращенню їх успішності, психоемоційного стану та якості життя в цілому.

Висновки. Психологічна адаптація студента до навчання – важлива умова його особистісного та професійного розвитку. Від її успішності залежить наскільки швидко та ефективно він зможе оволодіти професійними компетенціями.

Адаптація студентів до навчання в умовах війни відрізняється низкою психологічних особливостей, до яких можна віднести складність, етапність, тривалість, індивідуальність та обов'язковість. Її ускладнює низка проблем: складність використання дистанційних освітніх технологій, зміна співвідношення видів навчальної діяльності, втрата мотивації до навчальної

діяльності, відсутність кваліфікованих фахівців в психологічних службах, дискримінація студентів-переселенців. Для вирішення цих проблем пропонується впровадження змішаного навчання та надання адресних субсидій на інтернет, зменшення навантаження на студентів, проведення бесід з метою підвищення їх мотивації до навчання, підвищення кваліфікації спеціалістів психологічних служб, проведення роз'яснювальних заходів щодо недопущення дискримінації переселенців.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів закладами вищої освіти, які змушені працювати в умовах війни.

Література:

1. Павелків Р. В. Загальна психологія. Київ: Кондор, 2009. 181 с.
2. Що таке адаптація в психології. kiev.ua, 2022. URL: <https://pyrogiv.kiev.ua/shho-take-adaptaciya-v-psixologi%D1%97/>
3. Александрович П. И. Психологическая адаптация студентов к обучению в высшем учебном заведении. Труды БГТУ, 2015. № 5. С. 81-82.
4. Андреев, В. И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. Казань, 1992. 243 с.
5. Кушнерова Ю. Ю., Кушнерова О. Ф. Социально-психологическая адаптация как фактор успешности студента в вузовской среде. Современные наукоемкие технологии, 2015. № 8. С. 74–77.
6. Ukraine refugee situation. data.unhcr.org, 2022. URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
7. Гончарук О. Розвилка для студентів і абітурієнтів: чи варто вступати до іноземного вишу. vesti.ua, 2022. URL: <https://vesti.ua/uk/poleznoe-uk/obrazovanie-uk/razvilka-dlya-studentov-i-abiturientov-stoit-li-postupat-v-inostrannyj-vuz>
8. Психологічні труднощі, мотивація та відновлення. Як викладати в умовах війни. vctr.media, 2022. URL: <https://vctr.media/ua/yak-vikladati-v-umovah-vijni-139460/>
9. Fawaz M. E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. Nursing Forum, 2021. Vol. 56. № 1. P. 52-57
10. Психологічна служба університету: активна робота на фронті ментального здоров'я. lnu.edu.ua, 2022. URL: <https://lnu.edu.ua/psykholohichna-sluzhba-universytetu-aktyvna-robot-na-fronti-mentalnoho-zdorov-ia/>
11. Андреева В. Понад 60% українців співчують переселенцям: опитування. life.pravda.com.ua, 2022. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/06/6/248987/>
12. Уретій О. Психологічна допомога під час війни: куди звернутись. armyinform.com.ua, 2022. URL: <https://armyinform.com.ua/2022/06/15/psychologichna-dopomoga-pid-chas-vijny-kudy-zvernutys/>

References:

1. Pavelkiv, R. V. (2009). Zahal'na psykholohiya [General psychology]. Kyiv: Kondor. 18 [In Ukrainian]
2. Shcho take adaptatsiya v psykholohiyi. (2022). [What is adaptation in psychology]. Retrieved from: <https://pyrogiv.kiev.ua/shho-take-adaptaciya-v-psixologi%D1%97/> [In Ukrainian]
3. Aleksandrovich, P. I. (2015). Psikhologicheskaya adaptatsiya studentov k obucheniyu v v'irshem ochebnom zavedenii [Psychological adaptation of students to study in the top educational institution]. Trudy BGTU, 5, 81-82 [In Russian]

4. Andreyev, V. I. (1992). Konfliktologiya: iskusstvo spora, vedeniya peregovorov, razresheniya konfliktov [Conflictology: the art of dispute, negotiation, conflict resolution]. Kazan', 243 [In Russian]
5. Kushnerova, Y. Y., Kushnerova, O. F. (2015). Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya kak faktor uspekhnosti studenta v vuzovskoy srede [Social-psychological adaptation as a factor of student's success in the university environment]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii*, 8, 74–77 [In Russian]
6. Ukraine refugee situation (2022). Retrieved from: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> [in English]
7. Honcharuk, O. (2022). Rozvyilka dlya studentiv i abituriyentiv: chy varto vstupyty do inozemnoho vyshu [Crossroads for students and applicants: is it worth entering a foreign university]. Retrieved from: <https://vesti.ua/uk/poleznoe-uk/obrazovanie-uk/razvilka-dlya-studentov-i-abiturientov-stoit-li-postupat-v-inostrannyj-vuz> [In Ukrainian]
8. Psykholohichni trudnoshchi, motyvatsiya ta vidnovlennya. Yak vykladaty v umovakh viyny. (2022). [Psychological difficulties, motivation and recovery. How to teach in conditions of war]. Retrieved from: <https://vctr.media/ua/yak-vikladati-v-umovah-vijni-139460/> [In Ukrainian]
9. Fawaz, M. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing Forum*, 56, 1, 52-57 [in English]
10. Psykholohichna sluzhba universytetu: aktyvna robota na fronti mental'noho zdorovya. (2022). [Psychological service of the university: active work on the front of mental health]. Retrieved from: <https://lnu.edu.ua/psykholohichna-sluzhba-universytetu-aktyvna-robotana-fronti-mentalnoho-zdorov-ia/> [In Ukrainian]
11. Andryeyeva, V. (2022). Ponad 60% ukrayintsiv spivchuvayut' pereselentsyam: opytuvannya [Over 60% of Ukrainians sympathize with immigrants: survey]. Retrieved from: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/06/6/248987/> [In Ukrainian]
12. Uretiy, O. (2022). Psykholohichna dopomoha pid chas viyny: kudy zvernutys' [Psychological help during the war: where to turn]. Retrieved from: <https://armyinform.com.ua/2022/06/15/psykholohichna-dopomoha-pid-chas-vijny-kudy-zvernutys/> [In Ukrainian]

УДК: 159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-412-424](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-412-424)

Белякова Світлана Миколаївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, тел.: (050) 936-48-70, <https://orcid.org/0000-0003-4995-0253>

Левенець Тетяна Іванівна магістр, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, тел.: (093) 537-10-96

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розкрито наукові підходи до визначення поняття «увага». Узагальнено, що поняття «увага» – це один із найнезвичайніших пізнавальних процесів людської психіки, оскільки він нерозривно пов'язаний з іншими процесами: з відчуттями, сприйняттям, пам'яттю. Тому увагою часто називають вибірку спрямованість свідомості для здійснення виконуваної роботи.

В роботі подано короткий опис наукових підходів, теорій та концепцій які висвітлюють природу уваги. Визначено, що увага є еволюційно дуже важливим процесом людської психіки, саме завдяки їй людина може помітити небезпеку навіть у момент найінтенсивнішого зосередження. Увага забезпечує людині, у тому числі дитині, добір потрібної інформації, збереження належного контролю за своєю поведінкою тощо. Увага характеризується зосередженістю діяльності суб'єкта у певний момент часу на якомусь об'єкті, яким може бути предмет, подія, образ, міркування та ін.

У науковій роботі також проаналізовані праці вітчизняних вчених, які дозволили зробити висновок про те, що увага молодшого школяра тісно пов'язана з розумовою діяльністю. У молодшому шкільному віці у дитини розширюється коло інтересів, вона привчається до систематичної навчальної праці, її увага – як мимовільна, так і довільна – продовжує розвиватися. У молодшому шкільному віці увага здійснює вибір актуальних, особистозначних сигналів з безлічі всіх доступних сприйняття та за рахунок обмеження поля сприйняття забезпечує зосередженість в цю хвилину на будь-якому об'єкті.

Також у роботі висвітлені дані, відносно проведеного експериментального дослідження розвитку уваги у молодших школярів.

Теоретичне та емпіричне дослідження дали змогу розробити та апробувати програму розвитку уваги у молодших школярів, яка в ході експерименту довела свою ефективність. При складанні програми ми

враховували вимоги Державного стандарту та впроваджували до програми активні розвивальні та навчальні психолого-педагогічні технології, відповідні рекомендації нормативних документів.

Ключові слова: увага, розвиток уваги, молодші школярі, корекційно-розвивальна програма.

Beliyakova Svitlana Mykolayivna PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav 30, Sukhomlynsky Street, Pereiaslav, 08401, tel.: (050) 936-48-70, <https://orcid.org/0000-0003-4995-0253>

Levenets Tetyana Ivanovna HryhoriiSkovoroda University in Pereiaslav 30, Sukhomlynsky Street, Pereiaslav, 08401

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ATTENTION DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article reveals scientific approaches to defining the concept of "attention". In general, the concept of "attention" is one of the most unusual cognitive processes of the human psyche, as it is inextricably linked with others: with sensations, perception, memory. Therefore, attention is often called the selective focus of consciousness for the implementation of the work being performed. The work provides a brief description of scientific approaches, theories and concepts that highlight the nature of attention. It was determined that attention is an evolutionarily very important process of the human psyche, thanks to which a person can notice danger even at the moment of the most intense concentration. Attention provides a person, including a child, with the selection of the necessary information, maintaining proper control over their behavior, etc. Attention is characterized by the concentration of the subject's activity at a certain moment in time on some object, which can be an object, event, image, reasoning, etc. The scientific work also analyzed the works of domestic scientists, which made it possible to conclude that the attention of a junior high school student is closely related to mental activity. In primary school age, the child's range of interests expands, he gets used to systematic educational work, his attention - both involuntary and voluntary - continues to develop. In elementary school age, attention selects relevant, personally significant signals from the multitude of all available to perception and, due to limiting the field of perception, ensures concentration at this moment on any object. The work also highlights the data related to the conducted experimental research on the development of attention in younger schoolchildren. Theoretical and empirical research made it possible to develop and test a program for the development of attention in younger schoolchildren, which proved its effectiveness during the experiment. When compiling the program, we took into account the requirements of the State Standard

and introduced into the program active developmental and educational psychological and pedagogical technologies, corresponding recommendations of regulatory documents.

Keywords: attention, development of attention, younger schoolchildren, corrective and developmental program.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день, проблеми, які пов'язані з розвитком уваги у школярів виступають тривожним фактором як для батьків, так і для педагогів і психологів. У молодших школярів найчастіше переважає мимовільна увага, дитина звикла займатися тим, що їй цікаво і найбільше привабливо для неї і відмовляється займатися тим, що буде сприяти розвитку її уваги. В освітньому ж процесі необхідними факторами розвитку уваги є довільна увага та її властивості. Від ступеня її розвитку залежить розвиток та формування інших когнітивних процесів молодшого школяра.

Удосконалювати та розвивати увагу так само важливий, як і вчити читання, письма, рахунку. Тому головним завданням педагога є забезпечення сталого розвитку уваги в дітей молодшого шкільного віку на кожному уроці. Особливу роль у цьому контексті фахівці приділяють увазі у навчально-пізнавальній роботі молодших школярів. Зосередженість, спрямованість свідомості учня на певні предмети та явища необхідні на всіх етапах його навчальної діяльності. Часто нерозуміння навчального матеріалу, поява помилок при виконанні самостійних завдань, невміння розпочинати та послідовно проводити роботу над заучуванням тестів, виконанням малюнків, технічних виробів пояснюється не відсутністю здібностей до цих видів занять, не слабкою кмітливістю або поганою пам'яттю, а недостатньою уважністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематикою розвитку уваги на теренах радянського і пострадянського простору протягом десятиліть займалось багато вчених: Л. Виготський, М. Добринін, Т. Рібо, С. Рубінштейн, П. Гальперін, Н. Агеносова, С. Кабільницька, В. Мухіна, Д. Ельконін, С. Якобсон та ін. В Україні таких публікацій було не багато, але можна відзначити інтерес до цієї проблематики Ю. Приходько, В. Кузьменко, Т. Піроженко, А. Павлюк, В. Антонюк, Г. Беленької, О. Косенка, А. Богуша, Н. Кубатої, М. Айзенбарта.

Однак, незважаючи на значний інтерес дослідників до питань розвитку уваги дітей, все ще недостатньо розглянуті, на наш погляд, залишаються підходи до розвитку уваги учнів початкової школи. Саме тому, на нашу думку, актуальність проблеми та її недостатня розробленість і спонукала до вибору теми наукового дослідження.

Мета статті – теоретично дослідити психологічні особливості розвитку уваги у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Психологія уваги – одна з областей психології, у розгляді якої у психологів досі немає єдиної думки. Існує безліч позицій, які стверджують, що увагу не можна розглядати як незалежний

психологічний процес, в інших дослідженнях навпаки вважають, що увага незалежний психічний стан. Розглядаючи складну систему психічної реальності людини можна помітити, що немає такого феномена в психології, в який би не було б включено увагу.

Найбільш успішний тимчасовий відрізок у розвитку досліджень психології уваги належить до кінця XIX – початку XX століття. У цей час дослідження у сфері психології уваги вели представниками різних напрямів. Зокрема в гештальт-психології та в психології свідомостей популярність набув інтроспективно-феноменологічний підхід, який передбачав як загальні підстави до вивчення уваги такі положення:

- увага є феноменом свідомості, доступним до інтроспектування;
- інтроспекція – основний метод вивчення уваги;
- напрям пошуку полягає в описі уваги як феномена свідомості.

Тривалий час проблема уваги вивчалася у руслі проблемпсихіки та свідомості, які до сьогодні трактуються дуже різноманітно. Це і теорії відображення, теорії функціональних систем, теорії інформаційно-енергетичної єдності. Те саме відбувалося й із проблемою уваги.

Вітчизняний психолог Т. Савченко [10] у своїх працях виділяє увагу як особливий психічний вид діяльності, що виражається у підтримці та виборі тих чи інших процесів цієї діяльності.

Т. Гетьман [6] говорив про те, що увага – це вибіркова спрямованість на певний об'єкт і сконцентрованість на ньому, поглибленість у спрямовану на об'єкт пізнавальну діяльність.

Деякі вчені вважають, що увага – це пізнавальний психічний процес. Другі наполягають на тому, що увага безпосередньо пов'язана з волею та діяльністю людини. Вони посилаються на те, що будь-яка людська діяльність не може обійтися без уваги, а сама увага вимагає прояву певних вольових зусиль. Увага в будь-який момент часу забезпечує ясність свідомості та чіткість, усвідомлення сенсу психічної діяльності [10, с. 205-210].

Увага – це явище людської психіки, що різноманітно виявляється, воно впливає на ефективність роботи органів чуття, на фіксування інформації в нашому мозку та на її відтворення, на мислення, роботу наших м'язів тощо [1, с. 196-198].

Окремі автори апробують, що увага може розглядатися як автономне психічне явище, оскільки воно, так чи інакше, є у тому чи іншому психічному процесі. Інші навпаки, захищають незалежність уваги як психічного процесу, який організовує пізнавальну діяльність. Понад те, є розбіжності у цьому, якого саме класу психічних явищ слід віднести увагу.

На основі аналізу та об'єднання, позначених у наукових працях підходів, теорій та концепцій до пояснення природи уваги було виділено сім напрямків.

1. Прибічники цього підходу трактують увагу як результат рухового пристосування. Вони стверджують, що увага безпосередньо пов'язана з рухами м'язів, що уможливорює перемикання уваги з першого предмета на інший.

2. І. Вишнівська, Н. Євдокимова [5] стверджують, що увага виникає внаслідок обмеженості обсягу свідомості, але не беруться пояснити, що вони під цим терміном розуміють. Увага вони пояснюють як процес видалення або витіснення інтенсивнішими уявленнями менш інтенсивних.

3. У цьому підході увага розглядається у взаємозв'язку з емоціями, що є його причиною. Теорія виникла і була визнана у рамках англійської асоціаційної психології.

4. Наступний підхід безпосередньо пов'язує увагу з теорією апперцепції, що характеризує результативність життєвого досвіду індивіда. У межах цієї теорії увага також сприймається як результат аперцепції.

5. Прихильниками наступного підходу увага проголошується специфічною активною можливістю духу, вони трактують увагу як первинну та активну здатність свідомості, виникнення якої не піддається поясненню. Існує дві форми такої концепції: стара та інша, нова. Відповідно до шотландського трактування розуміння і воля бачаться як окремі здібності, увага ж сприймається як вплив волі на розуміння.

6. Фізіологічна теорія розглядає увагу як наростання нервової дратівливості. Відповідно до висунутого припущення, увага викликана посиленням дратівливості окремих відділів центральної нервової системи. Але серед прихильників фізіологічної концепції немає єдності.

7. Теорія нервового придушення, прихильниками якої прийнято вважати Ферр'єра, Рібо і Марільє, виходять з того, що увага базується на перевагах одного уявлення над іншими, що обумовлюють процес коли один з фізіологічних нервових імпульсів гальмує або стримує інші фізіологічні процеси, результатом чого стає факт специфічної зосередженості свідомості [2, с. 76].

Відомо, що серйозні зрушення у розвитку уваги відбуваються після вступу дітей до школи, тому що нові умови життя та діяльності пред'являють до уваги дитини вищі вимоги, ніж у дошкільному дитинстві. У молодшому шкільному віці діти мають значні резерви розвитку. При вступі дитини до школи починають перебудовуватися всі її психічні пізнавальні процеси. Під впливом навчання вони набувають якості, властиві дорослих людей. Багато в чому це пов'язано з тим, що діти включаються в нові для них види діяльності та системи міжособистісних відносин, що вимагають від них наявності нових психологічних аспектів. Загальними характеристиками всіх пізнавальних процесів дитини мають стати їхня довільність, продуктивність і стійкість [3, с. 11-15].

Віковими особливостями уваги молодших школярів є порівняльна слабкість довільної уваги та її невелика стійкість. Однією з найважливіших умов успішності навчання у початковій школі це поява та посилення довільності в управлінні увагою. Мимовільна увага у молодших школярів стає більш керованою і починає регулюватися все свідоміше та підкорятися поставленим цілям. На початку навчання у дітей молодшого шкільного віку проявляється велика нестійкість уваги (10-20 хвилин) [7, с. 59].

У молодшому шкільному віці розвиваються усі властивості уваги. Навчання не можливе без достатньої сформованості цієї психічної функції. Процес оволодіння вміннями, знаннями та навичками вимагає ефективного та постійного самоконтролю дітей. Це можливо тільки за високий рівень розвитку довільної уваги.

На початку навчання увагу учня привертає лише зовнішній бік речей, зовнішнє враження захоплює учнів. Все це заважає проникнути в суть подій, речей, явищ, ускладнює контроль над своєю діяльністю.

Крім того, недосконалі й інші властивості уваги, розподіл уваги менш розвинений. Особливо яскраво це невміння уваги проявляється під час написання диктантів, коли треба одночасно слухати, писати, пригадувати правила та застосовувати їх на практиці. Але вже до 2-го класу у дітей спостерігаються успіхи у вдосконаленні розподілу уваги.

Діти не можуть займатися довго одним і тим самим видом діяльності. Слід пам'ятати, що у першому та другому класах стійкість уваги вища при виконанні дитямизовнішніх дій та нижче, при виконанні розумових завдань. Тому необхідно чергувати розумові та фізичні заняття. Чим доросліше школяр, тим довше він може займатися одним видом діяльності та навпаки, чим молодша дитина, тим менш у неї стійка увага [9, с. 61].

Діти молодшого шкільного віку здатні утримувати свою увагу на діях, що викликають у них інтелектуально значущий інтерес (ігри-головоломки, відгадування загадок, виконання завдань навчального типу), а до 7-8 років вони спостерігаються значне зростання стійкості уваги під час інтелектуальної діяльності. До кінця молодшого шкільного віку неодмінною умовою для успішної організованої навчальної діяльності виступає інтенсивний розвиток довільної уваги дітей. Фактором зростання та розвитку довільної уваги стає процес отримання знань дітьми молодшого шкільного віку за рахунок інтересів, що виникають, зокрема інтересу до навчальної діяльності [4, с. 36].

Найчастіша причина неувважності полягає у спрямованості дітей на загальний зміст тексту, фрази, слова, арифметичної задачі або висловлювання. Діти, вловивши такий сенс і, задовольняючись ним, «нехтують частками». Так, якщо, наприклад, у завданні йдеться про жовті та червоні троянди, на які прилетіли метелики, дошкільнята з легкістю «зісковзують» з необхідності дій з кількістю на сприйняття краси фарбування метеликів, їхніх видів, починають згадувати, де і коли вони їх бачили. Підвищена емоційна сприйнятливості і нестабільність у дітей дошкільнят також заважає їм зосередитися на виконуваний роботі або сприйнятті вказівок вихователя [3, с. 11].

Здійснення місії зі створення умов формування всіх видів уваги у учнів вимагає комбінації використовуваних у педпрактиці прийомів та методів. Одиницею їх здійснення є прийом (метод), тобто, елемент практичної діяльності, який вимагає використання устаткування предметно-розвивального середовища – засобів, і навіть вправ та ігор.

Одним з важливих завдань вдосконалення уваги є становлення контрольної функції, що виражається у вмінні здійснювати управління своєю діяльністю та поведінкою, контролювати підсумки своєї діяльності. Структурування матеріалів під час проведення занять дає можливість:

- здійснювати планування дії управління;
- робити дії за складеним планом;
- безперервно здійснювати порівняння з існуючим зразком [4, с. 46].

Подібна організація діяльності дозволяє індивідуалізувати освіту кожної дитини відповідно до її відповідним темпам та ступенем активності.

Застосовувані на заняттях фрагменти гри, продуктивні види діяльності, часта зміна використовуваних форм діяльності дає можливість утримувати увагу дітей на досить високому рівні тривалий час.

На підставі вивченої психолого-педагогічної та методичної літератури була спланована експериментальна робота, яка включила в себе три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний експерименти. Зі всіх запропонованих методик ми відібрали три – «Таблиці Шульте» (Shultztables), ця методика націлена на встановлення стійкості уваги дитини у вигляді визначення якості виконуваної роботи, також її використовують для вивчення показників функціональності уваги: ефективність роботи (ЕР), ступінь вроблюваності (СВ) та психічна стійкість (ПС) дитини, тест Бурдона полягала у виявленні стомлюваності, оцінки концентрації та стійкості уваги, також нами була використана методика П'єрона-Рузера, основною метою цієї методики є перевірка рівня концентрації уваги у дитини.

Розглянемо ці методики трішки детальніше. «Таблиця Шульте» є квадратом з 25 осередками, в яких у довільному порядку розташовані числа. Завдання полягає в знаходженні послідовного ряду чисел, час, витрачений на виконання завдання, що відмірюється секундоміром. Дітям пред'являють п'ять таблиць. Вивчається кількість помилок, витрачений час та їх динаміка за ходом виконання завдань з усіма п'ятьма таблицями. Методика дозволяє виявити стійкість уваги та працездатність дитини [8, с. 17].

Тест Бурдона є так званою коректурною пробою, суть якої полягає в тому, що у запропонованій таблиці, заповненої літерами у довільному порядку, необхідно або викреслити, або підкреслити, або виконати і ту й іншу дію одночасно відповідно до інструкції експериментатора. Дія починається по команді, психолог засікає час і кожні 10 чи 20 секунд дитина повинна поставити межу в місці, де вона знаходилася в момент сигналу. Після цього робота продовжується. Це завдання, особливості його виконання дитиною та якість роботи дозволять визначити стійкість уваги, її концентрацію та продуктивність [8, с. 18].

Методика П'єрона-Рузера спрямована на виявлення рівня концентрації уваги дитини. Тут дитині пропонують геометричні фігури, розташовані на папері в різній послідовності та просять її відзначати конкретну постать певним

знаком. Дія повинна відбуватися у послідовності фігур, запропонованої на бланку. Час виконання завдання обмежено однією хвилиною [8, с. 29].

Усі методики при застосуванні дають самостійні результати про специфіку уваги, продуктивність дитини та динаміку її процесів у аспекті стомлюваності – стійкості. Сукупні результати дозволяють інтегрувати дані та зробити ширші висновки про специфіку розвитку уваги молодших школярів.

Отримані дані були нами систематизовані та представлені у вигляді кількісних показників про увагу дитини та особливості її діяльності. Зіставлення рівня уваги та динаміки працездатності дозволили нам проаналізувати специфіку уваги учнів початкової школи під час виконання циклу завдань.

Результати отримані за допомогою методики «Таблиця Шульте» показала, що типова для всіх дітей є якісніша увага на початку діяльності. По стійкості уваги піддослідні розподілилися за трьома категоріями: середній, нижче середнього та низький рівень уваги. З середнім рівнем було виявлено 20%, з рівнем нижче середнього – 50%, з низьким рівнем було виявлено 30% дітей молодшого шкільного віку.

Наступна методика (Тест Бурдона), застосована нами, дозволила виявити ступінь концентрації та стійкості уваги дітей. Провівши всі необхідні розрахунки, ми отримали результати стійкості уваги по коректурній пробі групи піддослідних. Вони виявилися трохи кращими за результати по «Таблицях Шульте». Таким чином, за результатами коректурної проби було визначено 4 групи дітей: високий – 10%, середній – 30%, нижчий за середній – 40%, низький рівень – 20%.

Далі ми застосували методику П'єрона-Рузера. Вона також використовується для вивчення концентрації уваги. Для аналізу уваги ми використовували нормативні показники, характерні для дітей молодшого шкільного віку: діти можуть виконувати це завдання безпомилково, хоча, для молодших дітей, нормальним вважається наявність помилок. Після обробки отриманих даних про увагу молодших школярів ми визначили, що піддослідним дітям властивий недостатньо високий рівень розвитку уваги. Вони все ще швидко виснажуються, неуважні, недбалі стосовно інструкції, а це негативно позначається на загальних результатах діяльності під час виконання завдань. Однак є діти, які показують стабільно високі результати. Їх увага довільна, стійка, вони здатні концентруватися і утримувати концентрацію протягом виконання завдань.

Отже, отримані результати дали змогу прийти до невтішного висновку, що у групі піддослідних переважає рівень нижче середнього та низький рівень розвитку уваги. Їм характерний слабкий розвиток всіх її властивостей та показників. Якщо діяльність такої дитини набридла, її легко може щось відволікти. Знижений обсяг уваги свідчить, що дитині складно утримувати увагу на великій кількості предметів одночасно. Можна сказати, що такі

властивості уваги як обсяг, продуктивність, стійкість, переключення та розподіл не відповідають віковій нормі розвитку. Ці діти швидко виснажуються, неухважні, недбалі стосовно інструкції, а це негативно позначається на загальних результатах діяльності під час виконання завдань. Однак є діти, які показують стабільно високі результати. Їх увага довільно, стійка, вони здатні концентруватися і утримувати концентрацію протягом виконання завдань.

Поліпшення показників уваги деяких дітей до другого та третього тесту говорить, швидше за все, про їхню високу навченість та наявність передумов довільності діяльності, необхідних для якісної навчальної діяльності. А момент демонстрованої ними навчальності наголошує на необхідності цілеспрямованої та систематичної діяльності, спрямованої на розвиток та корекцію недоліків уваги у молодших школярів.

Отже, на основі отриманих результатів дослідження простежується необхідність проведення програми розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку.

Формувальний етап – це складання та реалізація програми, спрямованої на розвиток уваги молодших школярів у навчальній діяльності. Завданнями етапу було: складання програми, спрямованої на розвиток уваги молодших школярів у навчальній діяльності, реалізація програми, спрямованої на розвиток уваги молодших школярів у навчальній діяльності.

Ця програма була розрахована на 20 занять по 40 хвилин кожне; кадрові ресурси: педагог, психолог. Інтенсивність занять: 2 рази на тиждень. При цілеспрямованому впливі за програмою, спрямованою на розвиток уваги у молодших школярів більш інтенсивно відбуваються такі зміни в процесі розвитку уваги: розвивається перемикання та розподіл уваги, розширюється обсяг уваги, зростає концентрація, стійкість і переключення уваги, зростає обсяг уваги, зростає зосередженість.

Нами, для реалізації програми розвитку уваги дітей молодшого шкільного віку, було обрано таку сферу їхнього шкільного життя, як позаурочна діяльність. Цей вибір був обумовлений:

1) по-перше, необхідністю розвивати всі функції та процеси пізнання дітей системно, комплексно, постійно;

2) по-друге, необхідністю впроваджувати у вільну діяльність дітей заходи, що формують довільність психічної діяльності, йдучи поступово від мотивів безпосереднього інтересу та задоволення;

3) по-третє, на наш погляд, такі заходи дозволяють створити наступність вимог організованої навчальної діяльності та розвивально-дозвільної позаурочної діяльності, де можна було б актуалізувати вимоги, що висувуються дітям на уроках і спробувати зробити навчальну діяльність практико-орієнтованою.

На наш погляд, програма спеціальних вправ та ігор дозволить, не переважувати дітей суворо регламентованими завданнями, вирішувати

завдання розвитку пізнавальної сфери їхньої особистості загалом та уваги зокрема. При розробці програми ми враховували загальні принципи, що стосуються як педагогічної, так і психологічної діяльності. Ми враховували вікові особливості дітей, поєднували індивідуальні та групові форми роботи, враховували програму та технології навчальної діяльності та забезпечували інтерес та вільне включення кожної дитини в діяльність.

Програма побудована на підставі системно-діяльнісної методології і включає завдання, виконання яких вимагає включення всіх психічних процесів і відбувається це в самостійній та активній діяльності, індивідуальної та групової форми роботи. У ході виконання завдань було використано необхідний матеріал, його види обумовлені завданнями, що даються дітям під час програми. Завдання програми дозволяли і розвивати, і водночас відстежувати продуктивність уваги дітей.

Програму побудовано з використанням групових форм роботи. Як психологічні технології використані різні ігри – інтелектуальні, рольові, рухливі. Всі ігри включали в себе дидактичний компонент, оскільки розвиток пізнавальної сфери можливий шляхом вирішення дитиною завдань, позначених у кожній запропонованій вправі.

Тому ще одним напрямом програми були динамічні (рухливі) ігри дітей, мета яких, як загальна, корекційно-розвивальна, так і додаткова – забезпечення фізіологічних норм та вимог, підтримка інтересу, створення умов для зміни діяльності, емоційної розрядки та позитивного настрою на роботу.

Всі заняття програми побудовані за одним принципом та алгоритмом – включають три блоки, де 1-й - організаційний і створює необхідний емоційний настрій, 2-й – основний, тобто робочий, етап та 3-й – завершальний, де підбиваються підсумки і завершується контакт.

Більшу увагу у нашій роботі ми присвятимо аналізу діяльності та поведінки дітей у ході реалізації завдань програми. Нами було застосовано підгрупову форму роботи, причому методом регуляції активності з'явився момент змагання. Для цього були створено команди, у кожній по 5 осіб. Нами спостерігалось, як діти ведуть себе в міжгруповій комунікації і як вони проявляють себе в внутрішньогруповій діяльності.

Метою такого спостереження було відстежувати та своєчасно регулювати ступінь участі кожної дитини, незалежно від її особистісні особливості. Говорячи про особливості їхньої діяльності, можна сказати, що початок було типовим для такого роду організації діяльності дітей – вони були стримані, дещо скуті, менш, ніж зазвичай, уважні. Це уповільнювало виконання завдань, але ініціативність окремих дітей дозволила швидко подолати напругу.

Продуктивність дітей оцінювалася та їм присвоювалися командні бали. Для зняття негативного емоційного осадку застосовувався «спортивний» метод демонстрації поваги до переможців та їх вітання. Для дітей це було незвичайним, але виконуючи інструкцію, було видно, як вони залучалися до

цього процесу, і вони з'являлося позитивний емоційний стан, а поздоровлення їх були щирими.

За таким самим принципом будувалися всі інші заняття.

Одним із принципів програми був принцип поступового ускладнення завдань. Це ускладнення вже розпочато з другого заняття. Тобто, кожне заняття зберігало потрібний рівень напруги та змагання, оскільки переможці завжди були різні.

У кожне заняття вводили вправи зняття напруги, втоми та розслаблення, які не мали характеру конкуренції, що додатково регулювали групову згуртованість загалом та знімало ефект розділеності, що виникає у зв'язку із командною роботою.

З кожним заняттям, і навіть з кожним завданням, діти все успішніше справлялися із завданнями на увагу. Була видна явна динаміка підвищення концентрації, сприйнятливості до інструкцій, точність виконання та контроль за виконанням дій.

Завдання були досить складного рівня, оскільки необхідно було стимулювати та активізувати пізнавальну діяльність та увагу дітей. Це викликало закономірні труднощі, помилки, навіть відмови від виконання завдань. Проте, групова психологічна атмосфера допомагала дітям долати складні статки, і вони освоювали важкі їм завдання.

Для визначення ефективності застосованої програми розвитку уваги нам треба було встановити динаміку показників досліджуваного явища. І тому ми застосували методики, які використовували на констатувальному етапі дослідження.

Аналіз даних показав наявність покращень у дітей показників уваги, що пройшли цикл розвиваючих ігор та вправ. Більшість дітей покращилися показники стійкості, що дозволило нам визначити їх високий рівень розвитку уваги.

Таким чином, повторне вивчення уваги дітей молодшого шкільного віку показало, що цілеспрямовані систематичні завдання та вправи, пропонувані дітям у рамках позаурочної діяльності, сприяли покращенню показників уваги. Увага дітей молодшого шкільного віку поступово стає довільною, підвищується продуктивність їх діяльності, а стійкість, концентрація та переключення уваги збільшуються.

Висновки. Підбиваючи підсумок, слід зазначити, що увага – це спрямованість і зосередженість нашої свідомості на певному об'єкті. Поняття «увага» є одним з найскладніших і неоднозначних понять у психології та педагогіки. Увага є психічним процесом, що характеризується спрямованістю психіки на певні об'єкти, які мають для особи стійку чи ситуативну значимість. Об'єктом уваги може бути все, що завгодно, предметна їх властивості, явища, відносини, дії, думки, почуття інших людей та свій внутрішній світ. Для успішного навчання у школі важливим показником є саме розвиток уваги.

Адже першорядними причинами шкільних труднощів є недостатній рівень розвитку таких пізнавальних функцій, як організація діяльності, пам'ять та мислення, сприйняття, увага, дрібна моторика та інші або їхня відсутність. Повторне вивчення уваги дітей молодшого шкільного віку показало, що цілеспрямовані систематичні завдання та вправи, що пропонуються дітям у рамках позаурочної діяльності, сприяють покращенню всіх показників уваги. Увага дітей молодшого шкільного віку стала довірливою, підвищилася продуктивність їх діяльності, а стійкість та концентрація уваги збільшилася.

На наш погляд, дана система заходів може бути рекомендована до застосування як психологам початкової школи, так й педагогам, які організують позаурочну діяльність дітей молодшого шкільного віку.

Література:

1. Алмаші С. І., Матіко М. І. Психологічні особливості розвитку уваги дітей молодшого шкільного віку // *Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі: зб. тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції*, м. Мукачєво, 17-18 травня 2017 р. Мукачєво, 2017. С.196-198.
2. Барда С.І., Московець Л.П. Дослідження особистості молодшого школяра : методичний посібник / уклад.. Кременчук : ПП «Бітарт», 2019. 76 с.
3. Бугера Ю. Ю. Порівняльна характеристика розвитку уваги у нормально розвинених та розумово відсталих молодших школярів у процесі навчальної діяльності // *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2015. № 1. С. 11-15.
4. Бушуєва Т.В., Авер'янова А.М. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки, 2020. Вип. 11 (56). С. 36-46.
5. Вишнівська І. О., Євдокимова Н. О. Розвиток та корекція уваги учнів молодшого шкільного віку // *Парадигма пізнання: Гуманітарні питання*. 2015. № 3(6). С. 65-66.
6. Гетьман Т. О. Врахування індивідуальних особливостей уваги молодших школярів у навчальному процесі // *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 8. С. 204-212.
7. Злобіна Х. Ю. Властивості уваги до дітей молодшого шкільного віку // *Properties of attention in young school children* : дипломна робота магістра. Одеса, 2019. 59 с.
8. Кузнецова Л. П. Компетентний підхід до розуміння властивостей уваги молодших школярів // *Початкове навчання та виховання*. 2016. №15. С. 17-29.
9. Макарова Л.Л., Гойденко Н.М. Характеристики уваги молодших школярів як фактор розбіжностей у рівнях їх навчальної успішності // *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2016. Вип. 3(2). С. 61-67.
10. Савченко Т.Л. Сутність уваги, уважливості і спостережливості як індивідуальних рис особистості // *Актуальні проблеми психології*. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія (10). 2010. С. 205-210.

References:

1. Almash, S.I., Matiko, M.I. (2017). *Psykhologichni osoblyvosti rozvytku uvahy ditey molodshoho shkil'noho viku* // *Psykhologo-pedahohichni osoblyvosti rozvytku osobystosti v osvitu'omu prostori: zb. tez dopovidey za materialamy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi*, m. Mukacheve, 17-18 travnya 2017 r. Mukacheve, S.196-198.

2. Barda, S.I., Moskovskiy, L.P. (2019). Doslidzhennya osobystosti molodshoho shkolyara: metodychnyy posibnyk/uklad.. Kremenchuk: PP «Bitart», 2019. 76 s.
3. Buhera, Y.Y. (2015). Porivnyal'na kharakterystyka rozvytku uvahy u normal'no rozvynenykh ta rozumovo vidstalykh molodshykh shkolyariv u protsesi navchal'noyi diyal'nosti // Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Psykholohichni nauky. № 1. S. 11-15.
4. Bushuyeva, T.V., Aver'yanova, O.M. (2020). Kohnityvnyy styl' ta vlastyvoli uvahy osobystosti // Naukovyy zhurnal NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 12. Psykholohichni nauky, Vyp. 11 (56). S.36-46.
5. Vishnevskaya, I.O., Yevdokimova, N.O. (2015). Rozvytok ta korektsiya uvahy uchniv molodshoho shkil'noho viku // Paradyhma piznannya: Humanitarni pytannya. № 3(6). S. 65-66.
6. Het'man, T.O. (2012). Vrakhuvannya indyvidual'nykh osoblyvostey uvahy molodshykh shkolyariv u navchal'nomu protsesi // Mizhnarodnyy naukovyy forum: sotsiolohiya, psykholohiya, pedahohika, menedzhment: zb. nauk. prats'. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, Vyp. 8. S. 204-212.
7. Zlobina, K.Y. (2019). Vlastyvoli uvahy do ditey molodshoho shkil'noho viku // Properties of attention in young school children: diplomna robota mahistra. Odesa, 2019. 59 s.
8. Kuznyetsova, L.P. (2016). Kompetentnyy pidkhid do rozuminnya vlastyvostey uvahy molodshykh shkolyariv // Pochatkove navchannya ta vykhovannya. №15. S. 17-29.
9. Makarova, L.L., Hoydenko, N.M. (2016). Kharakterystyky uvahy molodshykh shkolyariv yak faktor rozbizhnostey u rivnyakh yikh navchal'noyi uspishnosti // Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky. Vip. 3(2). S. 61-67.
10. Savchenko, T.L. (2010). Sut' uvahy, uvazhlyvosti ta sposterezhlyvosti yak indyvidual'nykh rys osobystosti // Aktual'ni problemy psykholohiyi. Tom. V: Psykhofiziolojiya. Psykholohiya pratsi. Eksperymental'na psykholohiya (10). S. 205-210.

УДК 159.97

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-425-435](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-425-435)

Бочелюк Віталій Йосипович доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, професор кафедри спеціальної освіти та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, тел.: (066) 292-43-47, <https://orcid.org/0000-0001-8727-3818>

Панов Микита Сергійович доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної освіти та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, тел.: (050) 936-10-29, <https://orcid.org/0000-0002-5085-8895>

Спицька Ліана Вікторівна доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, вул. Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський, 32316, тел.: (096) 760-26-45, <https://orcid.org/0000-0002-9004-727X>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ АУТИЗМУ ЯК САМОСТІЙНОГО ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ

Анотація. У статті актуалізується питання окреслення методологічних засад вивчення аутизму. Зазначено, що актуальність розробки питань, пов'язаних з розладами аутичного спектру є темою пильної уваги багатьох науковців, адже актуальність цієї проблематики визначається помітно збільшеною кількістю дітей з особливостями психічного розвитку загалом і з розладами аутистичного спектра, зокрема. Наголошено, що окреслення методологічних засад вивчення аутизму як самостійного порушення розвитку є актуальним, оскільки досі залишається невирішеною низка питань у галузі діагностики, корекції тощо. Визначено, що на сьогодні відсутній комплексний підхід до розгляду та представлення методологічних засад вивчення аутизму як самостійного порушення розвитку. Встановлено, що у сучасній українській науковій думці прийнятим є визначення МКБ-10, відповідно до якого дитячий аутизм є загальним розладом психічного розвитку, при якому відзначаються якісні порушення комунікації та соціальної взаємодії, обмежені, повторювані та стереотипні форми поведінки та активності. Резюмовано, що на сьогодні ранній дитячий аутизм та розлади аутичного спектру розглядаються дослідниками як

особлива форма емоційного розвитку дитини, що розвивається на кшталт асинхронного спотвореного розвитку. Фокусуючись на практичних аспектах методології, як комплексу прийомів та способів, що дозволяють досягти бажаної практичної мети, не змінюючи наукового обґрунтування розглянутої проблеми – у нашому випадку аутизму, супроводу дітей, підлітків та дорослих з аутизмом, підкреслено необхідність презентування, зокрема: психодіагностичного етапу у роботі з дітьми з розладами аутичного спектру; способів та методів досягнення бажаної практичної мети; напрямів у психокорекційній роботі з дітьми з розладами аутичного спектру. Встановлено, що актуальним напрямом досліджень за останні роки є розширення знань у галузі діагностики дітей з розладами аутичного спектру. Резюмовано, що вирішення методологічних прогалин у широкому значенні слова полягає у підвищенні ефективності освіти осіб з розладами аутичного спектру та потребує вирішення кількох конкретних проблем, в основі яких, по суті, лежить загальне завдання зменшити ступінь невизначеності основних складових корекційної освіти дітей з розладами аутичного спектру.

Ключові слова: методологічні основи, аутизм, порушення розвитку, діти з обмеженими можливостями, діагностика, психокорекція.

Bocheliuk Vitalii Yosypovych Full Doctor in Psychology, Professor, Honored Education Worker of Ukraine, Professor at the Department of Special Education and Psychology, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Naukovoho mistechka St., 59, Zaporizhzhya, 69017, tel.: (066) 292-43-47, <https://orcid.org/0000-0001-8727-3818>

Panov Mykyta Serhiyovych Full Doctor in Psychology, Assistant Professor, Professor at the Department of Special Education and Psychology, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Naukovoho mistechka St., 59, Zaporizhzhya, 69017, tel.: (050) 936-10-29, <https://orcid.org/0000-0002-5085-8895>

Spytska Liana Viktorivna Full Doctor in Psychology, Professor, Professor at the Department of Practical Psychology and Social Work, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Shevchenko St., 12, Kamianets-Podilskyi, 32316, tel.: (096) 760-26-45, <https://orcid.org/0000-0002-9004-727X>

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF STUDYING AUTISM AS AN INDEPENDENT DEVELOPMENTAL DISORDER

Abstract. The article updates the issue of outlining the methodological foundations of the study of autism. It is noted that the relevance of developing issues

related to autistic spectrum disorders is a topic of close attention of many scientists, because the relevance of this issue is determined by the significantly increased number of children with special mental development in general and with autistic spectrum disorders, in particular. It is emphasized that the outline of the methodological principles of the study of autism as an independent developmental disorder is relevant, since a number of questions in the field of diagnosis, correction, etc., are still unresolved. It was determined that today there is no comprehensive approach to the consideration and presentation of the methodological foundations of the study of autism as an independent developmental disorder. It has been established that the definition of ICD-10 is accepted in modern Ukrainian scientific opinion, according to which childhood autism is a general disorder of mental development, in which qualitative disorders of communication and social interaction, limited, repetitive and stereotyped forms of behavior and activity are noted. It is summarized that today early childhood autism and disorders of the autistic spectrum are considered by researchers as a special form of emotional development of the child, which develops like asynchronous distorted development. Focusing on the practical aspects of the methodology, as a set of techniques and methods that allow to achieve the desired practical goal, without changing the scientific justification of the problem under consideration - in our case autism, accompanying children, adolescents and adults with autism, the need to present, in particular: the psychodiagnostic stage in the work is emphasized with children with autism spectrum disorders; ways and methods of achieving the desired practical goal; trends in psychocorrective work with children with autism spectrum disorders. It has been established that the current direction of research in recent years is the expansion of knowledge in the field of diagnosis of children with autism spectrum disorders. It is summarized that the solution of methodological gaps in the broad sense of the word consists in increasing the effectiveness of the education of persons with autism spectrum disorders and requires the solution of several specific problems, the basis of which, in fact, is the general task of reducing the degree of uncertainty of the main components of correctional education of children with autism spectrum disorders.

Keywords: methodological foundations, autism, developmental disorders, children with disabilities, diagnosis, psychocorrection.

Постановка проблеми. На сьогодні розлади аутичного спектру є темою пильної уваги багатьох науковців. Актуальність цієї проблематики визначається помітно збільшеною кількістю дітей з особливостями психічного розвитку загалом і з розладами аутистичного спектра, зокрема. Так, останнім часом відзначається тенденція до збільшення частоти цього порушення розвитку. Також за останні роки збільшується кількість звернень батьків дітей раннього віку як із уже сформованим синдромом аутизму, так і з тенденціями аутичного дизонтогенезу. Загальновідомим є той факт, що сприятлива рання діагностика, дозволила б якомога раніше почати коригувальні впливи, але

також очевидно, що необхідні досконаліші методи негайного навчання як батьків, так і фахівців, які дозволили б при певних обставинах зробити максимально можливе для дітей та їх батьків, які звернулися за допомогою у пізніші терміни.

Діагностичні методи, які застосовуються на даний момент, також не є досконалими. Проблема в тому, що на сьогодні існує значна кількість інструментів діагностики, які, здебільшого, сфокусовані на найпоширеніших проявах у дітей з розладами аутичного спектру. Але існують і поєднані форми захворювання, для яких ще не вироблено чітких діагностичних процедур. Так, наприклад, діти з аутизмом та інтелектуальною недостатністю є найбільш складною та неоднорідною групою дітей з порушеннями за клінічними та психолого-педагогічними критеріями у плані вивчення, визначення прогнозу їх розвитку, що диктує необхідність розробки та впровадження нових ефективних форм корекційно-освітнього впливу. Крім цього, на сьогодні актуалізовано важливе питання про створення інклюзивного середовища для дітей з розладами аутичного спектру. Як відомо, одним із аспектів розладів аутичного спектру є соціальна дисфункція, і психолого-медико-педагогічні комісії рекомендують перебування дітей у дошкільних освітніх організаціях, групах повного дня або групах короткочасного перебування, що є важливим кроком до їх соціалізації та розвитку. При цьому у спеціалістів освітніх організацій виникає багато питань про те, як допомогти дитині з розладами аутичного спектру адаптуватися, як зробити ситуацію перебування її в групі такою, що сприяє розвитку та забезпечує умови для формування життєвих компетенцій.

Таким чином, окреслення методологічних засад вивчення аутизму як самостійного порушення розвитку є актуальним, оскільки досі залишається невирішеною низка питань у галузі діагностики, корекції тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певні аспекти методологічних засад вивчення аутизму презентовано у працях українських та зарубіжних науковців, зокрема: Л. Беткера [1], О. Гаяш та М. Кляп [2], В. Тарасун [3], Д. Шульженко [5], Р. Гілберта зі співавторами [8] та ін.

Визначено, що на сьогодні відсутній комплексний підхід до розгляду та представлення методологічних засад вивчення аутизму як самостійного порушення розвитку.

Мета статті – здійснити теоретичне аналізування методологічних засад вивчення аутизму як самостійного порушення розвитку.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомим є той факт, що перші випадки аутизму зафіксували практикуючі психіатри [7]. Як підкреслює К. Беренгер зі співавторами [6], ознаки аутичних розладів були об'єднані фізичними та зовнішніми проявами, аутичним інтелектом, патернами поведінки у суспільстві, змінами потягів і почуттів, генетичними чинниками, соціальною значимістю та динамікою тощо. Пізніше цей розлад отримав назву «аутична психопатія», або «синдром Аспергера». На сьогоднішній день досліджується

кілька видів розладів, що за своїми проявами є схожими на ранній дитячий аутизм, але мають в основі інші причини: дитячий аутизм (F84.0); атиповий аутизм (F84.1); синдром Аспергера (F84.5) [7]. Ці види розладів об'єднані терміном «розлади аутичного спектру». Деякі дослідники включають розлади аутичного спектру і психогенні форми з аутичною поведінкою [8].

У сучасній українській науковій думці прийнятим є визначення МКБ-10, відповідно до якого дитячий аутизм є загальним розладом психічного розвитку, при якому відзначаються якісні порушення комунікації та соціальної взаємодії, обмежені, повторювані та стереотипні форми поведінки та активності [5]. За сучасними міжнародними клінічними класифікаціями аутизм включений до групи первазивних розладів, тобто таких, що охоплюють усі психічні особливості. Так, найчастіше дитячий аутизм проявляється до трьох років, рідше до п'яти, характеризується низкою ознак, основними з яких є незначна потреба у спілкуванні та соціальних контактах, наявність шаблонів у всіх видах діяльності. Можна говорити про те, що цей вид порушень системно охоплює психіку дитини, впливаючи не тільки на перебування в соціумі та адаптацію, а й на когнітивну сферу, увагу, поведінку, емоційно-вольову сферу [4]. Практичний висновок про те, що діти з розладами аутичного спектру є варіативною групою з широким спектром порушень, дозволяє говорити про ефективне застосування комплексної терапії, що охоплює всі сфери психіки особистості дитини.

Проаналізувавши зарубіжні та вітчизняні джерела, присвячені досліджуваній проблематиці, можна дійти висновку про те, що в даний час ранній дитячий аутизм та розлади аутичного спектру розглядаються дослідниками як особлива форма емоційного розвитку дитини, що розвивається на кшталт асинхронного спотвореного розвитку [2]. Як зазначає Е. Деметріу зі співавторами [7], атиповий розвиток мозку у дітей з розладами аутичного спектру доведена у дослідженнях нідерландського нейробіолога Д. Свааб. Так, за результатами досліджень науковця, у віці 2-4 років мозок аутичних дітей значно збільшується в обсязі порівняно з дітьми, що нормально розвиваються. Згодом, деякі структури мозку різко уповільнюють свій розвиток, а інші ж зовсім припиняють розвиватися. Оскільки мозок є регулятором усієї психічної та соматичної діяльності, у дітей з аутичними розладами рано починають виявлятися негативні симптоми у всіх сферах. Психічні та фізичні особливості дітей з розладами аутичного спектру зазнають значних труднощів у повноцінному розвитку та соціалізації. З самого початку відокремлення цієї проблеми в різних наукових напрямках (медичному, психологічному, корекційному, педагогічному та ін.) йшли пошуки способів надання ефективної допомоги дітям з розладами аутичного спектру в їх розвитку та особливо у соціалізації.

Фокусуєчись на практичних аспектах методології, як комплексу прийомів та способів, що дозволяють досягти бажаної практичної мети, не

змінюючи наукового обґрунтування розглянутої проблеми – у нашому випадку аутизму, супроводу дітей, підлітків та дорослих з аутизмом, підкреслимо необхідність презентування, зокрема: психодіагностичного етапу у роботі з дітьми з розладами аутичного спектру; способів та методів досягнення бажаної практичної мети; напрямів у психокорекційній роботі з дітьми з розладами аутичного спектру.

Так, актуальним напрямом досліджень за останні роки є розширення знань у галузі діагностики дітей з розладами аутичного спектру. Однак, слід підкреслити, що тут є принципова відмінність у дослідженнях, які проводять сучасні українські вчені та зарубіжні. Зокрема, роботи зарубіжних авторів у галузі діагностики [7] проходять в основному в наступних напрямках: диференціальна діагностика аутизму, створення методів діагностики аутизму у дівчаток (бо більшість досліджень та клінічних описів присвячені виключно хлопчикам, діагностичні критерії аутизму безперечно упереджені на користь чоловічої статі) та ін. Що стосується вітчизняних досліджень, то в нашій країні за останній рік більшість робіт спрямовані на проведення діагностики у дітей з розладами аутичного спектру та виявлення нових особливостей у когнітивній, поведінковій та емоційній сферах [2; 3]. У працях сучасних українських науковців досліджуються особливості когнітивного дизонтогенезу при розладах аутичного спектру. Аналізування наукових праць з теми надало змогу дійти висновку, що на даний момент виділяють специфічні профілі видів когнітивного дизонтогенезу (спотворений, дефіцитарний та регресивно-дефектний), для кожного з яких відповідає певний вік захворювання, специфічний профіль інтелектуального розвитку та специфічні методи [2; 5].

Іншою областю у сфері діагностики є розробка критеріїв, що дозволяють відокремити аутизм від схожих проявів захворювань [1]. Наприклад, у багатьох дітей молодшого дошкільного віку буває затримка розвитку мовленнєвого апарату. У деяких випадках затримка мовного розвитку – це ознака чогось більшого, зокрема аутизму.

Акцентуючи увагу на комплексній медико-психолого-педагогічній допомозі дітям з аутизмом, можемо зауважити, що вона має на меті якомога повнішу соціалізацію дитини. При цьому, серед завдань психолога одним із найважливіших є формування конкретних засобів комунікації та соціально-побутової адаптації, навичок, що дозволяють дитині вписатися в її соціальне оточення. Різноманітна та яскрава картина афективних проблем та вторинних захисних установок таких дітей: уникнення контакту, негативізм, стереотипність, страхи, агресивні та самоагресивні прояви тощо, часто маскує існування виражених труднощів у освоєнні ними адекватних форм соціальної поведінки. Досить пізно і з великими труднощами складаються елементарні навички повсякденного життя, набуті вміння практично не використовуються в інших умовах, у кращому випадку їх перенесення супроводжується постійним спонуканням з боку дорослого. Дитина виявляє нездатність самотійно

користуватися навіть наявними в неї знаннями та вміннями. Відомо, що з віком у міру згладжування аутичних характеристик все більш очевидною стає саме непристосованість дитини навіть до повсякденного життя. Особлива соціальна наївність проявляється у таких дітей у підлітковому та зберігається у дорослому віці [2; 4].

Важливим аспектом у методологічному є ключі є висвітлення питань, пов'язаних психокорекцією осіб з розладами аутичного спектру. Як зазначено у низці праць [1; 3; 8], у роботі з аутичними дітьми дуже ефективним вважається поведінковий підхід, за допомогою якого дітям не тільки прищеплюють елементарні побутові навички, а й навчають читанню, лічбі, письму. Навчання відбувається у структурованій обстановці, тому що для таких дітей дуже важливим є дотримання чіткої послідовності подій та режимних моментів, у такому разі ситуація стає для них передбачуваною і полегшує процес адаптації у суспільстві [1]. На початку навчання аутична дитина потребує постійного супроводу, оскільки нова обстановка викликає в неї сильні негативні переживання. Для дітей з розладами аутичного спектру болісною є критична оцінка, тому необхідною умовою для успішної роботи є створення ситуацій успіху в тих сферах діяльності, у яких діти сильні.

Поведінковий підхід передбачає використання підкріплення. Наприклад, у разі виконання завдання дитині дозволяється пограти в улюблену іграшку або комп'ютер. Потім ці поведінкові патерни закріплюються у свідомості. Головним недоліком при застосуванні поведінкового підходу є те, що дитина робить щось за винагороду, тобто регуляція поведінки здійснюється ззовні. У таких умовах діти часто залишаються емоційно незрілими. Для розвитку власного почуття «Я» ефективно використовувати метод аналізу станів дитини на грі чи творчої діяльності, тобто у тому, чим любить і хоче займатися дитина [8]. Необхідно давати дитині зворотний зв'язок тією мовою, яка доступна для дитини, завдяки чому знижується інтенсивність внутрішніх переживань [2]. У таких ситуаціях, наприклад, можна промовляти всі ситуації та емоційні стани дитини, підтримувати її.

Таким чином, дитина поступово вчиться емоційній регуляції: спочатку вона це робить за допомогою психолога чи психотерапевта, потім ця функція перетворюється на внутрішній план: інтрапсихічна (зовнішня, розділена між дитиною та дорослою) функція стає інтерпсихічною, тобто внутрішньої, що належить самій дитині. Слід підкреслити, що найбільш ефективно в терапії дітей з аутизмом є поєднання кількох методів та підходів.

При зіставленні вітчизняного та зарубіжного підходів до формування соціально адекватних форм поведінки чітко виступають їх різні теоретичні та методологічні настанови. Так, у традиційній українській психології та педагогіці акцент при роботі з особливими дітьми робиться насамперед на психічному розвитку дитини, і в навчанні також розглядається аспект розвиваючого середовища. У поведінковій терапії основний акцент ставиться

на навчанні як тренінгу окремих навичок, адаптації дитини до конкретної соціальної ситуації. Істотною відмінністю українського підходу в порівнянні з поведінковою терапією є увага до емоційно-смыслового контексту навчання. В обох підходах основною метою є виховання самостійної, незалежної людини, але зміст, вкладений у ці поняття, не збігається.

У поведінковій терапії під самостійністю найчастіше мають на увазі конкретну побутову незалежності від дорослого, досягну у найближчому майбутньому. У сучасній українській психології та педагогіці незалежність зазвичай розглядається як результат особистісного розвитку дитини в ході тривалого співробітництва, роботи у тісному емоційному контакті з дорослим. Представлені методологічні розбіжності визначають і відмінності щодо використання мови у ході формування соціально-побутової поведінки аутичних дітей: вимога максимально обмежити та спростити мовлення у поведінкових терапевтів та активний мовленнєвий супровід дитини протягом дня у сучасних українських психологів. У той самий час, у роботі з дитиною повинні враховуватися обидва аспекти розвитку самостійної поведінки. Незважаючи на чималі відмінності між підходами, методи сучасної української школи та поведінкової терапії багато в чому взаємодоповнюють одне одного. Розвиток внутрішньої мови, емоційно-вольової сфери, формування внутрішніх механізмів організації поведінки, з одного боку, та спрямоване відпрацювання навичок поведінки, допомога у вирішенні актуальних поведінкових проблем, що перешкоджають спокійному життю сім'ї дитини з особливостями, з іншого боку – все це можна використовувати у роботі з дітьми з розладами аутичного спектру.

Також, на сьогодні широко використовується психоаналітичний підхід, що вміщує спеціальну організацію зовнішніх умов, які вимагають від дитини необхідної поведінки в різних ситуаціях (спілкування, соціально-побутове орієнтування, продуктивна діяльність). Дослідження показують [7], що такий підхід є досить ефективним. Наукові дані свідчать про те, що понад 50% дітей отримують можливість опанувати програму масової школи і надалі стають здатними працювати задля забезпечення свого існування.

Разом з тим, послідовники психоаналітичного підходу зауважують, що, по суті, діти залишаються ригідними, навички, отримані ними, важко переносяться в інші ситуації. У нашій країні у корекційній роботі з дітьми з аутичними розладами широко використовується нейропсихологічний підхід. Даний метод будується на припущенні про те, що основні відхилення в нейропсихологічному статусі аутичних дітей стосуються сфери емоційного забезпечення діяльності, тобто мотиваційної сфери (сфери фізичної активності), а порушення довільності та програмування діяльності носять вторинний характер [3]. У зв'язку з цим, на початкових етапах корекційної роботи необхідно прагнути до встановлення емоційного контакту, мотивації та довільності, що надалі дозволить долати труднощі у програмуванні та контролі своєї діяльності.

Так, аналіз наукової літератури надає змогу визначити наявність різних методів корекції психічного розвитку при ранньому дитячому аутизмі. В їх основі лежить лікувальний та соціально-психологічний супровід, що включає корекційну роботу з корекції сприйняття, уваги, загальної та дрібної моторики, мислення та мови. Останнім часом стає досить популярним метод АВА-терапії, який є прикладним аналізом поведінки або модифікацією поведінки [4]. Завданням впровадження технології є виявлення для дитини з розладами аутичного спектру взаємозв'язку між бажаними наслідками та певною поведінкою, що можна охарактеризувати як: поведінка – наслідок – повтор поведінки. При цьому, як підкреслює Д. Шульженко [5], наслідки повинні бути приємними для дітей з аутизмом, адже тільки в цьому випадку стає можливим багаторазове повторення та закріплення. Базисом методу є встановлення взаємозв'язку між поведінкою дитини з розладами аутичного спектру і тих причин, які цю поведінку зумовлюють. Таким чином, виникає системний вплив на дитину за допомогою моделювання факторів навколишнього середовища для підкріплення бажаної поведінки та соціально необхідні дії. Слід зауважити, що цінність АВА-терапії доведена численними дослідженнями [1; 5].

Отже, вирішення методологічних прогалин у широкому значенні слова полягає у підвищенні ефективності освіти осіб з розладами аутичного спектру та потребує вирішення кількох конкретних проблем, в основі яких, по суті, лежить загальне завдання зменшити ступінь невизначеності основних складових корекційної освіти дітей з аутизмом, а саме:

1) у стратегії освіти дітей з розладами аутичного спектру необхідно дотримуватись загального вектору «від індивідуальних занять (вони на початкових етапах корекції необхідні) – до диференційованого підходу (через виділення підгруп аутизму) і далі до інтеграції/інклюзії (по можливості, це лише цільова установка)»;

2) розробити таку систематику аутичних явищ, яка могла б стати основою диференціації корекційно-освітнього процесу, своєрідним «місточком» від індивідуального навчання (фактично обов'язкового на початкових етапах корекції) до інклюзії (що, на жаль, можливо не завжди і не повною мірою);

3) диференціювати клінічні прояви поліморфізму проявів розладів аутичного спектру на: такі, що зумовлені порушеннями розвитку та хворобливими процесами та ті, що зумовлені природними варіаціями особистісного розвитку; якщо перші вимагають корекції (іноді і лікування), то другі повинні стати одним із факторів, що визначають варіативність процесу творення;

4) створити систематику методичних підходів до корекції аутизму, визначення показань та протипоказань до їх використання, їх поєднання та (або) послідовного застосування;

5) виділити періоди дошкільної освіти дітей з розладами аутичного спектру не за віковою, а за функціональною ознакою (головний критерій – можливість групових занять);

б) визначити найбільш ймовірні освітні траєкторії дітей з розладами аутичного спектру у дошкільному та молодшому шкільному віці та способи визначення цих траєкторій у перспективі на кілька років;

7) у соціальному запиті диференціювати моменти, пов'язані з інтересами розвитку дитини з розладами аутичного спектру та ті, що відображають інтереси інших учасників освітнього процесу (перші – пріоритетні, другі потребують вивчення та оцінки).

Висновки. Обґрунтовано, що окреслення методологічних засад вивчення аутизму як самостійного порушення розвитку є актуальним, оскільки досі залишається невирішеною низка питань у галузі діагностики, корекції тощо. Визначено, що на сьогодні відсутній комплексний підхід до розгляду та представлення методологічних засад вивчення аутизму як самостійного порушення розвитку. Підкреслено, що актуальним напрямом досліджень за останні роки є розширення знань у галузі діагностики дітей з розладами аутичного спектру, однак, підкреслено, що спостерігається принципова відмінність у дослідженнях, які проводять сучасні українські вчені та зарубіжні. Резюмовано, що вирішення методологічних прогалин у широкому значенні слова полягає у підвищенні ефективності освіти осіб з розладами аутичного спектру та потребує вирішення кількох конкретних проблем, в основі яких, по суті, лежить загальне завдання зменшити ступінь невизначеності основних складових корекційної освіти дітей з аутизмом.

Література:

1. Беткер Л. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций. Ханты-Мансийск : РИО ИРО, 2013. 82 с.
2. Гаяш О. В., Кляп М. І. Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 13. С. 37–47.
3. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Київ : «Вадекс», 2018. 590 с.
4. Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В., Козорез А. И., Панцырь С. Н., Никитина Ю. В. и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.
5. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.
6. Berenguer C., Miranda A., Colomer C., Baixauli I., Roselló B. Contribution of Theory of Mind, executive functioning and pragmatics to socialization behaviors of children with high-functioning autism. *J. Autism Dev. Disord.* 2018. № 48, P. 430–441.
7. Demetriou E. A., Lampit A., Quintana D. S., Naismith S. L., Song Y. J. C., Pye J. E., et al. Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. *Mol. Psychiatry.* 2018. № 23, P. 1198–1204.
8. Gilbert R., Altschuler M., Sideridis G., Kala S., Warshawsky M., Carroll D., et al. Measuring individual differences in cognitive, affective, and spontaneous theory of mind among school-aged children with autism spectrum disorder. *J. Autism Dev. Disord.* 2018. № 48, P. 3945–3957.

References:

1. Betker L.M. (2013). *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey s rasstroystvom autisticheskogo spektra: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchiteley i spetsialistov obrazovatelnykh organizatsiy* [Psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorder: teaching aid for teachers and specialists of educational organizations]. Hantyi-Mansiysk: RIO IRO [in Russian].
2. Haiash O.V. (2019). Kompleksnyi psikhologo-pedahohichnyi suprovid ditei z rozladamy spektru autyzmu v umovakh inkliuzyvno-resursnoho tsentru [Complex psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders in an inclusive resource center]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky – Current issues of correctional education. Pedagogical sciences*, 13, 37–47 [in Ukrainian].
3. Tarasun V. (2018). *Autologiya: teoriya i praktika* [Autology: theory and practice]. Kiyiv : «Vadeks» [in Ukrainian].
4. Haustov A.V. (2016). *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayuschihnya s rasstroystvami autisticheskogo spektra. Metodicheskoe posobie* [Psychological and pedagogical support for students with autism spectrum disorders. Methodological guide]. Moskva: FRTs FGBOU VO MGPPU [in Russian].
5. Shulzhenko D.I. (2017). *Osvitno-psikhologichna intehratsiia (inkliuziia) ditei iz autyzmom: monohrafiia* [Educational and psychological integration (inclusion) of children with autism: a monograph]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii [in Ukrainian].
6. Berenguer C., Miranda A., Colomer C., Baixauli I., Roselló B. (2018). Contribution of Theory of Mind, executive functioning and pragmatics to socialization behaviors of children with high-functioning autism. *J. Autism Dev. Disord* [in English].
7. Demetriou E. A., Lampit A., Quintana D. S., Naismith S. L., Song Y. J. C., Pye J. E., et al. (2018). Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. *Mol. Psychiatry* [in English].
8. Gilbert R., Altschuler M., Sideridis G., Kala S., Warshawsky M., Carroll D., et al. (2018). Measuring individual differences in cognitive, affective, and spontaneous theory of mind among school-aged children with autism spectrum disorder. *J. Autism Dev. Disord* [in English].

УДК 159.972

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-436-448](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-436-448)

Бурова Альона Вікторівна здобувачка другого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Практична психологія», група ПП-11 пмз, кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вулиця Сухомлинського, 30, Переяслав, Київська обл., 08400, <https://orcid.org/0000-0003-1497-0369>

Іващенко Альона Ігорівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вулиця Сухомлинського, 30, Переяслав, Київська обл., 08400, <https://orcid.org/0000-0002-5059-739X>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ САМОЗВАНЦЯ У ДОРОСЛИХ

Анотація. У статті представлено результати дослідження психологічних особливостей прояву «синдрому самозванця» у людей дорослого віку. Відзначено, що значне поширення зазначеного феномена інспіроване, в першу чергу, змінами в суспільних уявленнях стосовно особистісної успішності. Виникає неспіввідносність образу успішної людини, що вимагає наслідування від усіх представників суспільства, та реальних можливостей особистості, що пригнічуються через завищені вимоги, поставлені соціумом.

Виділено дві провідні точки зору стосовно визначення закономірностей вираження «синдрому самозванця» в дорослих людей. Згідно з першою із них, пропонується розглядати це явище як особистісну особливість, яка може виявлятися більшою чи меншою мірою, будучи сформованою в дитинстві під впливом певних обставин. Друга думка відзначається наявністю погляду стосовно «синдрому самозванця» як афективного стану, в якому в певний момент за певних умов може опинитися кожен.

Відзначено, що люди, які мають «синдром самозванця», часто відчують труднощі стосовно ідентифікації власного успіху в певній сфері із власним внеском до забезпечення цього успіху, через що вони часто не можуть адекватно сприймати заслужені компліменти на свою адресу. Вони переважно приписують свої досягнення зовнішнім чинникам, вважаючи, що їм пощастило, або вдало склалися обставини. Навіть об'єктивні докази, наприклад, дипломи чи інші письмові документи, не призводять до заспокоєння та задоволення. Це явище необхідно відрізняти від хибної скромності.

Підкреслено, що передумови виникнення «синдрому самозванця» формуються вже в дитинстві у родині, коли дітям приписуються певні ролі

незалежно від того, наскільки вони є посильними та здійсненими. Через неможливість відмовитися від покладених на себе сподівань страждають уже дорослі люди, які продовжують переживати розрив між власними реальними можливостями, поставленими завданнями та адекватністю оцінки виконаної роботи. Так, доведено сильну позитивну кореляцію між «синдромом самозванця» та самосаботажем, тобто свідомим гальмуванням своєї кар'єри, депресією, підвищенням рівня тривожності, перфекціонізмом.

Зауважено, що «синдром самозванця» як явище зазнає певних змін із перебігом часу й залежно від соціального та історичного контексту, в якому відбуваються дослідження зазначеного феномена.

Ключові слова: «синдром самозванця», особистість, доросла людина, соціум, афект

Burova Alyona Viktorivna Student of the second year of the second (master's) level of higher education, majoring in "Practical Psychology", group PP-11 PMZ, Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education, Grigory Skovoroda University in Pereyaslav, 30 Sukhomlynskooho Street, Pereyaslav, Kyiv region, 08400, <https://orcid.org/0000-0003-1497-0369>

Ivashchenko Alyona Igorivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education, Grigory Skovoroda University in Pereyaslav, 30 Sukhomlynskooho Street, Pereyaslav, Kyiv region, 08400, <https://orcid.org/0000-0002-5059-739X>

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE MANIFESTATION OF THE «IMPOSTOR SYNDROME» IN ADULTS

Abstract. The article presents the results of the study of the psychological features of the manifestation of the «impostor syndrome» in adults. It was noted that the significant spread of the mentioned phenomenon was inspired, first of all, by changes in public perceptions regarding personal success. There is a discrepancy between the image of a successful person, which requires imitation by all representatives of society, and the real possibilities of the individual, which are suppressed due to the exaggerated requirements set by society.

Two leading points of view regarding the determination of patterns of expression of the «impostor syndrome» in adults are distinguished. According to the first of them, it is proposed to consider this phenomenon as a personal feature that can be manifested to a greater or lesser extent, having been formed in childhood under the influence of certain circumstances. The second opinion is characterized by the presence of a view regarding the «impostor syndrome» as an affective state in which anyone can find himself at a certain moment under certain conditions.

It is noted that people with «impostor syndrome» often experience difficulties in identifying their own success in a certain area with their own contribution to

ensuring this success, due to which they often cannot adequately perceive well-deserved compliments addressed to them. They mostly attribute their achievements to external factors, believing that they were lucky or that circumstances turned out well. Even objective evidence, such as diplomas or other written documents, does not lead to reassurance and satisfaction. This phenomenon must be distinguished from false modesty.

It is emphasized that the prerequisites for the emergence of the «impostor syndrome» are formed already in childhood in the family, when children are assigned certain roles, regardless of how strong and feasible they are. Due to the impossibility of abandoning the expectations placed on themselves, already adult people suffer, who continue to experience a gap between their own real capabilities, set tasks and the adequacy of the evaluation of the work performed. Thus, a strong positive correlation has been proven between the «impostor syndrome» and self-sabotage, i.e. conscious inhibition of one's career, depression, increased level of anxiety, perfectionism.

It is noted that the «impostor syndrome» as a phenomenon undergoes certain changes over time and depending on the social and historical context in which the research of this phenomenon takes place.

Keywords: «impostor syndrome», personality, adult, society, affect

Постановка проблеми. Наразі соціум демонструє суттєві передумови до одержимості успіхом. При цьому переважно успішність тієї чи іншої людини є вміло сконструйованим образом, сформованим зовнішніми атрибутами. Такий підхід до соціального оцінювання нівелює важливість формування в людини характеристик, пов'язаних із внутрішнім відчуттям власної значущості. Це інспірує виникнення в численних фахівців необґрунтованих побоювань і страхів стосовно власної професійної неспроможності та небезпеки її викриття. Саме тому «синдром самозванця» є наймоднішим неврозом сучасності.

«Синдром самозванця» – психологічне явище, при якому людина не здатна приписати свої досягнення власним якостям, здібностям і зусиллям; комплекс уявлень особистості про те, що вона досягнула успіхів виключно випадковим чином, а не завдяки власним здібностям і талантам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній психології протягом останніх кількох десятиліть спостерігається помітний інтерес до вивчення феномена «синдрому самозванця» та особливостей його вияву. Так, загальнотеоретичні узагальнення стосовно синдрому самозванця представлені в роботах Дж. Сакулку та Дж. Александера [5], Дж. Ленгфорда та П. Кленс [3], С. Росса [4]. Дослідження К. Соннак і Т. Тавелла [6] сфокусоване на закономірностях вираження «синдрому самозванця» в поведінці студентів британських вишів, робота М. Топпінг [10], у свою чергу, стосується поширеності зазначеного феномена серед викладачів університетів. Серія робіт Т. Томпсона та його співавторів [7-9] охоплює сукупність психологічних

процесів, прояви яких є характерними при активному вияві «синдрому самозванця».

На українських теренах не спостерігається настільки ж значної активності стосовно дослідження заявленої проблеми. Так, загальні відомості про «синдром самозванця» як психологічне явище подає у своїй статті К. Гільчер [1], а М. Карпець актуалізує дослідницьку увагу на вивченні поширеності «синдрому самозванця» в IT-індустрії, зосереджуючись на етичному вимірі цього явища [2]. Відтак, можна констатувати, що у вітчизняній психології тема дослідження не є достатньо розробленою, отже – незаперечною постає її актуальність.

Мета статті - визначення психологічних особливостей вияву «синдрому самозванця» у дорослому віці.

Виклад основного матеріалу. Наразі у зарубіжній науковій літературі наявні кілька основних концепцій, що описують «синдром самозванця». Досі немає єдиної думки щодо того, чи варто розглядати цей феномен як особистісну характеристику, або як варіант афективного стану, з яким кожен може зіткнутися більшою чи меншою мірою.

П. Кленс відзначає, що не вважає «синдром самозванця» патологічною хворобою, спрямованою на саморуйнування. Їй ідеться швидше про стан, який заважає психологічному благополуччю людини [3]. Якщо цей синдром особливо сильно виявляється, він може призводити до збільшення тривожності, депресії, сумніву у власній компетентності.

П. Кленс виділяє такі категорії, що характеризують «синдром самозванця»: цикл самозванця, потреба бути особливим чи найкращим, можливості супергероя, страх поразки, заперечення своєї компетентності та знецінення похвали, страх і почуття провини, пов'язані з успіхом. Дослідниця вважає, що не всі ці риси повинні виявлятися в людини одночасно; достатньою для діагностування є наявність мінімум двох із шести [3]. Розглянемо кожен з цих категорій докладніше.

Говорячи про цикл самозванця, йдеться про те, як виявляється «синдром самозванця» на різних етапах підготовки завдання, що передбачає оцінювання. Цикл починається зі збільшення рівня тривоги, впоратися з якою допомагають дві протилежні стратегії: надмірна підготовка або прокрастинація, за якою слідує гарячкова підготовка.

Після виконання завдання ненадовго настає відчуття полегшення, однак у разі отримання позитивного зворотного зв'язку про успішне виконання завдання люди з «синдромом самозванця» заперечують власні досягнення, вважаючи, що їм просто пощастило. Якщо була використана стратегія надмірної підготовки, вважається, що успіх не має нічого спільного зі здібностями, компетенціями та навичками, а все вийшло лише завдяки тяжкій праці. У цьому разі небезпека полягає в тому, що складно зробити достатньо якісну роботу, витративши розумну кількість сил.

«Синдром самозванця» характеризується потребою у постійному оцінюванні і порівнюванні себе з оточуючими, причому порівняння на свою користь стає зовсім нестерпним, що часто призводить до скорочення контактів та соціальної ізоляції. Дихотомія між самовизначенням – або «кращий», або «нікчема», заважає формуванню адекватної самооцінки і не дозволяє сприймати критику.

Пункт «Можливості супергероя» частково перетинається з попереднім. Мова йде про уявлення стосовно того, що будь-яке завдання не просто може, а повинно бути виконане легко, бездоганно і з першого разу без урахування особистісних обмежень, можливостей та зовнішніх обставин [3].

Значне підвищення рівня тривожності у людей із «синдромом самозванця» пов'язується зі страхом невдачі при виконанні завдань, де передбачається оцінювання. Будь-яка помилка чи виконання не на найвищому рівні призводить до появи почуття сорому та провини. Щоб упоратися з цим страхом, багато хто вибирає стратегію надмірної підготовки [2].

Якщо узагальнено розглянути запропонований професоркою Кленс так званий цикл самозванця, то виглядати він буде наступним чином:

1. Людина отримує до виконання важливе завдання і це призводить до зростання рівня тривоги – адже завдання таке важливе!

2. Власне, через цю перевищену важливість завдання, людина подається до двох можливих варіантів дій – або ціною надмірних зусиль, не тотожних тим, що необхідні для виконання завдання – це завдання виконується, або ж людина вдається до прокрастинації.

3. В момент коли завдання виконане, можливе невелике полегшення, але успіх на цьому етапі нівелюється та приписується або випадковому везінню, або надміру докладеним зусиллям, себто виконавець не здатний інтерналізувати власний успіх (що зі своєї сторони свідчить про неможливість виконавця впоратися із завданням адекватними методами).

4. Все це супроводжується надмірним страхом викриття власної некомпетентності, та страхом отримати нове складне завдання на основі попереднього успіху. Саме страх зазнати невдачі не дозволяє використовувати тривогу в якості засобу мотивації, а також нівелює задоволення від виконання складного завдання. Таким чином цикл замикається.

Люди з «синдромом самозванця» відчувають труднощі стосовно того, аби вповні усвідомити успіх виконаної ними роботи як «свій», і адекватно ставитися до похвали. Для них більшою мірою властиво приписувати свої досягнення зовнішнім чинникам («пощастило», «так склалися обставини»). Навіть об'єктивні докази, наприклад, дипломи чи інші письмові документи, не призводять до заспокоєння та задоволення. Це явище необхідно відрізнити від хибної скромності [1].

Адаптація – це не лише передумова активної діяльності, а й необхідна умова її ефективності.

Безперечно, кожен з нас за своє життя переживає декілька періодів адаптації, тобто пристосування до умов зовнішнього середовища. Адаптуватися – означає прийняти певну роль, а також пристосуватися до конкретних життєвих умов, обставин і запитів соціального оточення. Саме через успішну соціальну адаптацію і лежить шлях людини до психологічного благополуччя [3].

Адаптація особистості полягає в здатності відповідати вимогам і нормам соціуму, а також в умінні розвиватися в новому для себе середовищі, реалізувати свої здібності та потреби, не вступаючи із цим середовищем у протиріччя. Тому логічною є поява дезадаптації у багатьох людей, в одних вона короткотривала, а у деякого може затягнутися.

Неадаптованість проявляється в неадекватному розумінні ситуації, у способі дій, який підвищує несприятливість та загрозовість ситуації. Ознаками так званої дезадаптації є стан напруженості і фрустрації (почуття неподолання труднощів або проблеми), зниження активності студентів у навчанні, втрата інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків - втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах.

Серед емоцій, характерних для періоду адаптації, відмічають внутрішню напругу, невпевненість у власних силах та емоційну насиченість подіями. Спостерігаються труднощі зосередженості, підвищена тривожність та порушення сну. Відбувається перегляд власної самооцінки. Може спостерігатися стресовий, чи, навіть, кризовий стан людини. Такий стан можна назвати нормою, але якщо він швидкоминучий і незатяжний. Усе це призводить до психічного перевантаження, яке власне і знижує адаптативні можливості і, як наслідок, сприяє порушенню психічного здоров'я особистості [4].

С. Росс визначає «синдром самозванця» як психологічний патерн, витоки якого відносять у прихованому почутті власного «самозванства», що виявляється при зіткненні із завданнями, які передбачають оцінювання. Було запропоновано описувати це явище через три відмінні риси:

- 1) наявність віри в те, що він/вона обдурив/ла інших;
- 2) страх викриття;
- 3) неможливість приписувати власні успіхи своїм якостям, навичкам та компетенціям [4].

С. Росс та його співавтори вважають, що у людей із «синдромом самозванця» одночасно присутні всі три характеристики [4].

У дослідженні К. Соннак і Т. Тавелла автори поставили собі завдання проаналізувати конструктну валідність поняття «синдрому самозванця» і зрозуміти, наскільки доречно стверджувати можливість розподілу зазначеного поняття за певними групами. Кластерний аналіз підтвердив припущення про те, що існують «справжні самозванці» в тому вигляді, як це описується в науковій літературі, і «стратегічні самозванці», які насправді досить високої думки про свої здібності, проте вважають за краще публічно висловлювати сумніви у своїх компетенціях для того, щоб знизити очікування оточуючих [6].

Перші дослідження П. Кленс з'являються наприкінці сімдесятих років двадцятого століття, підсумовуючи «другу хвилю» фемінізму, представники якої ставили перед собою завдання не лише юридичного зрівнювання у правах із чоловіками, але й повноцінної участі у політичному житті, доступності освіти та кар'єрного зростання. Саме в цей момент з'являється нова академічна дисципліна «Жіночі дослідження» (Women's Studies), тобто особливе осмислення історичних процесів з погляду жіночого досвіду [1].

Припущення, що «синдром самозванця» властивий жінкам більшою мірою, ніж чоловікам, виглядає логічним, якщо звернутися до культурно-історичного контексту. У той момент здавалося природним припустити, що жінки, для яких можливість кар'єрного зростання стала реальністю порівняно нещодавно, відчували на собі вплив соціальних стереотипів про те, що їхня доля – це дім та діти. Особливу актуальність ця формула набула наприкінці сорокових років двадцятого століття, коли уряду терміново знадобилося знайти робочі місця для тих чоловіків, які повернулися з фронту.

На той момент одним із очевидних рішень здалася пропозиція масово звільняти жінок, які за час війни встигли в тилу освоїти різні спеціальності, що раніше вважалися виключно чоловічими, а також звикнути до можливості самостійно себе забезпечувати. У цей же момент створюється соціально схвалюваний міф про ідеальну домогосподарку, яка доглядає дім, стежить за дітьми та повністю зосереджена на забезпеченні комфорту свого чоловіка. У той момент, незважаючи на те, що багато жінок залишилися і без годувальника, і без джерела доходу, жодних соціальних протестів не було. Однак деякі дослідники вважають, що в тому числі ці події стали поштовхом для виникнення другої хвилі фемінізму в наступному поколінні [5].

Можна зробити припущення, що висновок про те, що «синдром самозванця» властивий жінкам більшою мірою, є логічним для вісімдесятих років двадцятого століття в контексті розвитку психології в США і виглядає як один із можливих способів адаптації до навколишніх умов. Однак подальші дослідження не підтвердили цей висновок, на американській вибірці не було виявлено значних відмінностей у рівні «синдрому самозванця» залежно від статі, сексуальної орієнтації чи етнічної приналежності [3].

М. Топпінг вважає, що наявність внутрішнього відчуття стосовно того, що приналежність до певного гендеру інспірує певні очікування, яким необхідно відповідати, передбачає сильнішу вираженість «синдрому самозванця». Можна припустити, що в зазначеному випадку може спрацювати схожий механізм, коли особисті потреби і цілі з одного боку, і страх протистояти думці оточуючих, з іншого, створюють внутрішнє розуміння розриву між тим, що дійсно являє собою людина в даний момент, і передбачуваними очікуваннями оточуючих.

Т. Томпсон вважає, що частина проблем, пов'язаних із «синдромом самозванця», викликана особливою взаємодією в родині, коли дітям

приписуються певні ролі незалежно від того, наскільки вони є посилюючими та здійсненними. Тут ідеться, наприклад, про роль дитини як «помічника», через що вона зростає із настановою, що її обов'язок – завжди пропонувати допомогу незалежно від того, наскільки в конкретний момент часу це для неї можливо і чи здатна вона взагалі впоратися з поставленим завданням. Невідповідність між очікуваннями оточуючих та можливостями їм відповідати може призводити, на думку автора, до формування «синдрому самозванця» [9].

У 1991 році Коллігіан та Стернберг [Цит. за: 2] запропонували використовувати термін «уявне шахрайство» замість «синдрому самозванця» для того, щоб відрізнити тих, у кого страх викриття не обґрунтований, і тих, хто є справжніми самозванцями у прямому значенні цього слова. Крім того, на думку дослідників, сама назва цього конструкту звучить як психіатричне захворювання чи розлад особистості. Концепція «уявного шахрайства» Коллігіана і Стернберга включає такі поняття, як самокритика, відчуття передбачуваного обману оточуючих, потреба постійно доводити і повторювати свій успіх. Вони особливо виділяють важливість вміння справляти враження, зосередженість на самооцінці та соціальному іміджі.

Існує також припущення, що «синдром самозванця» може розглядатися як нормальний аспект соціальної поведінки, за якого людям необхідно приховувати свої слабкості відповідно до соціальних норм, що існують у суспільстві [7]. Автори цієї думки також пропонують запровадити новий термін «невротична самозванство» для опису стану, при якому уявлення про власні здібності та компетенції не відповідає передбачуваному уявленню оточуючих. Портрет «невротичного самозванця» виглядає таким чином: це людина, яка відчуває страх поразки чи успіху, в роботі схильна до перфекціонізму, що у свою чергу може призводити до прокрастинації через неможливість ідеально виконати поставлене завдання.

На початку ХХІ століття почали з'являтися роботи, які ставлять під сумнів конструктивну валідність шкал, що вимірюють рівень «синдрому самозванця» і навіть явища як характеристики особистості. Наприклад, дослідження С. Росса, Дж. Стюарт, М. Магг та Б. Фултца проходило в три етапи.

Спочатку учасникам було запропоновано заповнити опитувальники «синдрому самозванця», а потім оцінити себе і відзначити, як на їхню думку, їх оцінюють оточуючі. Ті, хто мав найвищі бали за шкалою Кленс, оцінювали себе дуже низько і припускали, що й оточуючі тієї ж думки, тоді як оригінальна концепція передбачає наявність завищених вимог з боку колег і начальства.

На другому етапі дослідження була поставлена мета з'ясувати, чи ця стратегія є міжперсональною. Учасники експерименту мали оцінити свої очікування щодо майбутнього тесту, причому вперше це робилося публічно, а вдруге анонімно. Ті, у кого рівень «самозванства» був вищим, говорили про те, що не впевнені у своїх здібностях, лише серед інших людей. Анонімні відповіді свідчили, що вони впевнені у своїх силах та знаннях.

На третьому етапі була спроба виділити два типи «самозванців»: «істинних» (тобто тих, хто вважав, що оточуючі оцінюють їхні здібності надто високо) та «стратегічних» (тих, хто тільки заявляв, що вони не настільки добре справляються, як очікують інші, але насправді були про себе набагато вищої думки). Однак результати дослідження не підтвердили цієї гіпотези.

Цей напрямок у дослідженні було підтримано і продовжено Дж. Сакулку та Дж. Александером, які дійшли тих же результатів про відсутність значної різниці між передбачуваною завищеною оцінкою оточуючих і самооцінкою, хоча цей пункт був однією з основ концепції «синдрому самозванця», запропонованої П. Кленс. Таким чином, у науці виникла потреба переглянути усталені уявлення про те, що саме являє собою це явище і чи можна його вважати постійною характеристикою особистості або скоріше одним із прикладів афективних станів. Однак до цього моменту в науці не було створено повноцінної концепції та створеного на її основі вимірювального інструменту, яка прийшла б на зміну концепції П. Кленс, яка досі використовується практично в усіх сучасних дослідженнях.

У дослідженні С. Росса, Дж. Стюарт, М. Магг та Б. Фултца завданням було уточнення самого концепту «синдром самозванця» [4]. Дослідники дійшли висновку, що «синдром самозванця» більш доречно розглядати крізь призму афективних станів, а не як постійну особистісну характеристику. Зазначений стан виникає у випадку завищених очікувань із боку людини, думка якої є особливо важливою для реципієнта.

Т. Томпсон, П. Форман та Ф. Мартін виокремлюють дев'яносто характерних рис, властивих людині, що має «синдром самозванця». Цю сукупність рис дослідники розокремлюють за трьома категоріями: «самозванець-дитина», «самозванець-підліток» та «самозванець-дорослий». Т. Томпсон, П. Форман та Ф. Мартін відзначають, проте, що окрім суто негативних і очевидних усім рис, «синдром самозванця» наділений також і позитивним аспектом власної вираженості, що дозволяє максимально сконцентровано контролювати успішність власної діяльності й оцінювати її адекватно [8].

Протягом останніх років у дослідженнях, присвячених «синдрому самозванця», спостерігається зміщення уваги до вивчення зазначеного феномена в контекстах навчального та професійного середовища. Так, у роботі К. Соннак та Т. Тавелла, присвяченій вивченню закономірностей вияву «синдрому самозванця» в студентському середовищі, відзначається трактування цього явища як внутрішнього бар'єру, що стає на заваді ефективності й успішності навчальної діяльності [6]. У дослідженні М. Топпінг формулюються висновки стосовно того, що якщо викладач університету відчуває себе самозванцем під час виконання власних посадових обов'язків, то він виявляє схильність до делегування не лише складних, але рутинних повноважень колегам та студентам, які також почуваються невпевненими в собі [10]. Праці

Т. Томпсона окреслюють особливості визначення приватних випадків виявів «синдрому самозванця» на робочому місці, а також спрямовані на формулювання алгоритму організації соціальної підтримки, покликаною максимально редукувати його негативний вплив [8; 9]

Популярною й часто трансльованою постає ідея стосовно існування певного «правильного» способу життя, завдяки якому можливим є досягнення абсолютно кожної з поставлених цілей. Поширеність згаданої ідеї часто може провокувати підвищення вираженості «синдрому самозванця» в дедалі більшій кількості людей. Водночас можна стверджувати й те, що збільшення кількості досліджень та публікацій може відігравати не останню роль у поширенні зазначеного відносно нового для широких мас явища за рахунок підвищення рівня його впізнаваності та можливості його розпізнання.

«Синдром самозванця» — це не медичний діагноз, а скоріше назва для набору переживань, які зрозумілі та близькі до різних людей. Ми інколи впізнаємо себе, коли читаємо про цей «синдром», хоча за переліком виявів немає жодної причини. Це схоже на температуру чи нежить – самі по собі вони не є якоюсь хворобою і можуть виникати від ангіни, грипу, ГРВІ чи чогось іншого.

З погляду клінічної психології, «синдром» – це група симптомів, які закономірно виявляються разом через загальну впливову причину. І автори терміна вважали, що у синдрому самозванця така причина існує, але пізніші дослідження спростували цю думку.

Зараз вважається, що хоча «синдром» і відображає реальні переживання, за ним стоять дуже різні механізми, а тому працювати з цими переживаннями окремо набагато ефективніше, ніж виділяти їх в окремий «синдром». У цьому сенсі початковий термін «феномен самозванця» точніший – багато людей насправді сприймають свій успіх як випадковість і бояться викриття: мовляв, оточуючі розберуться та зрозуміють, що вони не відповідають своїй посаді чи кваліфікації [9].

У циклу самозванця є два постійні наслідки – перевантаження та посилення почуття шахрайства.

Перевантаження. Виникає через те, що зусилля та енергія, які витрачаються на досягнення мети, значно перевищують необхідні та заважають іншим пріоритетам. Причому люди з «синдромом самозванця» усвідомлюють цю проблему, але практично майже ніколи не можуть розірвати цей шаблон поведінки і обмежитися лише необхідними зусиллями.

Посилення почуття шахрайства відбувається від циклу до циклу. Парадокс: щоразу, коли успіх повторюється, «синдром самозванця» лише посилюється. П. Кленс припустила, що у «самозванців» є якийсь свій ідеал успіху та надмірні очікування від виконаних цілей [3].

Вони просто ігнорують власні досягнення, якщо фактичні показники розходяться зі своїм ідеальним стандартом. При цьому «самозванці» – це такі

собі відмінники, які не виправдано низько оцінюють свою роботу, а отже, кожне досягнення ще сильніше наголошує на розриві між реальними та уявними стандартами успіху, зміцнюючи «синдром самозванця».

«Синдром самозванця» характеризується очевидністю власних негативних проявів у таких аспектах:

Кар'єра. Людина не претендує на те, що могла б отримати і на що заслуговує – їй здається, що вона і на поточній позиції всіх обманує. Хоча насправді вона наділена якостями, які принесли б користь компанії і на вищій посаді.

Якість життя. Більшість сил і нервів витрачається не так на виконання роботи, як на уникнення викриття, надмірну підготовку до проектів, внутрішню боротьбу та обслуговування своїх сумнівів.

Але навіть якщо людина з «синдромом самозванця» досягне своїх цілей і об'єктивно переросте цей ідеальний образ, вона не позбавиться проблем, а продовжить витрачати енергію на боротьбу зі страхом і сумнівами. У цьому випадку може бути два сценарії:

Людина взагалі не помічає, що переросла свій приклад для наслідування, і непомітно для себе переключається на порівняння з новим ідеалом. Людина, підвладна «синдрому самозванця», стверджує, що їй просто пощастило, це просто випадок, успіх, або ж їй вчасно допомогли колеги та родичі, і продовжує вважати інших людей кращими за себе [5].

Ще одна причина, через яку варто зайнятися цією темою, — поведінка уникнення, що лежить в основі «синдрому самозванця». Якщо людина часто вибирає діяльність, яка допомагає приховати, що вона чогось не знає, відмовляється від нових висот, самовираження, приховує свої думки через страх – це привід переглянути уявлення про себе. Розібравшись із усім цим, людина отримує більше свободи — може вибрати діяльність не з огляду на страх, а виходячи з того, чого вона хоче насправді.

Отже, в науковій літературі наразі наявні дві точки зору стосовно визначення закономірностей вираження «синдрому самозванця» в дорослих людей. З одного боку, П. Кленс та Дж. Ленгфорд пропонують розглядати це явище як особистісну особливість, яка може виявлятися більшою чи меншою мірою, будучи сформованою в дитинстві під впливом певних обставин [3]. Іншою групою дослідників, представлена, зокрема, Дж. Сакулку та Дж. Александером, відзначається наявність погляду стосовно «синдрому самозванця» як афективного стану, в якому в певний момент за певних умов може опинитися кожен [5].

Висновки. Отже, до теперішнього часу в науковій літературі не викристалізувалося єдине уявлення стосовно того, що саме включає до своєї структури концепція поняття «синдром самозванця». Останнім часом дедалі більшої популярності набувають роботи, спрямовані на уточнення самого конструкту та його структури.

Якщо раніше для «синдрому самозванця» характерним було виникнення та виявлення переважно в ситуаціях, пов'язаних із професійною ідентичністю, то наразі він поширюється й на такі галузі приватного життя дорослої людини, як, наприклад, материнство. Про це свідчить надзвичайна поширеність різноманітних концепцій, що покликані визначити, як саме мають бути побудовані взаємини між матір'ю та дитиною, кожна з яких претендує на універсальність. Відтак, можна говорити про те, що «синдром самозванця» як явище зазнає певних змін із перебігом часу й залежно від соціального та історичного контексту, в якому відбуваються дослідження зазначеного феномена.

Література:

1. Гільчер К. «Синдром самозванця» як психологічне явище. *Психологічні умови благополуччя персоналу організацій*. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2020. С. 67-69.
2. Карпець М. В. Етичний вимір поширеності «синдрому самозванця» в ІТ-індустрії. *Етико-естетична традиція у вітчизняній культурі*. 2019. С. 143-147.
3. Langford J., Clance P. R. The imposter phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 1993. № 30(3). P. 495–501.
4. Ross S. R., Stewart J., Mugge M., Fultz B. The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the five factor model. *Personality and Individual Differences*. 2001. № 31(8), P. 1347-1355.
5. Sakulku J., Alexander J. The Impostor Phenomenon. *International Journal of Behavioral Science*. 2011. Vol. 6. №.1. P. 73-92
6. Sonnak C., Towell T. The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*. 2001. № 31(6). P.863-874.
7. Thompson T., Davis H., Davidson J. Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*. 1998. № 25(2). P. 381-396.
8. Thompson T., Foreman P., Martin F. Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*. 2000. № 29(4). P. 629-647.
9. Thompson T. Failure avoidance: parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction*. 2004. № 14(1). P. 3-26.
10. Topping M. E. The impostor phenomenon: A study of its construct and incidence in university faculty members. *Dissertation Abstracts International*. 1983. № 44. P. 1948-1949.

References:

1. Hil`cher, K. (2020). "Syndrom samozvantsia" yak psyholohichne yavysche ["Imposter syndrome" as a psychological phenomenon]. *Psyholohichni umovy blahopoluchcha personaly orhanizatsiy – Psychological conditions of well-being of the personnel of organizations*, Lviv: Lviv Ivan Franko State University, 67-69 [In Ukrainian].
2. Karpets`, M. (2019). Etychnyy vymir poshyrenosti "syndromu samozvantsia" v IT-industriyi [Ethical dimension of prevalence of "imposter syndrome" in the IT industry]. *Etyko-estetychna tradytsiya u vitchyzniani kul`turi. – Ethical and aesthetic tradition in national culture*, 143-147 [In Ukrainian].

3. Langford, J., Clance, P. R. (1993). The imposter phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(3), 495–501 [In English].
4. Ross, S. R., Stewart, J., Mugge, M., & Fultz, B. (2001). The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1347-1355 [In English].
5. Sakulku J., Alexander, J. (2011). The Impostor Phenomenon. *International Journal of Behavioral Science*. 6(1), 73-92 [In English].
6. Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 863-874 [In English].
7. Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381-396 [In English].
8. Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29(4), 629-647 [In English].
9. Thompson, T. (2004). Failure avoidance: parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction*, 14(1), 3-26 [In English].
10. Topping, M., E. (1983). The impostor phenomenon: A study of its construct and incidence in university faculty members. *Dissertation Abstracts International*, 44, 1948-1949 [In English].

УДК: 159.97

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-449-459](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-449-459)

Вашека Тетяна Володимирівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет, вул. Л. Гузара 1, м. Київ, 03058, тел. (044) 406-72-78, <https://orcid.org/0000-0001-5434-1677>

Власова-Чмерук Оксана Миколаївна старший викладач кафедри авіаційної психології Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національний авіаційний університет, 03058, м. Київ, вул. Л. Гузара 1, тел. (044) 406-71-16, <https://orcid.org/0000-0003-4934-3349>

Долгова Олена Миколаївна кандидат біологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет, вул. Л. Гузара 1, м. Київ, 03058, тел. (044) 406-72-78, <https://orsid.org/0000-00019371-8203>

КІБЕРБУЛІНГ ЯК ФОРМА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

Анотація. Стаття присвячена аналізу кібербулінгу як форми психологічного насилля та окресленню основних шляхів профілактики та боротьби з ним. Автори характеризують ознаки кібербулінгу як психологічного насильства та описують основні види кібербулінгу: залякування, кіберсталкінг, наклеп, остракізм, гріферство, аутинг, фрейпінг та кетфішинг. Виокремлено відмінності кібербулінгу від булінгу та його основні особливості: анонімність, велика аудиторія, складність позбутися переслідування. Описано явище дезінгібіції - відсутність гальмування у кривдника, що виникає через відчуття всездозволеності та анонімність он-лайн спілкування. Серед факторів, що сприяють поширенню кібербулінгу, зазначено швидкий розвиток інформаційних технологій, зростання доступності інформації, приховування фактів знущань від дорослих, публікацію особистої інформації самими жертвами, відсутність законодавства щодо покарання кібербулерів, низька комп'ютерна грамотність населення. До психологічних причин кібербулінгу відносять прагнення до переваги над іншими, бажання самоствердитись, підвищення самооцінки за рахунок приниження інших, переживання власної неповноцінності, бажання помститися, заздрість, знущання заради розваги, конформність, сімейні проблеми, низьку емпатію переслідувачів.

Автори аналізують існуючі шляхи подолання кібербулінгу та звертають увагу на неефективність застосування розроблених програм боротьби з

булінгом, наголошуючи на принципово іншому підході до роботи з жертвами та переслідувачами в мережі Інтернет. Виокремлено основні напрямки профілактики та припинення кібербулінгу на законодавчому рівні, у закладах освіти, на сімейному та індивідуально-психологічному рівні при роботі з переслідувачами та жертвами.

Ключові слова: кібербулінг, психологічне насильство, чинники, жертви, переслідувачі, профілактика.

Vasheka Tetiana Volodymyrivna PhD (Psychology), Associate Professor, Aviation Psychology Department, Faculty of Linguistics and Social Communications, National Aviation University, L. Guzara St., 1, Kyiv, 03058, tel.: (044) 406-71-16, <https://orcid.org/0000-0001-5434-1677>

Vlasova-Chmeruk Oksana Nikolaevna MA, Lecturer, Aviation Psychology Department, Faculty of Linguistics and Social Communications, National Aviation University, 03058, Kyiv, L. Guzara 1, tel.: (044) 406-71-16, <https://orcid.org/0000-0003-4934-3349>

Dolgova Olena Mykolaivna PhD (Biology), Associate Professor, Aviation Psychology Department, Faculty of Linguistics and Social Communications, National Aviation University, Kyiv, L. Guzara 1, tel.: (044) 406-71-16, <https://orsid.org/0000-00019371-8203>

CYBERBULLING AS A FORM OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE AND WAYS TO OVERCOME IT

Abstract. The article is devoted to the analysis of cyberbullying as a form of psychological violence and the outline of the main ways of preventing and dealing with it. The authors characterize the signs of cyberbullying as psychological violence and describe the main types of cyberbullying: intimidation, cyberstalking, slander, ostracism, grieving, outing, frapping and catfishing. The differences between cyberbullying and bullying and its main features are highlighted: anonymity, a large audience, and the difficulty of getting rid of harassment. The phenomenon of disinhibition is described - the lack of inhibition in the offender, which arises due to the feeling of permissiveness and anonymity of online communication. Among the factors that contribute to the spread of cyberbullying, the rapid development of information technologies, the increase in the availability of information, the concealment of the facts of bullying from adults, the publication of personal information by the victims themselves, the lack of legislation on the punishment of cyberbullies, and the low computer literacy of the population are indicated. The psychological causes of cyberbullying include the desire for superiority over others, the desire to assert oneself, increasing self-esteem at the expense of humiliating

others, experiencing one's own inferiority, the desire for revenge, envy, bullying for fun, conformity, family problems, low empathy of the persecutors.

The authors analyze the existing ways of overcoming cyberbullying and draw attention to the ineffectiveness of the use of developed anti-bullying programs, emphasizing a fundamentally different approach to working with victims and harassers on the Internet. The main areas of prevention and termination of cyberbullying at the legislative level, in educational institutions, at the family and individual-psychological level when working with harassers and victims are highlighted.

Keywords: cyberbullying, psychological violence, factors, victims, persecutors, prevention.

Постановка проблеми. Поняття «кібербулінг» увійшло в наше життя разом з новими комп'ютерними технологіями, мережею Інтернет та сучасними гаджетами, які дозволяють шкодити іншій людині на відстані, залишаючись при цьому анонімним. На жаль, інформаційне суспільство породжує не лише цікаві технології, що значно полегшують життя і роблять комунікації доступнішою, але й сприяє виникненню таких форм насилля як троллінг, хейтеринг, кіберсталкінг, підштовхування до самогубства, різних форм переслідування та шантажу з використанням смартфонів та комп'ютерів. На думку канадського професора У. Маккея, кіберпростір – це великий неконтрольований ігровий майданчик, де можна залякувати, переслідувати та ображати інших учасників гри, викликаючи в них стрес та негативні емоції, залишаючись при цьому непокараним [1].

Останні роки з'являється все більше публікацій стосовно кібербулінгу, адже із збільшенням доступності гаджетів та Інтернету, зростає його поширеність і до кібербулінгу залучаються не лише підлітки, а й діти. Поширенню кіберзлочинності сприяє розвиток нових форм комунікації (месенжери, соціальні мережі), можливість скоювати насилля анонімно, а також поведінка жертв кібербулінгу, які не розуміючи небезпеки, розкривають свої персональні дані та стають жертвами переслідувань [2].

На думку Є.І. Погорелової зі співавт. [3], ряд факторів сприяє розвитку кібербулінгу: швидкий розвиток інформаційних технологій, зростання доступності інформації, приховування фактів знущань від дорослих, публікація особистої інформації, фотографій та відео самими жертвами, відсутність законодавства щодо покарання кібербулерів, низька комп'ютерна грамотність населення.

Кібербулінг не залишає синців та фізичних ушкоджень, його негативні наслідки менш помітні, ніж у фізичного насилля, проте із зростанням частоти, тривалості та жорстокості погроз чи залякувань у жертви виникають емоційні та психічні розлади.

Наслідками кібербулінгу є серйозні психічні та соматичні розлади, серед яких тривога, суїцидальні думки, депресія, психосоматичні хвороби,

поведінкові розлади (агресія та вживання спиртного). Все це показує серйозність проблеми кібербулінгу та необхідність розробки заходів профілактики та боротьби з кібербулерами на законодавчому рівні.

Так само як і комп'ютерні технології, кібербулінг прийшов в Україну пізніше, ніж у США чи Європу, де вже на початку 2000-х років було проведено ряд досліджень та описане явище кібербулінгу, його причини, особливості жертв та кривдників та намічені шляхи боротьби з кібербулерами. Тому є нагальна необхідність досліджень цього поширеного негативного явища та розробки стратегій його подолання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За визначенням Beale, A. V. & Hall, K. R., «кібербулінг – це умисна, повторювана ворожа поведінка окремих осіб або груп, які мають намір завдати шкоди іншим, використовуючи інформаційні та телекомунікаційні технології» [4, с. 8].

Дослідники кібербулінгу відштовхувались від вже розробленого поняття булінгу та намагалися описати його відмінності та специфіку прояву. Відомий дослідник булінгу Дж. Олвеус виокремив 3 його критерії: навмисне заподіяння шкоди, повторюваність та нерівність сил кривдника та жертви [5]. Всі ці риси притаманні й кібербулінгу, проте через відсутність фізичної шкоди та прямого контакту кривдника та жертви, кібербулінг вважається формою психологічного насильства.

Є.П. Ільїн дає таке визначення психологічного насилля: «це періодичний тривалий або постійний психічний вплив на людину, що викликає психічну травму або призводить до формування патологічних властивостей характеру або гальмує розвиток особистості» [6, с. 168]. До психологічного насилля відносять багато різних феноменів, і на наш погляд, кібербулінг – один з них. Так, Є.П. Ільїн розглядає такі види психологічного насилля як приниження, звинувачення, пострікання, критика, неповага, обзивання, тобто всі дії чи вчинки, що викликають образу та негативні емоції у жертви. Також сюди відносяться погрози, шантаж, залякування, переслідування - всі ці дії можуть зустрічатися у випадку кібербулінгу, тобто реалізовуватися через засоби електронної комунікації. І так само, як і інші види психологічного насильства, кібербулінг складніше виявити та вчасно надати допомогу жертві переслідування.

Мета статті - встановити особливості кібербулінгу як форми психологічного насилля та розробити рекомендації щодо його профілактики та подолання.

Виклад основного матеріалу. Кібербулінг має ряд особливостей, через які з ним важко боротися та позбутися переслідувань. По-перше, це анонімність спілкування в мережі Інтернет. Кожен користувач може придумати собі «нік» та зареєструватися під іншим ім'ям, вказати інший вік, стать та ін. Вже сам факт анонімності робить спілкування в мережі безкарним та більш розкутим, люди дозволяють собі багато того, що ніколи б не зробили у реальному

спілкуванні зі знайомими чи колегами. Також агресори часто не бачать реакцію жертви на свої образливі слова чи дії і недооцінюють їх руйнуючий вплив на психіку жертви, тобто не усвідомлюють власної жорстокості.

Австралійські вчені Langos C., Sarre R. [7] ввели новий термін для позначення особливого стану, що виникає у кіберагресорів – «дезінгібіція». Це особливий ейфорійний ефект, зниження самоконтролю, відсутність гальмування у кривдника, що виникає через відчуття всездозволеності та анонімність он-лайн спілкування. Дезінгібіція означає нездатність людини контролювати власну імпульсивну поведінку, думки чи почуття, через що вона у віртуальності робить те, чого б уникала у реальному спілкуванні.

З іншого боку, жертви кібербулінгу не знають кривдника та не розуміють причин його нападок, що породжує відчуття безпорадності та розгубленості. Анонімність агресора робить його ще більш лякаючим, адже жертва не знає його вік, стать, навіть кількість учасників цькування. Іноді через відсутність інформації про переслідувачів жертви кібербулінгу починають уявляти їх всемогутніми, небезпечними, що посилює тривогу та відчуття незахищеності. Подібні переживання може підсилювати власний травматичний досвід жертви, пережитий, наприклад, в ранньому дитинстві чи в ситуаціях реального булінгу.

Також особливістю кібербулінгу є доступ до приватної інформації великої аудиторії та неможливість видалити образливу інформацію чи фотографії.

Макарова Є.А. зі співавторами описує психологічні особливості кібербулінгу як форми інтернет-злочину та підкреслює його поширеність та складність позбутися переслідування [8]. На думку авторів, жертва звичайного булінгу може почувати себе в безпеці, просто фізично уникаючи переслідувачів або повернувшись додому. А жертви кібербулінгу ніяк не можуть позбутися знущань через постійне користування Інтернетом та гаджетами.

Якщо кібербулінг здійснюється щодо неповнолітніх, дорослі можуть взагалі про це не знати, через побоювання дітей, що їх позбавлять можливості доступу до Інтернету та користування гаджетами. В таких ситуаціях неможливо допомогти дитині через втаємничення факту кібербулінгу.

Також серйозною проблемою є розрив поколінь стосовно вміння використовувати комп'ютерні технології та ставлення до он-лайн спілкування. Старше покоління може не усвідомлювати проблему кібербулінгу через недостатню поінформованість про небезпеки, з якими дитина може зустрітись в кіберпросторі, а також нерозуміння важливої ролі віртуального спілкування для сучасних дітей та підлітків. З іншого боку, дитина не звертається по допомогу до батьків, знаючи їх обмежені можливості в галузі новітніх інформаційних технологій.

Серед причин кібербулінгу А. Баранов відмічає прагнення до переваги над іншими, бажання самоствердитись, підвищення самооцінки за рахунок приниження інших, переживання власної неповноцінності, бажання

помститися, заздрість, знущання заради розваги, конформність, сімейні проблеми, низьку емпатію [9].

Виокремлюють такі форми кібербулінгу [2, с. 50]:

1. залякування – погрози через повідомлення в месенжерах чи соціальних мережах, що повторюються не один раз;
2. кіберсталкінг – переслідування жертви, що викликає в неї страх та побоювання за свою безпеку;
3. наклеп – образа та поширення неправдивої інформації, де жертва звинувачується в тому, що не робила;
4. остракізм – виключення жертви з групи чи заборона доступу в чати;
5. обман – навмисне уведення жертви в оману, маніпуляція інформацією, отриманою нечесним шляхом; публікація без згоди жертви її особистої інформації з метою принизити;
6. використання імені жертви або маскування – злочинець від імені жертви публікує образливі висловлювання або недостовірну інформацію;
7. «биття заради розваги» - злочинці знімають на відео побиття жертви та поширюють в мережі з метою її приниження;
8. порнопомста – публікація фотографій чи відео інтимного характеру, найчастіше бувших партнерів з метою помсти та приниження останніх. Цей вид кібербулінгу може супроводжуватися шантажем або погрозами подібних публікацій.

Також описані інші форми кібербулінгу: Р. Ковальські, С. Ламберт та П. Агатстон виокремлюють флеймінг як різновид кібербулінгу та характеризують його як емоційний, бурхливий обмін репліками образливого характеру, до якого підключається багато користувачів і який переростає в цькування одного з них [10].

А. Бочавер та К. Хломов [11] відносять до кібербулінгу троллінг та гріфінг. Гріфінг (або гріферство) – це цілеспрямоване переслідування гравців у он-лайн іграх, метою якого є знущання, руйнування здобутків або блокування окремих областей гри, що звичайно викликає негативні емоції у жертви. Тролінгом називають різні повідомлення образливого, лякаючого характеру, спрямовані на слабкі місця жертви, які провокують в неї афективний вибух, а самі «троллі» отримують задоволення від маніпуляції, управління іншими і своєрідної влади над людьми.

П.Н. Кобец описав такі види кібербулінгу як аутинг, фрейпінг та кетфішинг [12]. Аутинг – викриття особистої інформації та її публікація без згоди індивіда з метою його образи та приниження. Під фрейпінгом автор розуміє зламування чужого аккаунту та публікацію негативного контенту від імені його власника без згоди останнього. Кетфішинг – це створення профілю іншої людини в соціальних мережах без її інформування та отримання згоди та розміщення там компроментуючої інформації чи фотографій.

Як можна побачити з наведених вище форм кібербулінгу, це явище розвивається, «йде в ногу» з новітніми технологіями, проте в основі всіх цих

різновидів лежить жорстокість, бажання отримати владу над іншою людиною, вивищитися шляхом її приниження, ствердитися в компанії однолітків або ж просто розважитися за рахунок страждань іншого. Саме тому методи подолання кібербулінгу мають бути спрямовані, перш за все на виховання гуманного ставлення до інших, поваги до особистості, розуміння цінності людського життя та розвиток емпатії, про що ми детальніше поговоримо далі.

Шляхи профілактики та подолання кібербулінгу.

Через те, що явище булінгу з'явилося раніше за кібербулінг, описана значна кількість ефективних методів профілактики та подолання булінгу в освітніх закладах. Найбільш поширені методи боротьби з булінгом включають погрози, покарання, санкції стосовно булера, роботу з батьками, надання допомоги жертві насилля, медіацію (переговори) між учасниками конфлікту, створення групи підтримки жертви цькування.

Нетипові, але ефективні способи боротьби з булінгом описали Горлова І. Ю. та Кузнецова О. З. [13]. Наприклад, з учнів з високим соціальним статусом формується «Команда зв'язку», яка намагається виявляти булерів та припиняти переслідування жертв. У Казахстані запропоновано метод «Батьківської ради», який передбачає створення групи з батьків з юридичною чи правовою освітою, які розглядають випадки булінгу та накладають санкції. У Швеції було запроваджено Метод Фраста: створюється спеціально навчена група педагогічних працівників, які мають блискавично відреагувати на випадок булінгу та проводять за спеціально розробленим планом бесіду з булером, яка дозволяє підкреслити шкоду душевному здоров'ю жертви булінгу, відповідальність кривдника за свої слова та вчинки та окреслити шляхи вирішення ситуації та примирення з жертвою.

Відмінності кібербулінгу від булінгу зумовлюють принципово інший підхід до роботи з жертвами та переслідувачами, адже типовий для булінгу метод покращення стосунків в учнівській групі чи підвищення її згуртованості у випадку кібербулінгу застосувати неможливо.

Ще однією проблемою при роботі з кібербулінгом є недостатня поінформованість жертв переслідування та їх батьків щодо правового захисту у випадку он-лайн знущань та організацій, що можуть надати допомогу. Всі держави, що зустрічаються з кіберзлочинністю, яка наносить не лише матеріальну чи фізичну шкоду, але й емоційну та психічну, змушені розробляти нові законодавчі акти стосовно запобігання кібербулінгу та створювати нові структури, що займатимуться кібербезпекою. Голованова Н.А. наводить приклад Великобританії, де з 1990 року працює законодавство, спрямоване на протидію використанню цифрових технологій із злочинною метою [2].

В Україні у 2019 році внесені зміни до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню). Кібербулінг не виокремлено як форму булінгу, але прописано, що булінгом вважаються також «діяння з застосуванням засобів електронних комунікацій» і він тягне за собою

відповідальність у вигляді штрафу або громадських робіт [14]. У випадку здійснення акту булінгу в межах освітнього закладу саме керівник цього закладу має втрутитись та повідомити в поліцію про факт булінгу/кібербулінгу. Проте якими мають бути дії у випадку, якщо кривдник анонімний? Якщо у жертви немає доказів, що він навчається саме в цьому освітньому закладі? Інша проблема: чи достатньо компетентні працівники закладів освіти у встановленні ступеня нанесеної шкоди, і тим більше – у ідентифікації кіберзлочинця?

На сторінках сайтів, присвячених боротьбі з кібербулінгом, жертвам радять збирати докази та фіксувати факти знущань, робити записи та скріншоти розмов. Проте постає питання, наскільки жертва компетентна та вміло володіє цифровими технологіями, щоб все це зробити?

А. Бочавер та К. Хломов описують 2 основні шляхи боротьби з кібербулінгом: по-перше, це обмеження та видалення небажаного контенту, які запроваджують розробники сайтів або розміщення «тривожної кнопки», за допомогою якої можна поскаржитися на переслідувача та заблокувати його [11]. Є механізми протидії кібербулінгу, розроблені провайдерами та відомими соціальними мережами Facebook, Twitter та Instagram. Користувач має змогу повідомити про факт кібербулінгу та вимагати заблокувати переслідувача.

По-друге, це підвищення інформаційної грамотності користувачів Інтернету для уникнення ситуацій кібербулінгу чи тролінгу або ж научіння ефективно справлятися з такими ситуаціями. Взагалі більшість заходів профілактики кібербулінгу стосуються переважно інформування дітей, батьків та педагогів щодо безпечного поводження в Інтернеті та ознак та проявів кібербулінгу.

Ще однією проблемою стосовно боротьби з кібербулінгом є пасивна позиція жертви та недостатня поінформованість батьків про те, що відбувається з дитиною. Через недовіру до батьків або страх покарання дитина не звертається за допомогою і сама проходить через переживання насилля та знущання. Як ми вже зазначали вище, розповсюдженою реакцією батьків на проблеми у спілкуванні дитини в Інтернеті є позбавлення доступу до гаджету або Інтернету. Для дитини це може свідчити про ізоляцію та припинення спілкування он-лайн з друзями і вона приховує факт знущань.

Тому одним з важливих кроків протидії кібербулінгу є формування довіри між батьками та дітьми, ознайомлення батьків з психічними та поведінковими ознаками того, що дитина переживає цькування, навчання батьків технікам обережного розпитування дитини щодо знущань. Також для профілактики віктимної поведінки важливим є формування у дитини з раннього віку почуття власної гідності, самоповаги, розуміння того, що ніхто не має права її принижувати та ображати і завжди є дорослі, які допоможуть у складній ситуації.

На наш погляд, окремим напрямком боротьби з кібербулінгом має стати робота з переслідувачами, спрямована на формування у них емпатії стосовно

жертви, розвиток емоційного інтелекту, співчуття та розуміння причиненої шкоди. На сайті osvita.gov.ua викладено рекомендації щодо протидії кібербулінгу, серед яких не лише поради жертвам та їх батькам, але й запропоновано проводити роз'яснювальну роботу із школярами, інформуючи їх «що їхні певні звички та дії, які вони вважають прийнятними, насправді можуть бути булінгом» [15].

Отже робота з попередження та припинення кібербулінгу має бути комплексною та проводитись на загально державному рівні, включати реформування законодавства та створення спеціальних відділів кіберполіції, інформування працівників закладів освіти, учнів та їх батьків стосовно кібербулінгу. При виявленні факту переслідування необхідно працювати з самим кібербулером, з жертвою та з їх батьками, докладаючи всіх зусиль, щоб ситуація не повторилася.

Висновки. Проведений аналіз проблеми кібербулінгу показав його особливості через переміщення насилля у віртуальний простір та необхідність дещо інших підходів до надання допомоги жертвам насилля та психологічної роботи з переслідувачами, ніж у ситуації булінгу. Як вид психологічного насилля кібербулінг не залишає фізичних доказів, що робить його виявлення більш складним, проте завдає серйозної шкоди психічному стану жертви та її самооцінці. Анонімність та відсутність зворотного зв'язку, знеособлення жертви посилює почуття безкарності та призводить до ескалації агресії та жорстокості.

Все це вказує на необхідність розробки законодавчих актів, програм розвитку комунікативної компетентності, емпатії, емоційного інтелекту у дітей та підлітків та посиленого інформування дітей та батьків щодо безпечної поведінки в мережі Інтернет.

Література:

1. MacKay W. Respectful and Responsible Relationships: There's No App for That. The Report of the Nova Scotia Task Force on Bullying and Cyberbullying. February 2012. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2123494&download=yes
2. Голованова Н.А. Новые формы онлайн-преступности за рубежом. *Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения*. 2019. № 3. С. 42-57.
3. Погорелова Е. И., Арькова И. В., Голубовская А. С. Психологические особенности подростков, включенных в ситуацию кибербуллинга. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2016. № 14/2. С. 47-53.
4. Beale, A. V. & Hall, K. R. (2007, September/October). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *Cyberbullying* 81(1), p. 8-12.
5. Olweus D. *Bullying at School*. Oxford, UK: Blackwell, 1993, P. 9.
6. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен. *Вестник герценовского университета*. 2013. № 1. С. 167-173.
7. Langos C., Sarre R. Responding to Cyberbullying: the Case for Family Conferencing. *Deakin Law Review*, 2015, vol. 20, № 2, p. 112.
8. Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет преступления. *Российский психологический журнал*. 2016. Т. 13. № 3. С. 293-311.

9. Баранов А. А. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга [Электронный ресурс] / А. А. Баранов, С. В. Рожина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-analiz-prichin-podrostkovogo-kiberbullinga> (дата звернення: 05.09.2022 р.).

10. Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2011). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Chichester: Wiley-Blackwell.

11. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 3. С. 177-191.

12. Кобец П. Н. Противодействие угрозам киберсталкинга – важнейшей проблеме, исследуемой в рамках совершенствования аспектов информационной безопасности регионов в условиях глобализации информационного пространства. *Вестник Прикамского социального института*. 2017. №1 (76). С. 27-35.

13. Горлова И. Ю., Кузнецова О. З. Буллинг в образовательных учреждениях. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2019. Спецвыпуск № 6. URL http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2019/S06/00665_1.pdf

14. Закон України Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text>

15. Про кібербулінг: куди звертатися та як протидіяти Режим доступу: <https://vbrl-osvita.gov.ua/pro-kiberbuling-kudi-zvertatisya-ta-yak-protidiyati-13-25-41-14-12-2020/>

References:

1. MacKay W. Respectful and Responsible Relationships: There's No App for That. The Report of the Nova Scotia Task Force on Bullying and Cyberbullying. February 2012. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2123494&download=yes

2. Holovanova N.A. (2019) Novye formy onlain-prestupnosti za rubezhom [New types of online crimes abroad]. *Zhurnal zarubezhnoho zakonodatelstva y sravnytelnoho pravovedeniya – Journal of Foreign Legislation and Comparative Law*, 3, 42-57 [in Russian].

3. Pohorelova E. Y., Arkova Y. V., Holubovskaia A. C. (2016) Psikhologicheskiye osobennosti podrostkov, vkluchennykh v situatsiyu kyberbullynha [Psychological features of adolescents, involved in cyberbullying situations]. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskiy vestnyk – North Caucasian Psychological Bulletin*, 14/2, 47-53[in Russian].

4. Beale, A. V. & Hall, K. R. (2007, September/October). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *Cyberbullying* 81(1), p. 8-12.

5. Olweus D. *Bullying at School*. Oxford, UK: Blackwell, 1993, P. 9.

6. Ylyn E.P. (2013) Nasylye kak psikhologicheskiy fenomen [Violence as a psychological phenomenon]. *Vestnyk Hertsenovskoho unyversyteta – Bulletin of Herzen University*, 1, 167-173 [in Russian].

7. Langos C., Sarre R. Responding to Cyberbullying: the Case for Family Conferencing. *Deakin Law Review*, 2015, vol. 20, № 2, p. 112.

8. Makarova E.A., Makarova E.L., Makhryna E.A (2016). Psikhologicheskiye osobennosti kyberbulynha kak formy internet prestupleniya [Psychological features of cyberbullying as a form of internet crime]. *Rossyiskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian psychological journal*, vol. 13, 3, 293-311 [in Russian].

9. Baranov A. A., Rozhyna C.V. (2015) Psikhologicheskiy analiz prychn podrostkovoho kyberbullynha [Psychological analysis of the reasons of teenage cyberbullying]. *Vestnyk Udmurtskoho unyversyteta. Seryia «Fylosofiya. Psikhohyia. Pedahohyka» – Bulletin of the Udmurt University*, 1, 37- 41[in Russian].

10. Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2011). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Chichester: Wiley-Blackwell.

11. Bochaver A.A., Khlomov K.D. (2014) Kyberbullynh: travlia v prostranstve sovremennykh tekhnolohiy [Cyberbullying: Harassment in the Space of Modern Technologies]. *Psikhohyia. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomyky – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 11, 3, 177-191 [in Russian].

12. Kobets P. N. (2017) Protivodeistviye uhrozam kyberstalkynha – vazhneishei probleme, yssleduemoi v ramkakh sovershenstvovaniya aspektov ynformatsyonnoi bezopasnosti rehyonov v usloviakh hlobalyzatsyy ynformatsyonnoho prostranstva [Countering the threats of cyberstalking - the most important problem studied in the framework of improving the aspects of information security of the regions in the context of the globalization of the information space]. *Vestnyk Prykamskoho sotsyalnoho instytuta – Bulletin of the Kama Social Institute*, 1 (76), 27-35 [in Russian].

13. Horlova Y. Yu., Kuznetsova O. Z. (2019) Bullynh v obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh [Bullying in educational institutions]. *Elektronnyi nauchno-metodycheskyi zhurnal Omskoho HAU – Electronic scientific journal of the Omsk SAU*, 6 [in Russian].

14. Zakon Ukrainy Pro vnesennia zmin do deiaknykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhu (tskuvanniu) [Law of Ukraine About the introduction of amendments to the current legislative acts of Ukraine on how to counter bullying]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> [in Ukrainian].

15. Pro kiberbulinh: kudy zvertatysia ta yak protydiyaty [About cyberbullying: where to go and how to avoid]. Retrieved from <https://vbrl-osvita.gov.ua/pro-kiberbulinh-kudy-zvertatysia-ta-yak-protidyati-13-25-41-14-12-2020> [in Ukrainian]

УДК 159.942.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-460-472](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-460-472)

Вінс Вікторія Анатоліївна кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, <https://orcid.org/0000-0002-7285-7711>

Горбенко Інна Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, <https://orcid.org/0000-0003-0556-537X>

Красножон Анастасія Олегівна здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» за освітньою програмою «Практична психологія», група ПП-21пмз, кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КURСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті узагальнено сутність емоційного інтелекту та обґрунтовано необхідність розвитку емоційного інтелекту у студентів першого курсу у процесі навчання. Виділено провідні теорії емоційного інтелекту, зокрема: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майера, П. Саловея, Д. Карузо, теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана та некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она. Виділено широкоформатні функції, які виконує емоційний інтелект у розвитку особистості (інтерпретативна, регулятивна, активізуюча, адаптивна та стресозахисна).

Наведено дві групи чинників розвитку емоційного інтелекту, а саме біологічні та соціальні. Проаналізовано особливості розвитку емоційного інтелекту у юнацькому віці. Окреслено позитивні наслідки розвитку емоційного інтелекту у студентів-першокурсників у процесі навчання, зокрема: збереження емоційного здоров'я, уміння вирішувати складні життєві ситуації, краще розуміння себе та своїх потреб, достатньо швидке відновлення сил після кризи чи стресової ситуації, збереження цілісності власної особистості.

Виділено етапи розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. Так, першим етапом є пізнання самого себе. Другий етап розвитку емоційного інтелекту передбачає навчання студентів навичкам управляти своїми емоціями й почуттями. На третьому етапі відбувається розвиток уміння розпізнавати

емоції інших людей, розуміти почуття партнера по спілкуванню. Четвертий етап розвитку емоційного інтелекту передбачає оволодіння вмінням управління станами партнерів по спілкуванню. Для кожного з етапів виділено методики та вправи для розвитку емоційного інтелекту студентів-першокурсників у процесі навчання. Okремо наведено тренінгові процедури для розробки програми навчально-тренінгових занять з розвитку емоційного інтелекту у студентів-першокурсників.

Подано рекомендації для викладачів закладів вищої освіти та психологам у роботі з розвитку емоційного інтелекту в студентів-першокурсників. Звернуто увагу на необхідності розвитку емоційного інтелекту викладачів закладів вищої освіти.

Ключові слова: емоційний інтелект, юнацький вік, студент-першокурсник, викладач, заклад вищої освіти, інтерактивне навчання, тренінгові процедури.

Vins Viktoriia Anatolyivna PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlynsky St., 30, Pereiaslav, 08401, <https://orcid.org/0000-0002-7285-7711>

Horbenko Inna Vasylivna PhD in Education, Associate Professor of the Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlynsky St., 30, Pereiaslav, 08401, <https://orcid.org/0000-0003-0556-537X>

Krasnozhon Anastasiia Olehivna Student of the 2nd year of «Master» degree in the specialty «Psychology», educational program «Practical Psychology», group PP-21pmz, Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlynsky St., 30, Pereiaslav, 08401

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. The article summarizes the essence of emotional intelligence and substantiates the need for the development of emotional intelligence in first-year students in the learning process. The leading theories of emotional intelligence are highlighted, in particular: the theory of emotional-intellectual abilities by J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, the theory of emotional competence by D. Goleman and the non-cognitive theory of emotional intelligence by R. Bar-On. Broad-format functions performed by emotional intelligence in personality development (interpretive, regulatory, activating, adaptive, and stress-protective) are highlighted.

Two groups of factors for the development of emotional intelligence are given, namely biological and social. The peculiarities of the development of emotional intelligence in youth are analyzed. The positive consequences of the development of emotional intelligence in first-year students during the study process are outlined, in particular: preservation of emotional health, the ability to solve difficult life situations, better understanding of oneself and one's needs, fairly quick recovery of strength after a crisis or stressful situation, preservation of the integrity of one's personality.

The stages of the development of emotional intelligence in youth are highlighted. Yes, the first stage is knowing yourself. The second stage of the development of emotional intelligence involves teaching students the skills to manage their emotions and feelings. At the third stage, the ability to recognize other people's emotions and understand the feelings of a communication partner is developed. The fourth stage of the development of emotional intelligence involves mastering the ability to manage the states of communication partners. For each of the stages, methods and exercises for the development of the emotional intelligence of first-year students in the learning process are selected. Training procedures for developing a program of educational and training sessions on the development of emotional intelligence in first-year students are given separately.

Recommendations are provided for teachers of higher education institutions and psychologists in the work on the development of emotional intelligence in first-year students. Attention is drawn to the need to develop the emotional intelligence of teachers of higher education institutions.

Keywords: emotional intelligence, youth, first-year student, teacher, higher education institution, interactive learning, training procedures.

Постановка проблеми. Сьогодні наша держава переживає турбулентні часи, які не можуть не позначатися на житті її громадян. Так, військові дії відображаються на діяльності людини, якій доводиться постійно стикатися із кризовими, стресовими ситуаціями. Запорукою успішного вирішення проблем, з якими сьогодні стикнулася українська особистість, її адаптації до швидко мінливих соціальних умов середовища є сформованість стійких рис адаптивності, зрілості, компетентності, резильєнтності, а також емоційного інтелекту.

Особливої уваги за таких умов потребують найбільш вразливі категорії людей (діти, люди похилого віку, особи з інвалідністю, самотні тощо) або ж ті, яким доводиться змінювати звичний уклад життя. До останніх можемо віднести студентів-першокурсників, які ще вчора були школярами, а вже сьогодні починають жити самотійне життя, здобувати професію, вливатися у нове соціальне середовище, а, відтак, стикатися з новими випробуваннями. Саме тому викладачам важливо бути особливо уважними до студентів-першокурсників, сприяти їхній соціально-психологічній адаптації, в тому числі шляхом розвитку емоційного інтелекту.

Необхідність розвитку емоційного інтелекту у студентів зумовлена й тим, що сьогодні роботодавці все частіше звертають увагу на те, як кандидат говорить про себе, наскільки розуміє свої емоції, як їх проявляє, наскільки може ними управляти, як ставиться до інших людей і чи розуміє їх переживання, емоційні стани тощо. Іншими словами, високий рівень розвитку емоційного інтелекту стає передумовою успішного працевлаштування та подальшого кар'єрного зростання, адже сприяє досягненню кращих результатів, гнучкості та адаптивності до нововведень, легкості встановленні стосунків з оточуючими тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десяти років багато уваги вчених приділяється різноманітним дослідженням емоційного інтелекту та його впливу на розвиток особистості (М. Манойлова, С. Мінасян, Е. Носенко, О. Приймаченко, К. Саарні, Ф. Фурман). Особливості емоційного інтелекту в юнацькому віці досліджують О. Айгунова, Л. Вахрушева, О. Єгорова, І. Мещерякова, Н. Самуйлова та інші. Також є дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту (І. Аршава, Н. Коврига, Т. Кумскова, В. Овсянникова, Г. Юсупова). На необхідності розвитку емоційного інтелекту студентів у процесі навчання наголошують С. Дерев'янка, Т. Шиян, В. Зарицька, І. Мещерякова, Т. Гудкова, Т. Кондратьєва, Г. Кошонько, В. Фурман. Так, на переконання науковців, емоційний інтелект важливо розвивати саме в роки студентства, оскільки освіта у закладі вищої освіти має на меті формування компетентного фахівця, який володіє не лише суто професійними навичками, але й має розвинене творче мислення, навички ефективної комунікації, здатність адаптуватися до змін та вимог у соціумі, а також у поточній діяльності [1, с. 156].

Метою статті є узагальнення сутності емоційного інтелекту як психологічного феномену та обґрунтування необхідності його розвитку у студентів першого курсу у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. Концепція емоційного інтелекту з'явилася у психологічній науці наприкінці ХХ століття. На сьогодні найчастіше виділяють кілька провідних теорій: 1) теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майера, П. Саловея, Д. Карузо; 2) теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана; 3) некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она.

У широкому розумінні емоційний інтелект розуміється як здатність людини диференціювати позитивні й негативні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан з негативного на позитивний [2, с. 144]. Відштовхуючись від наведеного визначення, можемо говорити про широкоформатні функції, які виконує емоційний інтелект у розвитку особистості, зокрема:

– інтерпретативна функція, яка дає змогу людині продуктивно здійснювати розшифровування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя,

інтонації голосу тощо), що сприяє накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду;

- регулятивна функція, яка сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини;
- адаптивна та стресозахисна функція, що полягають в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в ускладнених життєвих ситуаціях;
- активізуюча функція, яка забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні [3, с. 84].

У сучасних психологічних дослідженнях емоційний інтелект розглядається, насамперед, як здатність людини аналізувати свої емоції, керувати ними, вміння визначати емоції інших та вміння керувати емоціями інших людей.

Науковці говорять про 2 групи чинників розвитку емоційного інтелекту: біологічні та соціальні. І. Андрєєва до першої групи відносить:

- рівень емоційного інтелекту батьків (чим вищий рівень емоційного інтелекту в батьків і сімейний дохід, тим вищі показники емоційного інтелекту в їхніх дітей);
- правопівкульний тип мислення (люди з розвиненою правою півкулею краще розпізнають емоції оточуючих за мовною інтонацією, оскільки правопівкульний тип мислення пов'язаний з невербальним інтелектом);
- спадкоємні задатки емоційної сприйнятливості;
- властивості темпераменту;
- особливості переробки інформації [4, с. 58].

До соціальних передумов розвитку емоційного інтелекту І. Андрєєва відносить:

- синтонію (емоційну реакцію оточення на дії), що закономірно змінюється на раціоналізацію;
- ступінь розвитку самосвідомості;
- впевненість у своїй емоційній компетентності;
- рівень освіти батьків і сімейний дохід;
- емоційно благополучні відносини між батьками;
- андрогінність (самоконтроль і витримка в дівчаток, емпатія й ніжні почуття в хлопчиків);
- зовнішній локус контролю;
- релігійність [4, с. 59].

Звичайно, даний перелік не є вичерпним. Водночас, для викладачів може слугувати опорою для підготовки програми розвитку емоційного інтелекту в студентів-першокурсників.

Варто відзначити, що емоційний інтелект має специфічні вікові та позавікові особливості. Так, Л. Вахрушева визначає, що у юнацькому віці та в період ранньої зрілості емоційний інтелект характеризується низьким рівнем

розвитку його показників, меншою внутрішньою збалансованістю і різноманітністю стратегій емоційної саморегуляції у порівнянні з дорослими. Дослідницею була встановлена нерівномірна динаміка за параметром «регуляція емоцій інших людей»: 16-17-річні і 22-23-річні демонструють вищу здатність до регуляції емоцій інших людей, ніж 18-21-річні [5, с. 10].

У дослідженні Н. Діомідової проаналізовано прояви емоційного інтелекту у студентської молоді і зазначено, що високий емоційний інтелект та емоційна креативність передбачають широкий репертуар конструктивних копінг-стратегій і високий рівень соціального інтелекту. Вказано на значущий зв'язок емоційного інтелекту та емоційної креативності. Відзначено, що емоційний інтелект студентів проявляється в сукупності чотирьох компонентів: емоційної саморегуляції, емоційної обізнаності, зовнішньої регуляції емоцій і розуміння емоцій [6, с. 150].

За переконанням А. Бахтіної, свідомий «розвиток емоційного інтелекту в юнаків сприяє формуванню їх емоційно-ціннісного ставлення до себе, інших людей, навколишньої дійсності; дає можливість висловлювати індивідуальне ставлення до речей та подій, спираючись на емоційну сферу; навчає творчо підходити до розв'язання проблем; підвищує мотивацію до навчання; посилює активність у пізнавальній діяльності; сприяє значному зростанню якості знань з навчальних дисциплін» [7].

Через розвиток емоційного інтелекту в осіб юнацького віку Ю. Бреус вбачає можливість збереження емоційного здоров'я, що сприятиме їх кращому розумінню себе, своїх потреб; умінню вирішувати складні життєві ситуації та достатньо швидко відновлювати сили після кризи чи стресової ситуації; збереженню цілісності власної особистості [8, с. 166].

Тому вважаємо за необхідне запровадження дидактичних методів у навчальному процесі, які не лише сприяють швидкому та успішному поширенню ресурсів знань, а й передбачають розвиток особистості в цілому.

Зважаючи на вище наведене, для викладачів закладів вищої освіти першочергово важливо розуміти необхідність розвитку емоційного інтелекту в студентів у процесі навчальної діяльності. Наступним є розуміння етапності розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці.

Так, перший етап – це етап пізнання самого себе. У процесі самоусвідомлення юнак починає «пробуджуватися», робити цікаві відкриття в розумінні свого внутрішнього світу, своїх емоцій і почуттів. Це процес, який дозволяє по-новому розглянути себе й оточення. Якщо молода людина пригнічувала свої емоції й раптом зрозуміла, що адекватне їхнє вираження корисне для справи і для неї самої, – це є пусковим механізмом для запуску процесу освоєння емоційної компетентності.

Саме тому рекомендовано викладачам закладів вищої освіти у ході організації освітнього процесу застосовувати різні хвилинки рефлексії, надаючи змогу студентам звернутися до своїх відчуттів та емоцій, навчитися

розуміти себе. Насамперед, цьому сприяє постановка правильних запитань до себе «Що я зараз відчуваю? Яка емоція переважає? Який настрій? Чи можу я знайти причину піднесеного чи пригніченого настрою? Де саме в тілі відчувається та чи інша емоція» тощо.

Вагомою умовою успішності пізнання себе вважаємо створення ситуації безумовного прийняття і позитивного ставлення до кожного учасника індивідуальної чи групової роботи. Тобто на заняттях варто створити сприятливу емоційну атмосферу, де кожен студент міг би вільно себе відчувати. Також педагогу доцільно показувати приклади, ставати взірцем, на який можна рівнятися, тобто пропонуючи якусь вправу чи техніку, викладач і сам має приймати активну участь в її проведенні, а не тільки контролювати її перебіг та обговорювати результати. За умови активного включення викладача в процес виконання спеціальних вправ з розвитку емоційного інтелекту знижується його контролююча роль і студенти сприймають його як доброзичливого наставника.

Другий етап розвитку емоційного інтелекту передбачає навчання студентів навичкам управляти своїми емоціями й почуттями. Уміння управляти емоційними станами дозволяє використовувати емоції для досягнення поставленої мети. Самоконтроль залежить від усвідомлення того, що студент-першокурсник відчуває в цей момент і які відчуває емоції, а також від розуміння, що відбувається навколо. Самоконтроль передбачає наявність еталона і отримання знань, даних про контрольовані почуття й емоційні стани. Особлива увага на цьому етапі приділяється розвитку толерантних настанов в осіб юнацького віку.

Для цього ефективними є вправи і техніки не тільки психологічної роботи, а й спеціально організовані в ході освітньої діяльності ситуації, коли студентам пропонується регулювати свої емоції і почуття. Наприклад, вправи-пантоміми, що передбачають швидку зміну невербальних проявів тих чи інших емоцій у ході занять з ораторського чи акторського мистецтва, розвитку виразного читання тощо.

Ефективною є техніка моделювання, що надає змогу закріпити навички регулювання емоцій та почуттів, вміння управляти емоційними станами. Моделювання – це формування оптимального способу поведінки (управління емоціями) в конкретній розігнутій ситуації (ймовірного стресу чи конфлікту, складних міжособистісних відносин з іншими тощо). Компонентами впевненої, асертивної поведінки, що вказує на сформованість емоційного інтелекту, є не тільки слова, але й пози, міміка, жести, здатність адекватно управляти собою на рівні фізичного вияву емоцій. Наприклад, для формування цих навичок і вмінь можна запропонувати одним студентам продемонструвати навички впевненої поведінки, вияву здатності до управління емоціями в різних ситуаціях (стримав сльози, коли завдали образи; посміхнувся у відповідь на критику; адекватно зреагував на конфліктоген) тощо, а іншим – уважно спостерігати і доповнювати

можливі варіанти успішного управління своїми емоціями та психоемоційними станами.

Спостерігаючи змодельовані впевнені відповіді й відчуваючи їхній вплив, інші студенти побічно навчаються цьому розумінню, сприймають навички управління своїми емоціями і станами. Моделювання особливо корисне, коли студенти мають обмежене уявлення про те, якою може бути позитивна впевнена поведінка, як успішно управляти своїми емоціями у конкретних ситуаціях. Із цією метою можна використовувати демонстрацію моделей впевненої поведінки, успішного управління емоціями викладачем, через демонстрацію відео-записів, або ж самими учасниками групи, які шляхом експериментування самі знаходять оптимальний варіант поведінки у конкретній ситуації.

На третьому етапі відбувається розвиток уміння розпізнавати емоції інших людей, розуміти почуття партнера по спілкуванню. Важливими навичками, які варто сформувати на цьому етапі, є налагодження міжособистісних відносин на основі врахування психоемоційних станів співрозмовників. Для цього в процесі освітньої діяльності із студентами варто проводити вправи, рольові ігри, міні-тренінги. За допомогою цих засобів можна розглянути багато навчальних тем, а побічно – звернути увагу студентів на психоемоційні стани співрозмовників. Наприклад, запросивши двох студентів до розігрування діалогу в ролях (на заняттях з методики вивчення мови – рідної чи іноземної), можна запитати співрозмовників про їх стани, емоції, відчуття після взаємодії, а також запросити до обговорення групи. Цікавим є звертання уваги студентів на успішність чи не вдалість взаємодії співрозмовників, коли один із них чи обидва тільки налаштовані показати свій рівень комунікативної компетенції, але не враховують стану співрозмовника, не слухають його, перебивають, виявляють неповагу тощо.

Перевагами інтерактивних методів навчання є те, що у роботі задіяні всі студенти групи. Окрім того, учасники навального процесу навчаються працювати у групі, створюється «ситуація успіху», формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблеми, зважати на особистісні особливості та переживання інших учасників тощо. Також інтерактивне навчання активує емоції, свідомість, що сприяє більш якісному запам'ятовуванню.

Четвертий етап розвитку емоційного інтелекту передбачає оволодіння вмінням управління станами партнерів по спілкуванню. Управління станом партнера має на увазі здійснення сукупності гуманістичних індивідуалізованих впливів, спрямованих на запобігання несприятливим станам співрозмовника, партнера. Для продуктивного управління станом іншої людини необхідна чітка мета, шляхи її досягнення, передбачення поведінки, що можливе за наявності досвіду аналізу моделі взаємин. Уміння приймати рішення, не ущемляючи власних інтересів і не принижуючи іншого, – мистецтво, яке необхідно опановувати кожному [9, с. 159].

Вважаємо, що на цьому етапі роботи із студентами варто провести цілеспрямовані вправи з формування їх навичок перефразування, давання зворотного зв'язку, уточнення думок співрозмовника тощо.

Окрім викладачів, активну участь у розвитку емоційного інтелекту студентів-першокурсників можуть брати психологи закладів освіти або психологи, які можуть залучатися кураторами студентських груп. Так, для цілеспрямованої психологічної роботи зі студентами-першокурсниками для розвитку їх емоційного інтелекту О. Лящ радить розробляти програму навчально-тренінгових занять, що передбачає використання п'яти груп тренінгових засобів:

1. Тренінгові процедури, спрямовані на формування емпатії, довірливого ставлення учасників один до одного, уміння розпізнавати і розуміти емоційний стан людей. Ці процедури призначені для зняття емоційної напруги і поліпшення настрою членів групи; розвитку співпереживання, формування емоційно-позитивного ставлення між членами групи. Як зазначає О. Лящ, «одним із позитивних способів впливу на емоційний стан учасників тренінгу є застосування арт-терапевтичних вправ для зняття напруги, енергетизації групи» [10, с. 152].

2. Тренінгові процедури, спрямовані на формування комунікативної толерантності, призначені для: підвищення комунікативної компетентності учасників, розвиток вміння розуміти і приймати різні позиції, способи життя, стилі поведінки інших людей.

3. Тренінгові процедури, спрямовані на формування асертивної поведінки. Ці процедури призначені для: підвищення рівня впевненості в собі, розширення кола способів упевненої поведінки.

4. Процедури, спрямовані на формування позитивної адекватної самооцінки і реалістичного високого рівня домагань.

5. Процедури, спрямовані на формування умінь саморегуляції, що призначені для оволодіння техніками релаксації і регуляції свого емоційного стану [10, с. 152].

Доцільним є використання цих технологій, тому що опрацювання навчального матеріалу вимагає ґрунтовних досліджень студента. Працюючи над проектами, студенти проходять усі стадії технології виконання завдань, забезпечуючи управління емоційним станом, підпорядковуючи емоції розуму, сприяючи самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду.

На думку Л. Колісник, при плануванні тренінгової роботи з юнаками для розвитку їх емоційного інтелекту варто спрямовувати заняття на досягнення таких завдань психокорекційної роботи:

– підвищення в юнаків цінності емоційного світу – як власного, так і інших людей;

– підвищення особистісної емоційної компетентності – здатності ідентифікувати, усвідомлювати, розуміти, висловлювати власні емоційні прояви та керувати ними;

– зниження рівня напруженості психологічних захистів, пов'язаних з проблемами емоційного самовираження;

– поліпшення міжособистісної внутрішньої компетентності – здатності помічати та розуміти емоції інших, а також зважати і за потреби впливати на них» [11, с. 11].

Зважаючи на вищевказане, рекомендуємо викладачам закладів вищої освіти та психологам, тренерам у роботі з розвитку емоційного інтелекту студентів-першокурсників наступне:

1. Створити ситуацію безпечного емоційного відкриття, безоцінного ставлення до кожного студента на заняттях. Створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях, коли студент знає, що його не будуть висміювати, і може розкритися в групі – сприяють зниженню напруження, стабілізації психоемоційного стану, розвитку конструктивних переживань. Важливо викладачу бачити у студентах особистості, які мають свої унікальні якості, поважати кожного, уникати прямої критики при всій групі тощо.

2. У роботі зі студентами з розвитку їх емоційного інтелекту важливим завданням є навчити їх розпізнавати власні емоції, розуміти себе з позиції емоційності. Для цього доцільно розвивати їх здатність до рефлексії, самоусвідомлення, виконувати разом з ними вправи на релаксацію, заглиблення в себе.

3. Вчити студентів розпізнавати та розуміти емоції оточуючих. Наприклад, можна пропонувати їм поставити себе на місце іншої особи, продемонструвати роль когось іншого – впевненого та емоційно стабільного лідера групи, чи навпаки – юнака із заниженою самооцінкою. Це сприяє кращому розумінню інших, формуванню емпатії, толерантності у ставленні до оточуючих.

4. Після того, як студенти зможуть розпізнавати власні емоції та емоції оточуючих, їх можна вчити управляти емоціями інших людей, використовувати моделювання та програвати за допомогою рольових ігор та завдань різні життєві ситуації.

5. В освітній роботі із студентами щодо розвитку їх емоційного інтелекту доцільно використовувати цілеспрямовані вправи і техніки, що надають змогу у ході групової роботи відпрацювати навички емоційної саморегуляції, конструктивного вирішення конфліктів. Тобто варто розглядати емоційний інтелект та його прояви і в міжособистісних відносинах людей, особливо доцільно не тільки проаналізувати, а й за допомогою рольових ігор – програти і приміряти на себе роль людини, яка успішно вирішує конфлікти.

6. Викладачі й самі мають підвищувати власний рівень емоційного інтелекту, щоб продемонструвати студентам кращі зразки емоційної

обізнаності, вміння управляти своїми емоціями, впливати на емоційні стани інших людей. Вважаємо, що саме від постаті викладача залежить успіх навчально-виховного процесу. Н. Гапон у своїх дослідженнях пише, що взаємини викладачів та студентів характеризуються певною психологічною структурою, елементами якої є:

- мотивація (взаємний інтерес учасників педагогічної взаємодії, потреба у взаємовідносинах),
- взаємопізнання (сприйняття та оцінка особистості іншого, саморефлексія, усвідомлення проблем взаємин, уявлення про оптимальні взаємини),
- емоції та почуття (задоволеність або невдоволеність взаєминами, відчуття психологічного комфорту чи дискомфорту, напруженості),
- тип поведінки (стиль педагогічного спілкування, засоби взаємовпливу, налагоджування взаємин тощо) [12, с. 32].

Аналізуючи результати дослідження про погляд на викладача очима студентів, Н. Гапон приходить до висновку, що емоційність викладача здатна впливати на внутрішній світ молодої людини. А, відтак, виникає потреба в організації системи заходів, які спрямовані на розвиток емоційного інтелекту в першу чергу у педагогічних та науково-педагогічних працівників, яка повинна включати завдання і форми роботи з акцентами на розвиток внутрішньоособистісного та міжособистісного аспектів емоційного інтелекту.

Ми переконані, що врахування викладачами закладів вищої освіти наведених рекомендацій сприятливо вплине на організацію навчального процесу зі студентами-першокурсниками та забезпечить умови для розвитку їх емоційного інтелекту.

Висновки. Відтак, розвиток емоційного інтелекту у студентів-першокурсників повинен бути цілеспрямованим і багатоаспектним, здійснюватися в теоретичному і практичному напрямках із застосуванням різних форм та методів роботи у навчальному процесі закладів вищої освіти.

У навчальному процесі закладів вищої освіти необхідно запроваджувати інтерактивні методи навчання, за яких студенти-першокурсники розкривалися б як особистості та вчилися взаємодіяти з оточуючими. Важливо окрім навчальних занять запроваджувати у практику психологічні тренінги, зустрічі, в межах яких проводити як просвітницьку, так і психокорекційну роботу.

Проведений теоретичний аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, не претендує на істинність, потребує розширення наукових досліджень, вдосконалення практики закладів вищої освіти щодо розвитку емоційного інтелекту в студентів-першокурсників у процесі навчальної діяльності.

Література:

1. Фурман В.В. Розвиток емоційного інтелекту в професійному становленні студента. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Вип. 4. С. 155–160.

2. Головнєва І.В. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та комунікативних умінь у студентів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 4 (29). С. 143–148.
3. Фурман В.В. Емоційний інтелект як метакомпетенція особистості. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. Вип. № 27. С. 82–85.
4. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Вопросы психологии*. 2007. № 5. С. 57–65.
5. Вахрушева Л.Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Москва, 2011. 22 с.
6. Дюмідова Н. Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту й емоційної креативності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2015. Вип. 2. Т. 1. С. 146–151.
7. Бахтіна А.В. Розвиток емоційного інтелекту на уроках словесності. Творча майстерня вчителя: веб-сайт. URL: <http://dorobok.edu.vn.ua/article/view/722> (дата звернення: 29.08.2022).
8. Бреус Ю. В. Вплив розвитку емоційного інтелекту на збереження емоційного здоров'я людини. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матеріали III щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 18 квітня 2013 р. Київ, 2013. С. 163–167.*
9. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе. *Вестник ТГУ*. 2010. Вып. 1. С. 157–161.
10. Лящ О. П. Методичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки*. 2019. Т. 15. № 4. С. 147–164.
11. Колісник Л. О. Розвиток емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2016. 20 с.
12. Гапон Н. Психологія взаємин викладача зі студентами у світлі ціннісних засад європейської освіти. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. *Психологія*. 2016. Вип. 38. С. 30–38.

References:

1. Furman, V.V. (2018). Rozvytok emocijnogho intelektu v profesijnomu stanovlenni studenta [Development of emotional intelligence in the professional development of the student]. *Naukovyj visnyk Khersonsjkogho derzhavnogho universytetu*, 4. 155-160 [in Ukrainian].
2. Gholovnjova, I.V. (2012). Vzajemovz'jazok emocijnogho intelektu ta komunikatyvnykh uminj u studentiv [The interconnection between emotional intelligence and communication skills of students]. *Visnyk Nacionaljnogho universytetu obrony Ukrajinu*, 4 (29). 143-148 [in Ukrainian].
3. Furman, V.V. (2017). Emocijnyj intelekt jak metakompetencija osobystosti [Emotional intelligence as a metacompetence of personality]. *Pedagoghichna osvita: Teorija i praktyka. Psykholohija. Pedagoghika*, 27, 82-85 [in Ukrainian].
4. Andreeva, Y.N. (2007). Predposulky razvytyja emocyonaljnogho yntellekta [Prerequisites for the development of emotional intelligence]. *Voprosy psykholohyy*, 5, 57-65 [in Russian].
5. Vakhrusheva, L.N. (2011). Vurazhennostj strukturnukh y kachestvennukh kharakterystyk emocyonaljnogho yntellekta na etape junosty y rannej vzroslosty [Structural and qualitative characteristics of emotional intelligence at the stages of youth and early adulthood]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva [in Russian].

6. Diomidova, N. Ju. (2015). Psykholohichni osoblyvosti emocijnogho intelektu j emocijnoji kreatyvnosti studentiv [Psychological features of emotional intelligence and emotional creativity of students]. *Naukovyj visnyk Khersonskogo derzhavnogho universytetu. Serija «Psykholohichni nauky»*, 2, 146-151 [in Ukrainian].
7. Bakhtina, A.V. Rozvytok emocijnogho intelektu na urokakh slovesnosti. Tvorcha majsternja vchytelja [Development of emotional intelligence in literature lessons. Teacher's Creative Workshop]: veb-sajt. Retrieved from <http://dorobok.edu.vn.ua/article/view/722> [in Ukrainian].
8. Breus, Ju. V. (2013). Vplyv rozvytku emocijnogho intelektu na zberezhennja emocijnogho zdorov'ja ljudyny [The impact of emotional intelligence development on preserving a person's emotional health]. Proceedings from: III Vseukrajinskoji naukovopraktychnoji konferenciji Doslidzhennja molodykh uchenykh u konteksti rozvytku suchasnoji nauky. (pp. 163-167). Kyiv [in Ukrainian].
9. Meshherjakova, Y. N. (2010). Formyrovanye emocyonaljnogho yntellekta studentovpsykholohov v processe obuchenyja v vuze [Formation of emotional intelligence in students-psychologists in the process of studying at universities]. *Vestnyk TGhU*, 1, 157-161. [in Russian].
10. Ljashh, O. P. (2019). Metodychni rekomendaciji shhodo rozvytku emocijnogho intelektu v junacjkomu vici [Guidelines for the development of emotional intelligence in adolescence]. *Zbirnyk naukovykh pracj Nacionalnoji akademiji Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy. Serija: psykholohichni nauky*, 4, 147-164. [in Ukrainian].
11. Kolisnyk, L. O. (2016). Rozvytok emocijnogho intelektu jak chynnyka zapobighannja samotnosti v junacjkomu vici [Development of emotional intelligence as a factor in the prevention of loneliness in adolescence]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyjiv [in Ukrainian].
12. Ghapon, N. (2016). Psykholohija vzajemyn vykladacha zi studentamy u svitli cinnisnykh zasad evropejskoji osvity [Psychology of the teacher's relationship with students in light of the value bases of European education]. *Ghumanitarnyj visnyk Derzhavnogho vyshhogho navchaljnogho zakladu «Perejaslav-Khmeljnyckyj derzhavnyj pedagoghichnyj universytet imeni Ghryghorija Skovorody»*. *Psykhologhija*, 38, 30-38 [in Ukrainian].

УДК 159.923

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-473-485](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-473-485)

Вінс Вікторія Анатоліївна кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, <https://orcid.org/0000-0002-7285-7711>

Горбенко Інна Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, <https://orcid.org/0000-0003-0556-537X>

Красножон Неонілла Григорівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри загальної історії, правознавства і методик навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, 08401, <https://orcid.org/0000-0003-4735-0641>.

ВІКОВІ ТА СТАТЕВІ ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ ВАЖКИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Анотація. У статті подано визначення життєвої ситуації. Виділено два різновиди життєвих ситуацій, а саме: нормальні (усталені) та важкі (проблемні). Наведено трактування поняття важкої життєвої ситуації. Визначено, що під важкими життєвими ситуаціями можуть матися на увазі як катастрофічні події, що загрожують життю великої кількості людей, так і повсякденні події, які містять суб'єктивні пережиті незручності для конкретної людини, і об'єктивні загрози, і небезпеки її фізичному та психічному благополуччю.

Виділено передумови виникнення важких життєвих ситуацій. Згруповано чинники переживання та вибору стратегії подолання важкої життєвої ситуації. Серед значущих особистісних чинників виокремлено такі: генетична схильність, характер перебігу вагітності в матері, ранній дитячий досвід, характер, спрямованість особистості та її соціальний статус, а також найближче соціальне оточення.

Наведено визначення копінг-поведінки як сукупності усвідомлених зусиль (когнітивних, поведінкових і емоційних), що спрямовані на зміну або розв'язання важкої ситуації. Виділено два основні способи психологічного реагування на складну життєву ситуацію: автоматичне та свідоме реагування. Наведено класифікацію копінгів, запропоновану Р. Лазарусом і С. Фолкманом, яка об'єднує вісім основних стратегій, а саме: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття

відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка.

Наведено результати проведеного дослідження за методикою «Способи копінг-поведінки» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адапт. Т. Крюкової). Виявлено, що більшість респондентів обирають продуктивні способи копінг-поведінки «планування вирішення проблем» (на 10% більше, серед чоловіків), «пошук соціальної підтримки» (на 12,9% більше у жінок). Порівнюючи результати за віковими категоріями респондентів, встановлено, що дорослим більш властиві продуктивні та умовно продуктивні способи подолання важких життєвих ситуацій (на 40%), а для молодих – більш характерні не продуктивні копінг (на 31%).

Ключові слова: життєва ситуація, важка життєва ситуація, копінг-стратегія, копінг-поведінка, методика «Способи копінг-поведінки» (Р. Лазарус, С. Фолкман).

Vins Viktoriia Anatolyivna PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlynsky St., 30, Pereiaslav, 08401, <https://orcid.org/0000-0002-7285-7711>

Horbenko Inna Vasylivna PhD in Education, Associate Professor of the Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlynsky St., 30, Pereiaslav, 08401, <https://orcid.org/0000-0003-0556-537X>

Krasnozhon Neonila Hryhorivna PhD in Historical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor of General History, Science of Law, Teaching Methods Department, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlynsky St., 30, Pereiaslav, 08401, <https://orcid.org/0000-0003-4735-0641>.

AGE AND GENDER CHARACTERISTICS OF CHOOSING STRATEGIES FOR OVERCOMING DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Abstract. The article provides a definition of the life situation. Two types of life situations are distinguished, namely: normal (established) and difficult (problematic). The interpretation of the concept of a difficult life situation is given. It was determined that under difficult life situations can be meant both catastrophic events that threaten the lives of a large number of people, and everyday events that contain subjective experienced inconveniences for a specific person, and objective threats and dangers to his physical and mental health well-being

The prerequisites for the occurrence of difficult life situations are highlighted. The factors of experiencing and choosing a strategy for overcoming a difficult life

situation are grouped. Among the significant personal factors, the following are singled out: genetic predisposition, nature of the course of pregnancy in the mother, early childhood experience, character, orientation of the individual and its social status, as well as the closest social environment.

Coping behavior is defined as a set of conscious efforts (cognitive, behavioral and emotional) aimed at changing or solving a difficult situation. Two main methods of psychological response to a difficult life situation are identified: automatic and conscious response. The classification of coping proposed by R. Lazarus and S. Folkman is presented, which combines eight main strategies, namely: confrontational coping, distancing, self-control, search for social support, acceptance of responsibility, escape-avoidance, problem solving planning, positive reappraisal.

The results of the research conducted using the "Methods of Coping Behavior" method (R. Lazarus, S. Folkman, adapted by T. Kryukova) are given. It was found that the majority of respondents choose productive methods of coping behavior "planning to solve problems" (10% more among men), "seeking social support" (12.9% more among women). Comparing the results by age categories of respondents, it was established that productive and conditionally productive ways of overcoming difficult life situations are more characteristic of adults (by 40%), and non-productive coping methods are more characteristic of young people (by 31%).

Keywords: life situation, difficult life situation, coping strategy, coping behavior, "Methods of coping behavior" method (R. Lazarus, S. Folkman).

Постановка проблеми. Кожна людина протягом життя стикається із багатьма подіями, які так чи інакше впливають на її самопочуття, діяльність, самоствалення, змінюють умови життєдіяльності чи проживання, допомагають вирішити нагальні проблеми чи, навпаки, ускладнюють самореалізацію особистості в навчальній, професійній, сімейній сфері. Важкі життєві ситуації, виникаючи раптово, зокрема, війна, яка зненацька спіткала українських громадян, викликають стрес, негативно впливають на психофізичне самопочуття, а не маючи можливості вирішитися найшвидше, негативно впливають на здоров'я людини, призводячи до неврозів, психосоматичних захворювань і навіть розвитку посттравматичного стресового розладу. Вирішення важких життєвих ситуацій потребує мобілізації внутрішніх сил особистості, активізації її когнітивної та поведінкової сфери, пошуку найбільш прийняттого способу подолання проблеми. Також до вирішення важких життєвих ситуацій можуть залучатися інші люди, в яких особистість шукає допомоги, інформаційної чи соціальної підтримки, певних дій, порад, консультацій. Відповідно до вказаного актуальним та важливим питанням на сьогодні лишається дослідження стратегій переживання важких життєвих ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні особливості подолання людьми різних життєвих ситуацій вивчалися багатьма науковцями

(Ю. Александровський, В. Бодров, Н. Водоп'янова, М. Корольчук і В. Крайнюк, Р. Лазарус, Г. Ложкін і Н. Пов'якель, Н. Тарабріна, С. Фолкман та ін.). Засади надання психокорекційної допомоги людям, які опинилися у важких життєвих ситуаціях, розглядаються науковцями Є. Варбаном, Л. Вольною, Л. Чабан і Я. Ротар та ін. Методичні рекомендації для розвитку життєво важливих якостей і пошуку ресурсів для подолання складних ситуацій і проблем пропонують І. Ващенко і Б. Іваненко, Л. Вольнова, Н. Єрмакова, В. Зливков, С. Кузікова, Р. Маннапова, І. Черезова та ін.

Метою статті є виділення особливостей вибору стратегій подолання важких життєвих ситуацій залежно від віку та статі.

Виклад основного матеріалу. Життєві ситуації визначається як сукупність значущих для людини подій та пов'язаних з ними потреб, цінностей і уявлень, що впливають на її поведінку і світогляд у певний період життєвого циклу. Різновидами життєвих ситуацій є нормальні (усталені) або важкі (проблемні). Виникнення важких ситуацій відбувається тоді, коли порушується впорядкованість плину життя людини, і вона не може успішно вирішити нагальну проблему за допомогою звичних схем поведінки. Джерелом важкої життєвої ситуації можуть виступати як власні дії індивіда (сам винний у виникненні проблеми), так і вплив навколишнього середовища (коли людина не є причиною складної ситуації) [1].

На переконання О. Туриніної, поняття «важка життєва ситуація» розглядається у психологічному просторі в найбільш широкому контексті і може містити різні види таких ситуацій (емоційно складна, проблемна, критична, екзистенціальна, термінальна та ін.). Разом з цим поняття «важкої життєвої ситуації» найскладніше визначити чітко, оскільки воно «вбирає в себе практично всі варіанти подій, пов'язаних з різним ступенем дискомфорту їх учасника. Під важкими життєвими ситуаціями можуть матися на увазі як катастрофічні події, що загрожують життю великої кількості людей, так і повсякденні події, які містять суб'єктивні пережиті незручності для конкретної людини, і об'єктивні загрози, і небезпеки її фізичному та психічному благополуччю» [2, с. 8].

Переживання важкої життєвої ситуації, а, відтак, і вибір стратегії її подолання, залежать від особистісних характеристик кожного. Так, у науковому обігу найчастіше виділяють такі особистісні чинники:

1. Генетична схильність. Реакції особистості в складних ситуаціях на 30% визначаються отриманими від батьків генами, тому можна вважати, що певні люди споконвічно більш схильні до стресу, до складних переживань різних ситуацій.

2. Характер перебігу вагітності в матері. Встановлено, що коли жінка при вагітності переживала стрес, в її крові відзначався підвищений вміст стероїдних гормонів, то і її дитина надалі буде відчувати стрес, гостро реагувати на проблемні ситуації.

3. Ранній дитячий досвід. Психотравми дитинства (до 7 років) накладають відбиток на весь подальший життєвий шлях, ускладнюють перебіг стресових реакцій на різні складні ситуації протягом всього життя.

4. Характер людини. Частіше піддаються впливу складних ситуацій та стресу люди, що схильні до гніву, цинізму, дратівливості, ворожості. І навпаки, люди, які відкриті душею, доброзичливі, мають почуття гумору, більш стійкі до стресу. Вони легше переборюють стрес і живуть довше. За даними Ю. Щербатих, серйозні, реалістичні люди, які володіють виразним почуттям справедливості і обов'язку, контролюють власні емоції, мають швидшу динаміку зростання артеріального тиску в стресових ситуаціях, на відміну від людей із протилежними якостями [3].

5. Спрямованість особистості. До переживання складних ситуацій більш схильні активні, амбіційні, нетерплячі, орієнтовані на успіх люди. А люди, які мають низький рівень домагань і не претендують на високе положення в суспільстві та значний матеріальний прибуток, легше реагують у важких життєвих ситуаціях [4, с. 245].

6. Соціальний статус. Для людей із низьким положенням у суспільстві більш властиве активне переживання стресових ситуацій, сприйняття їх як проблемних, важких для вирішення. А для людей, які займають високе положення в суспільстві, більш властива підвищена стійкість до стресу.

7. Найближче соціальне оточення. Чим більше родичів і знайомих у людини, тим вища її стійкість до стресу. Друзі і рідні начебто захищають людину від стресорів, близькі люди приймають частину проблеми на себе. При потраплянні у важку життєву ситуацію, людина, оточена доброзичливо налаштованими друзями і рідними, відчуває підтримку і легше сприймає загрозливі чинники середовища. І навпаки – самотні люди або люди із постійними проблемами у родині більш піддані стресу і частіше хворіють [4].

Відзначимо, що подолання важких ситуацій розуміється в контексті поняття «копінг-поведінка», що визначається як сукупність усвідомлених зусиль (когнітивних, поведінкових і емоційних), що спрямовані на зміну або розв'язання важкої ситуації.

Вихід із важкої життєвої ситуації значною мірою визначається ставленням людини до самої проблеми та поведінкою в цій ситуації. У праці І. Ващенко, Б. Іваненко вказано, що основними способами психологічного реагування на складну життєву ситуацію є:

1. Автоматичне реагування, що реалізується через: 1) включення егозахисних тенденцій, які деформують або приховують загрозливі імпульси важкої ситуації від людини (схильність до соціального ізолювання, занурення у себе, замикання у внутрішньому світі); 2) самодеструктивна поведінка (самозвинувачення, нанесення собі фізичної шкоди (шкідливі звички, травматизм)); 3) активізація системи психологічних захистів (раціоналізація, уникнення, придушення думок та емоцій, смирення (приспосовування) і покірність обставинам);

2. Свідоме реагування – актуалізація психологічного потенціалу та застосування психологічних ресурсів, що вказує на конструктивні способи подолання важкої ситуації» [5, с. 34].

На сьогодні все ж найпоширенішою у психологічній практиці залишається запропонована Р. Лазарусом і С. Фолкманом класифікація копінгів, що об'єднує вісім основних стратегій:

1) планування вирішення проблеми, яке припускає зусилля із зміни ситуації, аналітичний підхід до розуміння і рішення проблеми;

2) конфронтаційний копінг, що передбачає застосування агресивних зусиль для зміни ситуації (людина може проявляти певну міру ворожості і бути готовою до ризику);

3) прийняття відповідальності як визнання людиною власної ролі у виникненні важкої життєвої ситуації, і докладання свідомих спроб, щоб вирішити проблему;

4) самоконтроль, що включає свідоме регулювання власних емоцій і дій;

5) позитивна переоцінка, яка полягає у свідомому пошуку переваг у ситуації, яка виникла, розгляді достоїнств в існуючому стані справ;

6) пошук соціальної підтримки, що передбачає звертання до оточуючих людей за допомогою, підтримкою або порадою (людина може шукати соціальної, інформаційної, дієвої підтримки);

7) дистанціювання, що припускає спеціальні когнітивні зусилля людини, що спрямовані на фізичне чи психічне відділення (віддалення) від ситуації і применшення її значення;

8) втеча-унікнення, що включає наявність прагнень і свідомих зусиль, спрямованих на втечу від проблеми [6, с. 25].

Для дослідження способів копінг-поведінки було проведено опитування за методикою «Способи копінг-поведінки» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адапт. Т. Крюкової). Даний опитувальник містить 50 тверджень, які групуються у 8 шкал, і призначений для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, виявлення переважаючих копінг-стратегій у респондентів. Опитуваному пропонується ознайомитися із твердженнями і оцінити, як часто наведені варіанти поведінки у важкій життєвій ситуації виявляються в нього (потрапивши у важку ситуацію, я ... ніколи, рідко, іноді, часто).

На основі виділення найбільш виразних виявів копінг-стратегій можна зробити висновок про властиві для респондента копінги, кожен з яких має як позитивні, так і негативні сторони, а саме:

- конфронтаційний копінг;
- дистанціювання;
- самоконтроль;
- пошук соціальної підтримки;
- прийняття відповідальності;
- втеча-унікнення;

- планування вирішення проблеми;
- позитивна переоцінка [7].

У дослідженні взяли участь 45 респондентів віком від 20 до 45 років. З них 20 осіб молодого віку (20-30 років) та 25 осіб віком 31-45 років, з них 22 чоловіки та 23 жінки. Серед молоді більшість навчаються у закладах вищої освіти (15 осіб), і 5 респондентів працюють на першому місці роботи. Їх життєві ситуації пов'язані з особистісними проблемами самовизначення, побудови професійного шляху, труднощами інтимно-дружнього спілкування з товаришами чи партнерами у шлюбі. Одружені/заміжні серед молоді 12 осіб, решта 8 осіб самотні. У групі молодих респондентів у 10 опитаних є одна дитина або декілька дітей, у 10 осіб – дітей ще немає.

У підгрупі дорослих респондентів 15 осіб працевлаштовані за спеціальністю, активно і тривало працюють на постійному місці роботи, у 5 осіб робота або відсутня, або має сезонний характер, ще 5 жінок знаходяться у декретній відпустці по догляду за дитиною. У цій підгрупі респондентів важкі життєві ситуації пов'язані із втратою роботи, труднощами професійної самореалізації на роботі, конфліктами в сім'ях із шлюбними партнерами чи старшим поколінням, втратою друзів чи партнерів (розрив відносин), втратою батьків чи близьких людей (смерть дорогих людей). Серед дорослих опитаних 20 осіб одружені/заміжні, у 5 – немає жінки/чоловіка чи постійного партнера, 18 респондентів мають одну дитину або декілька дітей, 7 опитаних бездітні.

Відтак, у ході проведення та опрацювання результатів тестування респондентів отримано такі результати (рис. 1).

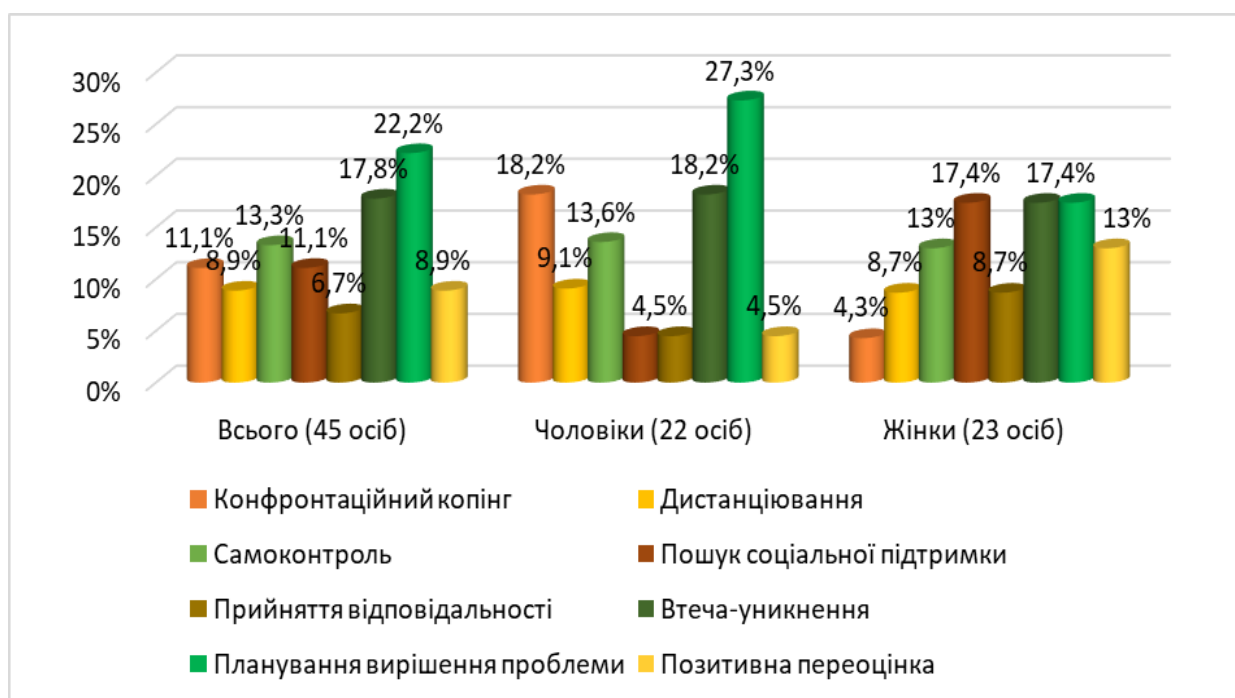


Рис. 1. Способи копінг-поведінки респондентів

За наведеними даними переважна більшість опитуваних мають вияв продуктивного способу копінг-поведінки – «планування вирішення проблеми» (у 22,2%). Ці респонденти схильні до активних спроб у пошуку найбільш адекватного способу подолання проблеми за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації, застосування можливих варіантів своєї поведінки, що допоможе подолати проблему. Вони здатні до планування своїх дій з подолання проблеми із врахуванням наявних умов, минулого досвіду та дійсних ресурсів. Цей спосіб копінг-поведінки є найбільш адаптивним, і сприяє конструктивному вирішенню труднощів. Позитивними сторонами вибору такого способу копінг-поведінки є можливість цілеспрямованого та успішного вирішення проблемної ситуації. Однак при частому використанні існують й негативні сторони, що полягають в ймовірності надмірної раціональності, недостатньої інтуїтивності та спонтанності у поведінці. До планування вирішення проблем схильні 27,3% чоловіків та 17,4% жінок, і можна помітити, що чоловіки більш спрямовані на вирішення проблем, ніж жінки.

Наступним поширеним способом копінг-поведінки є «втеча-уникнення» (у 17,8%). У цих респондентів виявляють спроби подолання негативних переживань, що виникли через проблему, за рахунок заперечення самої проблеми, фантазування ймовірності її вирішення без їх участі, висловлення невіправданих очікувань, відволікання від процесу вирішення труднощів тощо. Негативними сторонами використання цього способу подолання проблеми є неможливість ефективного вирішення проблеми, збільшення кількості та накопичення труднощів, короткостроковий ефект дій зі зниження емоційного дискомфорту. Водночас у цього способу є й позитивні сторони, що передбачають можливість швидкого зниження емоційного напруження у стресовій ситуації. Тобто в окремих випадках при дії значного стресу цей спосіб може бути короткостроково використаний, щоб дати людині змогу перевести дух і замислитися про далішні дії з подолання самої проблеми. Вказаний спосіб копінг-поведінки проявляється подібно у чоловіків і жінок (18,2% і 17,4% відповідно).

У 13,3% респондентів виявлено схильність до вибору «самоконтролю» як способу копінг-поведінки при подоланні проблем. Вони намагаються подолати негативні переживання, які виникли через проблемну ситуацію, за допомогою стримування власних емоцій, мінімізації їх впливу на оцінку ситуації. Вони здатні до вибору найкращої стратегії поведінки, високого контролю над власною діяльністю. Позитивними сторонами цього способу копінг-поведінки є можливість уникнення емоційної імпульсивності, переважання раціонального бачення проблемних ситуацій. Однак ймовірним негативним аспектом вибору вказаного способу копінгу є труднощі виявлення людиною власних емоцій та переживань, схильність до понадконтролю поведінки. Вказаний спосіб копінг-поведінки виявляється так само майже однаково у чоловіків і жінок (13,6% і 13% відповідно). При цьому, видається ймовірним, що саме чоловіки

застосовують цей копінг свідомо, щоб применшити емоційне реагування і зосередитися на вирішенні проблеми, а жінки часто контролюють свої емоції у випадку стресу, оскільки вважають, що саме їх надмірна емоційність й викликала загострення проблемної ситуації.

Копінги «пошук соціальної підтримки» і «конфронтація» були виявлені в однаковій кількості респондентів (по 11,1%), однак вони є протилежними за значенням і продуктивністю вирішення проблем. Конфронтаційний копінг передбачає намагання подолати важку життєву ситуацію за допомогою не завжди цілеспрямованої активності, спрямованої або на зміну ситуації, або на надмірно емоційне відреагування на труднощі і проблеми. Позитивні аспекти використання вказаного копінгу включають можливість активного протистояння труднощам та стресогенному впливу (якщо потрібно негайно відстояти свої інтереси, не дати заподіяти собі шкоду), а негативні – недостатню цілеспрямованість і раціональну обґрунтованість поведінки у складній ситуації. Так, звісно в критичній ситуації людина може «випустити пар», покричати, але довго затримуватися в такій поведінці нераціонально, коли потрібно вирішувати проблему, а не тільки емоційно реагувати на неї. Перевага чоловіків (18,2%) з вибором вказаного способу над жінками (4,3%) переважно пояснюється вищою схильністю чоловіків до агресії, войовничого відстоювання своїх цілей, власності. Жінки ж не поспішають вступати в конфронтацію, коли не знають сил супротивника.

Водночас виявлений у 11,1% респондентів спосіб копінг-поведінки «пошук соціальної підтримки» більшою мірою властивий для жінок (17,4%), ніж для чоловіків (4,5%). Цей спосіб передбачає спроби вирішення проблеми за допомогою пошуку і залучення інших людей для емоційної, інформаційної, дієвої підтримки. Позитивними аспектами його використання є можливість застосування зовнішніх ресурсів на вирішення важкої життєвої ситуації, однак існує й негатив, що передбачає ймовірність виникнення залежної позиції респондента від інших людей та виникнення у нього надмірних очікувань щодо оточуючих, і відповідно – розчарування, фрустрації при неможливості отримання бажаної допомоги і підтримки.

У 8,9% опитуваних виявлено вибір способу копінг-поведінки «дистанціювання», який передбачає намагання респондентів подолати свої негативні переживання через проблему за рахунок зниження її особистої значущості та емоційного залучення до неї («Не дуже то й хотілося», «Переживемо, і не такі проблеми були»). Позитивним є те, що за такої стратегії можна знизити особисту значущість ситуації, яку важко розв'язати, і запобігти надмірним емоційним реакціям на фрустрацію. Однак при частому застосуванні вказаного копінгу у людини може розвинутиися схильність до знецінення своїх переживань, виникати недооцінка значимості гарних можливостей для успішного подолання проблем. Тобто знижуючи значення самої проблеми, людина не може оцінити найбільш вдалий варіант, який би

допоміг її вирішити, скористатися шансом швидкого і безболісного розв'язання проблеми з найменшими втратами. Такий спосіб обирають 9,1% чоловіків і 8,7% жінок.

Так само 8,9% респондентів схильні до вибору способу копінг-поведінки «позитивна переоцінка», що означає схильність до подолання негативних переживань через проблему за рахунок її позитивного переосмислення, наприклад, розгляду її як стимулу для особистісного зростання. Зважаючи на можливість позитивного переосмислення проблемної ситуації, водночас слід пам'ятати і про можливість недооцінки особистістю шансів ефективного вирішення проблемної ситуації. Так само, як і при попередньому способі – не розуміючи значимість проблеми, людина втрачає шанс її успішно вирішити, бо не бачить кращих варіантів для її швидкого розв'язання, не надаючи уваги самій проблемі. Такий спосіб копінг-поведінки властивий для 4,5% чоловіків та 13% жінок. Отже, жінки частіше схильні до позитивного переосмислення проблеми, не сприйняття її реальної загрози, легковажності в оцінці труднощів, і тому часто доводять до ускладнення, виникнення важкої життєвої ситуації те, що було позитивно оцінено відразу без належного пошуку найкращих варіантів вирішення.

Спосіб копінг-поведінки «прийняття відповідальності» виявився найменш популярним серед опитаних (6,7%), які визнають свою роль у виникненні проблеми та приймають відповідальність за її вирішення. Ці респонденти схильні до виразної самокритики і самозвинувачення (4,5% чоловіків і 8,7% жінок).

Проаналізувавши отримані результати опитування респондентів, бачимо, що у третини виявлено продуктивні копінг-стратегії (сумарно у 33,3% респондентів) – планування вирішення проблеми (22,2%), пошук соціальної підтримки (11,1%). У 28,9% осіб виявлено умовно продуктивні копінг-стратегії – самоконтроль (13,3%), прийняття відповідальності (6,7%), позитивна переоцінка (8,9%). У решті третини опитуваних (37,8%) встановлено не продуктивні копінг-стратегії – конфронтація (11,1%), дистанціювання (8,9%) та уникнення (17,8%).

При цьому чоловікам найбільш властиві такі способи копінг-поведінки, як: «планування вирішення проблеми» (27,3%), «конфронтація» і «втеча-уникнення» (по 18,2%), «самоконтроль» (13,6%). А жінкам характерні такі копінг-поведінки, як «планування вирішення проблеми», «пошук соціальної підтримки», і «втеча-уникнення» (по 17,4%), «самоконтроль» і «позитивна переоцінка» (по 13%).

Отже, більшість респондентів обирають продуктивні способи копінг-поведінки «планування вирішення проблем» (на 10% більше, серед чоловіків), «пошук соціальної підтримки» (на 12,9% більше у жінок). Також як у чоловіків, так і в жінок виявляються подібні прояви самоконтролю і схильності до втечі-уникнення від проблем. При цьому чоловіки ще використовують не продуктивний копінг «конфронтації», а жінки – умовно продуктивний копінг «позитивної переоцінки».

Особливий інтерес мав аналіз результатів опитування молодих і дорослих респондентів щодо вибору копінг-стратегій як способів подолання важких життєвих труднощів (табл. 1).

Таблиця 1

Способи копінг-поведінки молодих і дорослих респондентів

n=45

Види копінг-стратегій	Молоді респонденти (20 осіб)	Дорослі респонденти (25 осіб)
Конфронтаційний копінг	15%	8%
Дистанціювання	15%	4%
Самоконтроль	5%	20%
Пошук соціальної підтримки	15%	8%
Прийняття відповідальності	5%	8%
Втеча-уникнення	25%	12%
Планування вирішення проблеми	15%	28%
Позитивна переоцінка	5%	12%

Так, серед молодих респондентів переважають вибори таких способів копінг-поведінки, як: «втеча-уникнення» (25%), «конфронтація» (15%), «дистанціювання» (15%), «пошук соціальної підтримки» (15%), «планування вирішення проблеми» (15%). А серед дорослих респондентів найбільш частіше обираються способи копінг-поведінки «планування вирішення проблеми» (28%), «самоконтроль» (20%), «втеча-уникнення» та «позитивна переоцінка» (по 12%).

Порівнюючи прояви продуктивних і не продуктивних способів копінг-поведінки у процесі подолання важких життєвих ситуацій серед молоді та дорослих людей, помічаємо, що продуктивна копінг-стратегія «планування вирішення проблеми» більш властива для дорослих респондентів (на 13%), а «пошук соціальної підтримки» виявляється у 15% молодих і 8% дорослих респондентів. Умовно продуктивна копінг-стратегія «самоконтролю» більш властива для дорослих (на 15%), так само як способи копінг-поведінки «позитивна переоцінка» (на 7%) і «прийняття відповідальності» (на 3%). У решти опитуваних встановлено не продуктивні копінг-стратегії – «конфронтація» (на 7% більше серед молодих респондентів), «дистанціювання» (на 11% більше у молоді) та уникнення (на 13% більше у молодих опитаних).

Відповідно до виділених особливостей копінг-поведінки серед молодих і дорослих респондентів стає очевидним, що дорослим більш властиві продуктивні та умовно продуктивні способи подолання важких життєвих ситуацій (на 40%), а для молодих – більш характерні не продуктивні копінги (на 31%).

Висновки. Отже, подолання особистістю важкої життєвої ситуації – це складний, багатоплановий процес, що реалізується за допомогою великої кількості стратегій. На успішність вирішення важких життєвих ситуацій

впливають різноманітні чинники і ресурси, до яких належать: фізичні ресурси, індивідуально-типологічні якості, особливості когнітивних процесів, особистісні якості і риси, наявність соціальної підтримки, матеріальний стан, позитивний досвід застосування ресурсів у важких життєвих ситуаціях. Особистісні ресурси подолання важких життєвих ситуацій включають: активну мотивацію подолання; силу Я-концепції, самоповагу; активну життєву установку; позитивність і раціональність мислення; емоційно-вольові якості; життєстійкість, стресостійкість. Важливими є інформаційно-інструментальні ресурси подолання важкої життєвої ситуації: здатність до когнітивного структурування проблемної ситуації; здатність людини контролювати вплив ситуації на неї; використання різних способів досягнення бажаних цілей; здатність до адаптації, саморозвитку, самозміни та впливу на важку ситуацію.

Відтак, ми ніколи не знаємо, з якими життєвими ситуаціями нам доведеться стикнутися, але знаючи свої особистісні характеристики і можливі реакції, ми можемо розвивати продуктивні копінг-стратегії переживання життєвих випробувань.

Література:

1. Купенко О. В. Соціальна робота: від теорії до практики. Суми: Сумський державний університет. 2020. 192 с.
2. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 160 с.
3. Щербатых Ю. В. Психология стресса. Москва: Эксмо, 2006. 304 с.
4. Осьодло В. І. Особистісні чинники подолання стресових ситуацій в особливих умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Ч. I. С. 243–253.
5. Ващенко І. В., Іваненко Б. Б. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 33–49.
6. Lazarus R. S. Folkman S. Stress, appraisal and coping. N. Y.: Springer Publishing House, 2000. 445 p.
7. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова Авантитул, 2010. 64 с.

References:

1. Kupenko, O.V. (2020). *Socialjna robota: vid teoriji do praktyky [Social work: from theory to practice]*. Sumy: Sumsjkyj derzhavnyj universytet [in Ukrainian].
2. Turynina, O.L. (2017). *Psykhologhija travmujuchykh sytuacij [Psychology of traumatic situations]*. Kyiv: DP «Vyd. dim «Personal» [in Ukrainian].
3. Scherbatyih, Yu.V. (2006). *Psihologiya stressa [Psychology of stress]*. Moskva: Eksmo [in Russian].
4. Osjodlo, V.I. (2013). *Osobystisni chynnyky podolannja stresovykh sytuacij v osoblyvykh umovakh [Personal factors for overcoming stressful situations in special conditions]*. *Problemy ekstremal'noji ta kryzovoji psykhologhiji – Problems of extreme and crisis psychology*, 14, I, 243-253 [in Ukrainian].
5. Vashhenko, I.V., & Ivanenko, B.B. (2018). *Psykhologhichni resursy osobystosti v podolanni skladnykh zhyttjevykh sytuacij [Psychological resources of the individual in overcoming difficult life situations]*. *Problemy suchasnoji psykhologhiji – Problems of modern psychology*, 40, 33-49 [in Ukrainian].

6. Lazarus, R.S. (2000). Folkman S. Stress, appraisal and coping. N. Y.: Springer Publishing House [in English].
7. Kryukova, T.L (2010). *Metodyi izucheniya sovladayuscheho povedeniya: tri koping-shkalyi [Methods of studying coping behavior: three coping scales]*. Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova Avantitul [in Russian].

УДК 159.316.772.5

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-486-494](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-486-494)

Литвинчук Леся Михайлівна доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет, проспект Любомира Гузара, 1, м. Київ, 03058, тел.: (044) 406-79-01, <https://orcid.org/0000-0002-5085-4499>

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ТА АГРЕСІЯ ЯК БІПОЛЯРНІ СКЛАДОВІ СПІЛКУВАННЯ В ІНТЕРНЕТІ

Анотація. В останні роки спостерігається підвищений науковий та практичний інтерес до феномену Інтернет-простору. Доступність електронних способів комунікації, глобалізація, перетворення цілого світу на «глобальне спілкування» через мережу Інтернет спонукає дослідників звертатися до різних проблем наукового характеру, що з'являються як результат функціонування Інтернет-середовища. Одна з подібних проблем – особливість комунікативного процесу віртуального простору. Перетин різних культур, поглядів, точок зору створює певне поле напруги в Інтернет-просторі. Виникає необхідність нормалізації та гармонізації спілкування для успішного ведення комунікативного процесу та уникнення ситуацій комунікативних прикросців. Тож, біполярний феномен толерантності-агресії вимагає пильного розгляду в контексті складових спілкування Інтернетом. Однією з форм віртуального спілкування є явище - соціальний сайт, який має певну структуру, спрямовану на самопрезентацію та підтримку відносин з іншими користувачами Інтернету. Соціальний сайт має всі ознаки електронного жанру і має яскраво виражену комунікативну спрямованість. Саме соціальний сайт як спосіб інтеракції людей із різних верств суспільства найбільш яскраво відображає певні толерантні або не зовсім установки у процесі спілкування. Вивчаючи соціальний сайт як жанр Інтернет-комунікації, можна говорити про загальні закономірності функціонування будь-якого іншого жанру електронного спілкування, чітко виділити особливості мовної поведінки користувачів мережі та виявити специфічні маркери толерантної комунікації. Саме тому вивчення комунікативного середовища Інтернет, що сприяє адекватному сприйняттю текстів цього середовища, є безумовно актуальним та значущим. Специфіка віртуального спілкування дає змогу виявити специфічні маркери, що ідентифікують толерантні та інтолерантні інтенції комунікантів в Інтернеті. Ці маркери можна знайти на всіх рівнях гіпертексту. Використання цих маркерів передбачає формування у комунікантів, запрограмованих реакцій, які створюють нову узуальну норму в Інтернет-середовищі, відмінну від норм літературної мови. Ідентифікація мовної поведінки користувачів соціальних сайтів демонструє

толерантне ставлення до тотального порушення прийнятої літературної норми, що є показником формування нової узувальної норми, що має тенденцію до закріплення як загальноприйнятої в середовищі Інтернет-користувачів. Проаналізовані основні поняття «толерантність», «агресія», «маркованість».

Ключові слова: комунікабельність, агресія, маркованість, Інтернет, толерантність, відхилення.

Lytvynchuk Lesia Mykhaylivna Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Professor of the Aviation psychology Department, National Aviation University, Liubomyra Huzara Ave., 1, Kyiv, 03058, tel.: (044) 406-79-01, <https://orcid.org/0000-0002-5085-4499>

TOLERANCE AND AGGRESSION AS A BIPOLAR COMPONENTS OF COMMUNICATION ON THE INTERNET

Abstract. In recent years, there has been an increased scientific and practical interest in the Internet space phenomenon. The availability of electronic methods of communication, globalization, the transformation of the whole world into "global communication" through the Internet encourages researchers to address various problems of a science that appear as a result of the functioning of the Internet environment. One of the similar problems is the peculiarity of the communicative process of the virtual space. The intersection of different cultures, views, points of view creates a certain field of tension in the Internet. There is a need to normalize and harmonize communication in order to successfully conduct the communication process and avoid situations of communication problems. Therefore, the bipolar phenomenon of tolerance-aggression requires careful consideration in the context of the components of Internet communication. One of the forms of virtual communication is a phenomenon - a social site that has a certain structure aimed at self-presentation and maintaining relations with other Internet users. The social site has all the signs of the electronic genre and has a pronounced communicative focus. Exactly the social site is a way of interaction of different layers of society that most vividly reflects certain tolerant or not quite attitudes in the process of communication. Studying a social site as a genre of Internet communication, it is possible to talk about the general regularities of the functioning of any other genre of electronic communication, to clearly distinguish the peculiarities of the language behavior of network users and to identify specific markers of tolerant communication. That is why the study of the communicative environment of the Internet, which contributes to the adequate perception of the texts of this environment, is definitely relevant and significant. The specificity of virtual communication makes it possible to identify specific markers that identify tolerant and intolerant intentions of communicators on the Internet. These markers can be found at all levels of hypertext. The use of these markers involves the formation of programmed reactions in communicators, which

create a new usual norm in the Internet environment, different from the norms of the literary language. The identification of language behavior of users of social sites demonstrates a tolerant attitude to the total violation of the accepted literary norm, which is an indicator of the formation of a new customary norm that tends to be established as generally accepted among Internet users. The basic concepts of "tolerance", "aggression" and "markedness" were analyzed.

Keywords: sociability, aggression, markedness, Internet, tolerance, deviation.

Постановка проблеми. Віртуальний світ є особливим світом, створеним за допомогою комп'ютерних технологій. Реально він не існує, проте впливає на психоемоційний стан людини, створюючи ілюзію існування в цьому Інтернет світі. У віртуальному світі мережі Інтернет існує своя особлива комунікація – соціальні мережі, що має унікальні, стійкі характеристики, привнесені самими суб'єктами віртуального спілкування. Людина, яка вступає до будь-якої віртуальної соціальної мережі, проходить через процедуру персоніфікації в кібер-просторі, іноді до кількох разів в одній соціальній мережі. Персоніфікація полягає у створенні власного особистого профілю, в якому людина сама вибирає ступінь достовірності інформації, що видається. Наприклад, може залишати себе правдиву інформацію, і може бути й інкогніто, виступаючи під умовним позначенням, чи «ніком», і навіть використовувати чужі персональні дані. Після реєстрації, якщо така потрібна, учасник соціальної мережі має можливість у режимі реального часу спілкуватися у віртуальному просторі з такими ж учасниками соціальної мережі.

Завдяки певній анонімності, яку собі вибрав сам користувач, у нього з'являється можливість висловлювати свої слова та думки в бажаній формі, обминаючи норми моралі, які дотримуються в реальному житті, отримувати та давати поради, заводити знайомства тощо. Причиною незвичайної для реального світу відкритості людей у чаті походить від безпеки, яку дає вигадане ім'я, невидима зовнішність та нікому невідома особиста історія. Однак, це явище має й інші, негативні сторони. Якщо в реальному просторі абсолютна, тотальна свобода слова неможлива, оскільки значні фільтри моралі, моральності та культури обмежують людини у його висловлюваннях, а ворожа, агресивна поведінка заважає успішної соціальної адаптації у суспільстві, то у світі віртуальному панують зовсім інші правила. Анонімність як одна з особливостей кібер-спілкування стирає допустимі межі етики взаємодії. Часом хамство, жорстокість, образи, ідкість виразів стають нормою на деяких осіб. У даній статті ми спробуємо розібратись у порушених питаннях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Толерантність як комунікативний феномен активно вивчається і представлений у роботах таких науковців, що досліджують філософські аспекти толерантності (В.М. Золотухін, А.Є. Зімбулі, З.Я. Умарова, М. Уолцер, Є.Ю. Шамсутдінова), психологічні аспекти толерантності (Л.Р. Колесов, Х. Корнеліус, А.А. Леонт'єв, А.Р. Лурія,

Д. Річардсон, Б.І. Хасан), толерантність як явище соціології та політології (А. Galeotti, С.Г. Іллінська, А.П. Назаретян). Проте уявлення толерантності як складової Інтернет-спілкування є досить новим явищем.

Мета статті – дослідження толерантності та агресії як біполярних складових спілкування в Інтернеті.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих наслідків повсякденності та масовості Інтернет-комунікацій стало розмивання норм писемного мовлення, виникнення дивної мікс-мови Інтернет-комунікацій, що допускає використання іншомовних вживань, змішування цифрових та словесних частин в одному слові, зневага літературних норм використання слів та побудови фраз та ін. Ця Інтернет-мова неологізмів легко поширилася у реальному повсякденному житті. Важливою його характеристикою стала агресивність, яка не тільки зламає існуючі норми літературної мови, а й відбиває і одночасно конструює поширений агресивний тип повсякденних соціальних взаємодій.

На думку багатьох сучасних учених, незважаючи на те, що агресія може бути обумовлена культурними, соціальними, економічними, політичними та демографічними факторами, значною мірою вона може бути спровокована мовними формами. Агресивна мова, що проникає у всі види соціальної комунікації, згідно з М. Хамільтоном, може завдати непоправної шкоди самооцінці «своїх жертв», загрожує зруйнувати цивільний дискурс [1]. Крім цього, вербальна агресія деякою мірою паралізує діяльність соціальних інститутів та перетворюється на реальну загрозу для цивілізованого суспільства.

Мовна агресія має потужний руйнівний потенціал стосовно духовного життя суспільства. Як зазначають сучасні дослідники, інформаційне насильство, що реалізується через мовні форми, є силовим впливом на ментальну сферу[2]. Ця сфера, яку соціологи визначають як духовне життя суспільства, є сумою цінностей, переконань, моральних орієнтирів. Вони в сукупності визначають зміст взаємодій людей за головним критерієм - гуманності, цінності людської гідності та життя. У лексичних одиницях мови гуманістичний сенс представлений у згорнутому вигляді, що дозволяє суб'єкту «схопити» ці смисли цілісності.

Сучасні комунікативні практики свідчать про поширення в суспільстві мовної агресії, особливо популярної в молодіжному середовищі. Мова агресії активно практикується також студентською молоддю, яка орієнтована на професійне становлення у складних видах інтелектуальної праці, переважна більшість яких включає освоєння комунікативних компетенцій.

У психології першовідкривачем вивчення мовної агресії була психоаналітична концепція, що отримала назву «теорія потягів». Основоположником цієї теорії був З. Фрейд, який наполягав у тому, що агресія – це «вроджений інстинкт» і «завжди пов'язаний з інстинктами

самозбереження»[1].

Не заперечуючи значущості його праць, Е. Фромм, запропонував й донині актуальну типологізацію видів агресивної поведінки, де він підкреслював, що агресія завжди обумовлена лише біологічними характеристиками людини. Далі продовжуючи дослідження різних видів агресивної поведінки з акцентом на її вербальні прояви можна виявити в працях Е.П. Ільїна Найбільш широко питання, пов'язані з проявами мовної агресії, аналізуються в межах психолінгвістики у працях А.А. Леонтєва, О.М. Леонтєва, та ін., які наголошували, що у процесі комунікації негативні подразники перетворюються на мовленнєву діяльність [5].

Роджер Баркер та Курт Левін провели експеримент. Вони показали кімнату, наповнену іграшками, двом роздільним групам дітей, які не могли дістатися іграшок, тому що стояли за дротяним екраном. Для однієї групи дослідники відразу відкрили екран, і діти увірвалися до іграшок. Решті сказали, що їм треба чекати. Коли екран нарешті відкрився, багато хто з цих засмучених дітей розбили іграшки та зламали їх.

Розчарування, швидше за все, викликає агресивний відгук, коли ми дуже близькі до мети. Вивчення людей, які чекають на свою чергу, наприклад, за театральними квитками або в продуктовому магазині, також призвело до аналогічних висновків. Відповідно, у спорті учасники, близькі до перемоги, але які посіли друге місце, агресивніше реагували на результат. Агресивність, яка пов'язана зі структурою особистості, властива цій особистості завжди, тому проявляється у всіх формах життєдіяльності даної людини.

Тобто прояв агресії у процесі використання потенціалу Інтернету обумовлений далеко над останню структурою особистості суб'єкта. Інтернет просто забезпечує ті чи інші можливості вираження агресивності.

За останні двадцять років Інтернет став такою ж невід'ємною частиною нашого життя, як телевізор, холодильник чи мобільний телефон. Більше того, багато пристроїв мобільної зв'язки дають можливість виходити в Інтернет та бути повноцінним користувачем мережі. Таким чином, у людини є можливість не тільки дізнатися якісь новини, але й висловити своє ставлення до них майже миттєво.

Людина може відобразити через механізми зворотного зв'язку свій настрій. Крім розмежування видів агресії А. Басс та А. Дарки виділили два види ворожості (образа та підозрілість). образа – заздрість та ненависть до оточуючих, обумовлені почуттям гніву на весь світ за дійсні чи вигадані страждання. Підозрілість – недовіра та обережність щодо людей, заснована на переконанні, що оточуючі мають намір завдати шкоди. Класифікація видів агресії може бути представлена у вигляді дихотомії:

- фізична – вербальна;
- активна – пасивна;
- пряма – непряма [3].

Х. Хеккаузен (1986) розділяє агресію на ворожу та інструментальну. Термін «ворожа агресія» докладемо до тих випадків прояви агресії, коли головною метою агресора є заподіяння страждань жертви. Люди, які виявляють ворожу агресію, просто прагнуть заподіяти зло чи шкоду тому, на кого вони нападають[4].

Поняття «інструментальна агресія», навпаки, характеризує випадки, коли агресори нападають на інших людей, переслідуючи цілі, не пов'язані із заподіянням шкоди. Іншими словами, для осіб, які виявляють інструментальну агресію, заподіяння шкоди іншим не є самоціллю. Швидше вони використовують агресивні дії як інструмент для здійснення різних бажань. Цілі, що не передбачають заподіяння шкоди, що стоять за багатьма агресивними діями, включають примус та самоствердження. У разі примусу шкода може бути заподіяна з метою вплинути на іншу людину або «наполягти на своєму». Аналогічно агресія може виникнути для самоствердження або підвищення самооцінки, якщо така поведінка набуває схвалення з боку інших. Наприклад, людина може здатися «незламною» і «сильною» у відносинах з іншими, якщо нападає на тих, хто її провокує або дратує.

Е. Фромм (1998) виділяє два види агресії: «доброякісна» та «злоякісна». Перша з'являється на момент небезпеки і має оборонний характер. Як тільки небезпека зникає, згасає і дана форма агресії. «Злоякісна» агресія є жорстокістю. Н.Г. Незнанов (1994) розробив класифікацію форм та видів агресії з урахуванням спрямованості, форми соціально-психологічної реалізації та переваги способів вираження [1]:

- за мотивовано-утворювальною ознакою: агресія напад, агресія захист;
- за формою соціально-психологічної реалізації: конструктивний, деструктивний, дефіцитарний варіанти агресії.

До конструктивної агресії відносить відкритий прояв агресивних спонукань, що реалізується у соціально прийнятній формі за наявності відповідних поведінкових навичок та стереотипів, емоційного реагування, відкритості соціального досвіду та можливості саморегуляції та корекції поведінки. *Під деструктивною агресією* розуміється прямий прояв агресивності, пов'язане з порушенням морально-етичних норм, що кваліфікується як елементи делінквентної чи кримінальної поведінки та недообліком вимог реальності та недостатністю емоційного самоконтролю. *Дефіцитарна форма агресії* пов'язана з відсутністю достатньої реалізацією агресивних спонукань, при дефіциті відповідних поведінкових навичок та тенденцій до надмірного придушення емоційних реакцій.

І.А. Фурманов (1996) підрозділяє агресивність на конструктивну та деструктивну, де тільки остання несе в собі потенціал ворожості, злісності. До форм психологічного тиску, властивого традиційній додаються можливості Інтернету, завдяки чому вона набуває наступних функцій:

- *Цілодобове втручання у особисте життя.* Травля не має тимчасового

чи географічного обмеження. Напади не закінчуються після школи чи робочого дня. Кіберхуліган (моббер) цілодобово має прямий доступ через технічні засоби до жертви: мобільний телефон або профіль у соціальних мережах та електронна пошта. Завдяки постійним номерів та облікових записів жертва не захищена від нападок та вдома.

- *Необмеженість аудиторії*, швидкість розповсюдження інформації. Повідомлення або зображення, що надсилаються електронними технічними засобами, дуже важко контролювати як тільки вони опинилися онлайн. Наприклад, відео легко копіюються з одного Інтернет-порталу на інший. Тому розмір аудиторії та поле поширення кібермоббінгу набагато ширше за «звичайне» цькування. Той контент, про який давно забули, може знову потрапити на очі громадськості, і жертві буде важко його нейтралізувати.

- *Анонімність моберу*. Кіберзлочинець не показує себе своєю жертві, може діяти анонімно, що забезпечує йому – хай і здавалося б – безпеку і нерідко збільшує термін його негативної «кіберактивності». Незнання жертвою, ким є той, «інший», хто її переслідує, може залякати її та позбавити спокою [6].

Тролінг – слово не нове, з'явилося на початку 21 століття разом із розвитком Інтернету. По суті, тролінг – провокація користувачів з метою одержати від них емоційні коментарі. При цьому сам троль може бути людиною, яка не займає конкретної позиції з питання, тему якого розпалює суперечка. У процесі тролінгу, користувач намагається ставити провокаційні питання, доводити іншим учасникам спільноти, що вони не мають рації без жодних аргументів, робити все, щоб вивести опонентів із себе.

Маніпулювання – це один з видів психологічного впливу, грамотне виконання якого призводить до непомітної для людини активізації необхідних вам настроїв та реакцій у неї. Маніпулюючи поведінкою будь-якого суб'єкта, часто ви активізуєте в ньому не властиву йому реакцію. Його очікувані та плановані поведінкові дії виявляються зміненими в результаті вашого ефективного, але прихованого маніпулювання. Простіше кажучи, маніпуляція – це непомітне керування поведінкою та емоційним станом іншого суб'єкта через провокування необхідної маніпулятор реакції. Однак, дуже важливо усвідомлювати, що маніпулювання – це непросте мистецтво, несерйозне ставлення до якого може зробити вашу маніпуляцію.

Маніпулювання можна здійснювати для досягнення різних цілей. Наприклад, посилення свого контролю, влади чи здійснювати маніпулювання управління. Маніпулювання майже завжди впливає не так на поведінку людини як на несвідоме особистості. Однак результат маніпуляції помітний саме у поведінці людини. Для того, щоб маніпулювання було ефективним, необхідно знати багато психологічних аспектів природи особистості; вміти діагностувати всі зміни, що відбуваються з людиною під впливом. Необхідно розібратися зі своїми властивостями особистості, і навіть вміти розпізнавати домінуючі типи людей.

Будь-яке маніпулювання індивідуальною чи колективною свідомістю обов'язково враховує особливості психічного сприйняття та устрою маніпульованих. Це не виключає, проте, існування психологічних маніпуляцій, метою яких є психологічні цінності. Людиною можна маніпулювати заради завоювання її поваги, дружби, кохання, вдячності. Чисто психологічні маніпуляції можуть виступати як прелюдія до чогось іншого, підготовка ґрунту, зняття підозрілості. До проявів таких маніпуляцій можна віднести: зовнішню уважність та тактовність при внутрішній байдужості до психологічних проблем об'єкта; штучну ідентифікацію себе з об'єктом; формування симпатій; використання особистісної довіри у власних цілях.

Важливо залучатися найбільш стійким способом реагування. По-перше, у тривожний час жахливо працює пропаганда з обох боків. Тролі, боти – ви, напевно, вже зустрічалися з ними. Їхні коментарі часто дуже радикальні та емоційні. На щастя, соціальні мережі – це не чат, де в онлайн режимі від вас чекають миттєвої відповіді. Пам'ятайте про це. У вас завжди є вибір: як і коли відповісти на коментар і чи взагалі відповідати. Якщо відчуваєте, що занадто залучилися до діалогу візьміть паузу, відійдіть фізично, видихніть, переключіть увагу на якісь справи. Швидше за все, коли ви повернетесь до діалогу через якийсь час, ваші реакції та висловлювання будуть зважені, вам буде легше бачити маніпуляції.

Висновки. Специфіка віртуального спілкування дає змогу виявити специфічні маркери, що ідентифікують толерантні та інтолерантні інтенції комунікантів в Інтернеті. Ці маркери можна знайти на всіх рівнях гіпертексту. Використання цих маркерів передбачає формування у комунікантів, запрограмованих реакцій, які створюють нову узуальну норму в Інтернет-середовищі, відмінну від норм літературної мови. Проте, у особи є дві різні мотиваційні тенденції, пов'язані з агресивною поведінкою: тенденція до агресії та її гальмування. Тенденція до агресії це схильність індивіда оцінювати багато ситуацій та дії людей як загрозливі для нього та прагнення відреагувати на них власними агресивними діями. Тенденція до придушення агресії визначається як індивідуальна схильність оцінювати власні агресивні дії як небажані та неприємні, що викликають жаль та докори совісті. Ця тенденція лише на рівні поведінки веде до придушення, уникнення чи засудження проявів агресивних дій. Джерела гальмування агресії можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми.

Література:

1. Вовк Н. Явище тролінгу в Інтернеті як загроза інформаційному суспільству. Інформація, комунікація, суспільство / Н. Вовк // Матеріали 2-ої Міжнародної наукової конференції ІКС-2013 (16–19 травня 2013 року). - Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. - С. 104–105.
2. Воропаєва Т. Конфліктизація культурно- історичного простору українства в умовах сучасних загроз: теорія і практика. / Т. Воропаєва // Українознавчий альманах. - 2019. - № 25. - С. 34–43.

3. Кокарча Ю.А. Тролінг як засіб політичної маніпуляції в Інтернет-просторі / Ю.А. Кокарча // Науковий часопис НПУ імені Михайла Драгоманова. Серія 22: Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін. - 2016. - № 20. - С. 77–82.

4. Литвинчук Л., Чистяк О. Розвиток символічного засобу комунікації особистості методами музичного впливу: психофізіологічне дослідження на основі візуального та звукового біологічного зворотного зв'язку / Л. Литвинчук, О. Чистяк // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки. – 2019. - № 1. - С.158-165.

5. Як розпізнати Інтернет-тролів та чому з ними краще не сперечатися [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://eset.ua/ua/blog/view/115/kak-raspoznat-internet-trolley-i-pochemu-s-nimi-luchshe-ne-sporit>

6. Yakovytska, L.S., Pomytkina, L.V., Synyshyna, V.M., Ichanska, O.M., Hordiienko, K.O. (2022). Computer addiction as a new way of personal self-realization of student youth. *Journal of Physics: Conference Series, XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd), 18-20 May 2022. Kryvyi Rih, Ukraine. 2288 012040.* doi:10.1088/1742-6596/2288/1/012040

References

1. Vovk N. (2013). Yavysche trolinhu v Interneti iak zahroza informatsijnomu suspilstvu [The phenomenon of trolling on the Internet as a threat to the information society]. *Informatsiia, komunikatsiia, suspilstvo 2013: materialy 2-oi Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii IKS-2013 - Materials of the 2nd International Scientific Conference IKS-2013.* (pp. 104–105). Lviv: Vydavnytstvo Lvivs'koi politekhniki [in Ukrainian].

2. Voropaieva T. (2019). Konfliktyzatsiia kul'turno-istorychnoho prostoru ukrainstva v umovakh suchasnykh zahroz: teoriia i praktyka [Conflicting of the cultural and historical space of Ukrainianness in the conditions of modern threats: theory and practice]. *Ukrainoznavchyy al'manakh - Ukrainian studies almanac, 25,* 34–43 [in Ukrainian].

3. Kokarcha J. (2016). Trolinh iak zasib politychnoi manipuliatsii v internet-prostori [Trolling as a means of political manipulation in the Internet space]. *Naukovyy chasopys NPU imeni Mykhajla Dragomanova. Serii 22. Politychni nauky ta metodyky vykladannia sotsial'no-politychnykh dystsyplin - Scientific journal of Mykhailo Drahomanov National University of Science and Technology. Series 22: Political science and methods of teaching socio-political disciplines, 20,* 77– 82 [in Ukrainian].

4. Lytvynchuk, L. & Chystiak, O. (2019). Rozvytok symbolichnoho zasobu komunikatsii osobystosti metodamy muzychnoho vplyvu: psykhofiziologichne doslidzhennia na osnovi vizualnoho ta zvukovoho biolohichnoho zvorotnoho zviazku [Development of the symbolic means of communication of the person by methods of musical influence: psychophysiological research on the basis of visual and sound biological feedback]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: psykhologichni nauky - Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: psychological sciences, 1,* 158-165 [in Ukrainian].

5. Yak rozpoznyaty Internet-troliv ta chomu z nymy krasche ne sperechatysia [How to recognize Internet trolls and why it is better not to argue with them]. (2021). Retrieved from <https://eset.ua/ua/blog/view/115/kak-raspoznat-internet-trolley-i-pochemu-s-nimi-luchshe-ne-sporit> [in Ukrainian].

6. Yakovytska, L.S., Pomytkina, L.V., Synyshyna, V.M., Ichanska, O.M., Hordiienko, K.O. (2022). Computer addiction as a new way of personal self-realization of student youth. *Journal of Physics: Conference Series, XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd), 18-20 May 2022. Kryvyi Rih, Ukraine. 2288 012040.* doi:10.1088/1742-6596/2288/1/012040

УДК 159.922.72:159.942]:793.7

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-495-503](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-495-503)

Магдисюк Людмила Іванівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Потапова 9, м. Луцьк, тел.: (066) 520-16-40, <https://orcid.org/0000-0002-5304-933>

Андросюк Лілія Володимирівна директор Голобського ІРЦ, магістр факультету психології, ВНУ імені Лесі Українки, вул. Потапова 9, м. Луцьк, тел.: (096) 326-99-03

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛІЙ

Анотація. В статті досліджуються особливості розвитку рівня емоційного інтелекту у дітей шкільного віку. Описано, що емоція, як властивість особистості дозволяє швидко реагувати на різні зовнішні впливи та внутрішні потреби. Наголошено, що сила та тип емоцій також проявляється на фізіологічному рівні: емоції страху, гніву, радості та інші, людина виражає за допомогою мімічних ознак, рухів, поведінки, самопочуття. Емоційний інтелект як поняття загалом можна охарактеризувати: як здатність людини до розпізнавання і розуміння власних почуттів й усвідомлення їх змісту; є невідомою частиною міжособистісних взаємин кожної людини чи групи людей; є здатністю регулювання власних емоцій та емоцій інших таким чином, посприяти успішній діяльності при цьому переборювати негативні емоції керуючись попереднім досвідом позитивних емоцій; можна розвивати й вдосконалювати за допомогою навчання, виховання та попереднього досвіду. Розкрито структуру емоційного інтелекту: самосвідомість; самоконтроль; соціальна чуйність; управління відносинами. Окреслено, що розвиток рівня емоційного інтелекту у дітей є важливим засобом успішної самореалізації особистості; розвивається довільність процесу регуляції власним емоційним станом та поведінкою, і за допомогою ігрових технологій можливо цьому навчати. Щодо індивідуальних якостей, то такі люди характеризуються реалістичним відношенням до життя, цінують почуття власної гідності у будь-яких обставинах.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, розвиток, ігрові технології, молодший школяр.

Mahdysiuk Liudmyla Ivanivna Associate Professor of the Department of Practical Psychology and Psychodiagnosics, Lesya Ukrainka Volyn National University, Potapova St., 9, Lutsk, tel.: (066) 520-16-40, <https://orcid.org/0000-0002-5304-933>

Androsiuk Lilia Volodymyrivna Director of Holobsky IRC, master of psychology faculty of Volyn National University Lesya Ukrainka, Potapova St., 9, Lutsk, tel.: (096) 326-99-03

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN YOUNGER SCHOOL STUDENTS USING GAME TECHNOLOGIES

Abstract. The article examines the peculiarities of the development of the level of emotional intelligence in school-aged children. It is described that emotion, as a personality property, allows you to quickly react to various external influences and internal needs. It is emphasized that the strength and type of emotions is also manifested at the physiological level: emotions of fear, anger, joy, and others, a person expresses with the help of facial signs, movements, behavior, well-being. Emotional intelligence as a concept can be characterized in general: as a person's ability to recognize and understand one's own feelings and to be aware of their content; is an integral part of interpersonal relationships of every person or group of people; is the ability to regulate one's own emotions and the emotions of others in such a way as to promote successful activity while overcoming negative emotions guided by previous experience of positive emotions; can be developed and improved through training, education and previous experience. The structure of emotional intelligence is revealed: self-awareness; self-control; social sensitivity; relationship management. It is outlined that the development of the level of emotional intelligence in children is an important means of successful self-realization of the individual; the arbitrariness of the process of regulation of one's own emotional state and behavior develops, and with the help of game technologies it is possible to teach this. As for individual qualities, such people are characterized by a realistic attitude to life, value a sense of self-worth in any circumstances.

Keywords: emotions, emotional intelligence, development, game technologies, younger schoolboy.

Постановка проблеми. Довгий період часу провідні науковці світу займаються вивченням емоційної складової особистості. Тривалі дослідження емоційної сфери особистості дозволяють говорити про те, що емоції характеризуються різним ступенем складності і є постійним компонентом на кожній стадії організації поведінки людини. Емоція, як властивість особистості дозволяє швидко реагувати на різні зовнішні впливи та внутрішні потреби. Це відбувається протягом усього періоду еволюції та онтогенезу людини і є засобом покращення адаптації людини до швидкозмінних умов життя. Варто зазначити, що вираженість емоцій в кожного є різною і залежить від індивідуальних особливостей особистості, біологічного та соціального їх

значення для людини. Емоції тісно пов'язані із потребами людей, для прикладу, емоція незадоволення передуює виникненню потреби у чомусь, при цьому дана емоція підсилюється за рахунок невдалої спроби задовільнити потребу [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток емоційного інтелекту ряд науковців розглядають як чинник забезпечення психологічного благополуччя особистості (Е. Носенко, А. Четверик-Бурчак), як значущий фактор підвищення психологічної культури суспільства в цілому (І. Андрєєва). Емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку вивчали такі вчені, як: Л. Божович, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зеньковський, О. Кононко, О. Кульчицька, В. Мухіна, П. Якобсон та інші. Дослідженню саморегуляції в навчальній діяльності молодших школярів як провідній у цьому віці присвячені праці В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Маркової, О. Чебикіна та ін. На думку цих учених, емоційна саморегуляція є новоутворенням молодшого шкільного віку. В учнів початкових класів розвивається довільність процесу регуляції власним емоційним станом та поведінкою (спостерігається втрата дитячої безпосередності, дитина починає усвідомлювати зміст почуттів, її переживання набувають смислу, вони узагальнюються, формується логіка почуттів), тому саме ігровими технологіями можливо розвивати емоційний інтелект дитини [3; 5; 7; 8; 9].

Мета статті – дослідження особливостей та механізмів розвитку емоційного інтелекту у дітей шкільного віку в Україні засобами ігрових технологій.

Виклад основного матеріалу. У контексті фізіологічного виникнення емоцій, то виникнення їх пов'язують з первинною активацією емоційних структур мозку людини. При цьому, збудження одних структур часто викликає появу емоцій позитивного характеру і такі емоції організм намагається подовжити та посилити. В той же час, збудження інших структур викликає появу негативних емоцій, які організм послаблює або ж ліквідує. Таким чином, можна розмежовувати позитивні та негативні емоції і реакцію організму на них. Як складний процес, емоції, регенеруються мозком, а саме фізіологічно діяльністю корково-підкіркових структур головного мозку. У процесі творення емоцій, головна роль гіпоталамусу, який посідає роль «центру керування і творення емоцій». Збудженням гіпоталамуса та центрів симпатичної і парасимпатичної нервової системи, які містяться у ній, пояснюється і сам факт появи емоцій. Саме тому, ми можемо спостерігати за такими особливостями емоційних реакцій як зміна артеріального тиску, частоти дихання, біохімічними ознаками. Сила та тип емоцій також проявляється на фізіологічному рівні: емоції страху, гніву, радості та інші, людина виражає за допомогою мімічних ознак, рухів, поведінки, самопочуття [1].

Емоційна складова є однією з найважливіших частин людського життя і вона має вплив на внутрішню психічну організацію так і на комунікативні і адаптивні процеси, які відбуваються в житті кожної людини. Незважаючи на те, що емоції мають фізіологічну основу, вони також залежать від процесу

навчання, соціальних норм, суспільства. На кожному віковому етапі розвитку, починаючи з народження і до смерті, людина переживає певні емоції, які безперечно є важливими для неї і її буття. Підтвердженням цього є вчення К. Ізарда – одного з найвидатніших вчених, котрий вивчав емоції і на теоріях якого до сьогодні базуються наукові дослідження. Вчений у своїх дослідженнях з'ясував, що емоції є багатокомпонентним явищем, котре містить в собі незліченну кількість феноменів між якими існує тісний взаємозв'язок. Він вважає, що будь-які емоції є конструктивними і складаються з адаптаційного і мотиваційного компонентів [1].

Зрозуміло, що емоції постійно присутні у житті людини, а з часом розвитку суспільства, розвитку самих людей, переходу від поколінь і нових поколінь змінюється і вираження, і трактування власне емоцій. Сьогодні емоції є важливою складовою процесу спілкування людей: на роботі, в сім'ях та навіть у дипломатичних взаєминах політиків. Люди у різних ситуація намагаються доречно виражати власні емоції, контролювати їх. Саме тому, не так давно у науковців постало питання яким чином людина здатна керувати власними емоціями, поведінкою під впливом тих чи інших емоційних станів, взаємодіяти з іншими, щоб розуміти та диференціювати їх емоції також. Тобто, доволі довгий проміжок часу психологічна наука намагалася описати здатність людської психіки, котра була б пов'язана із соціальною та емоційною сферами життя людини. У той час з'явилося поняття «соціальний інтелект», але тлумачення його було неповним і дослідження тематики емоцій продовжувалося. В ході таких наукових роздумів в 90-х роках ХХ Дж. Мейер та П. Селовей вперше використали термін «емоційний інтелект» у власній науковій статті. У своїй статті вчені розглядали емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості у спричиненні успіху в діяльності людини [8].

На початку вивчення феноменологічних ознак емоційного інтелекту, він розглядався як підструктура саме соціального інтелекту. Відповідно, перша модель емоційного інтелекту включала в себе: ідентифікацію та демонстрацію емоцій, емоційну саморегуляцію та використання отриманої емоційно-забарвленої інформації в мисленні та діяльності. Пізніше описана модель дещо зазнала трансформації, а саме в контексті глибшого вивчення емоційного інтелекту вдалося з'ясувати, що до складу емоційного інтелекту входять когнітивні здібності, які пов'язані з переробкою емоційної інформації [1]:

- ідентифікація емоцій – полягає у здатності доцільно виражати й розпізнавати емоції;
- емоційне сприяння мисленню – характеризується здатністю викликати емоції, які корисні та допомагають вирішити розумові завдання;
- розуміння емоцій – здатність ідентифікувати та диференціювати складні емоції, розуміти причини виникнення певних емоцій;
- керування емоціями – здібність, яка полягає в здатності зберігати і змінювати власний емоційний стан, в тому числі, емоційний стан і інших людей [1].

Описана концептуальна модель є основою першої теорії емоційно-інтелектуальних здібностей. Наступником у вивченні здібностей і емоцій є Д. Гоулман, який зміг у науково-популярній формі пояснити суть феномену емоційного інтелекту пересічним людям, тим самим зміг привабити та популяризувати вивчення цього феномену. Науковець вважав, що життєвий успіх людини залежить не тільки від рівня розумових здібностей. На його думку, для того, щоб досягнути успіху важливо вміти розпізнати та вербально описати свої почуття. Складовими успіху є здібності до самопізнання та емоційної саморегуляції, а також здатність розпізнавати емоційний фон оточуючих людей [1].

Підходи до розуміння структури емоційного інтелекту (EQ) є досить різноманітними, до прикладу, П.Саловей, вважав, що у структуру емоційного інтелекту входить ряд здібностей [9]:

- розпізнавання власних емоцій, під яким розумів саме здатність людини визначати емоцію, яку переживає тут і зараз;
- розуміння емоцій інших людей, а саме здатність визначати емоцію, яку переживає інший за рахунок досвіду розпізнавання власних емоцій;
- самомотивація, яку вбачав у можливості впливу емоцій на ментальні здібності і діяльність людини [9].

Уже вище згаданий Д. Гоулман, на відміну від описаних підходів до розуміння структури емоційного інтелекту, вважає, що емоційний інтелект людина здатна розвивати та вдосконалювати протягом усього життя. Вчений структуру емоційного інтелекту вважає складною та багатокомпонентною. Основними структурними складовими емоційного інтелекту за Д. Гоулманом є [1]:

- самосвідомість;
- самоконтроль;
- соціальна чуйність;
- управління відносинами [1].

Більш детально аналізуючи структурні компоненти емоційного інтелекту, опираючись на бачення автора, треба сказати, що під самосвідомістю розуміється те, що люди дослухаються до власних відчуттів та усвідомлюють їх вплив на психологічний стан і загалом на свій організм. У складних ситуаціях вони інтуїтивно обирають стиль поведінки, в той же час усвідомлюючи власні сильні сторони та межі власних можливостей. Вище описане допомагає людям використовувати власні силі сторони і зменшувати негативний досвід. Щодо індивідуальних якостей, то такі люди характеризуються реалістичним відношенням до життя, цінують почуття власної гідності у будь-яких обставинах.

Під самоконтролем автор вбачає можливість людей вміло опановувати емоційні стани, які мають руйнівні та імпульсивні прояви, в той же час – керувати різними способами власними емоціями. Переважно такі люди спокійні

та розсудливі навіть в умовах стресових чи кризових ситуацій. Вони відверті з собою та іншими, притримуються власних цінностей, гнучкі у пристосуванні до скланих умов, завжди використовують «момент» у власних починаннях, орієнтуються на власну думку. Також, такі люди оптимістично налаштовані, в тому числі, і до інших, готові шукати різні способи для досягнення власних цілей [1].

Під соціальною чуйністю науковець розуміє здатність людей прислухатися не лише до власних переживань, а й до переживань чужих людей. Такі люди володіють здатністю налаштовуватися і розуміти широкий спектр емоцій та сигналів, вони співчутливі та гостро відчувають різні зміни. В силу цього, такі люди намагаються створювати навколо себе емоційний клімат, який буде комфортним для них самих та інших людей, що дозволить їм будувати взаємини на комфортному рівні [1].

Під управлінням відносинами, Д. Гоулман розуміє здатність людей викликати реакцію та захоплювати шармом оточення. Саме такою бажаною поведінкою для інших, вони завоюють їх прихильність, в той час – надихаючи інших. Саме тому, вони здатні обирати том при зверненні, зацікавлювати інших або просто привертати увагу до себе, що переходить у підтримку від інших. У власному оточенні такі люди можуть розгледіти тих, для кого є потенційними вчителями чи наставниками. В такому випадку вони виявлятимуть цікавість та бачитимуть достоїнствах у тих, для кого є прикладом.

Проте, часто, такі люди не постійні, не притримуються однієї точки зору і раптово можуть змінювати власну думку. А у колективі вони виступають «миротворцями» оскільки, їм добре вдається налагоджувати спілкування та знівельовувати конфлікти ситуації. Підсумовуючи, теорію Д. Гоулман про складові емоційного інтелекту, треба сказати, що кожен компонент відіграє важливу роль у структурі і найголовніше, що протягом життя кожна людина здатна розвивати й вдосконалювати усі компоненти і ця здатність свідчитиме про підвищення рівня емоційного інтелекту особистості [1].

Проаналізувавши теорії компонентів та складових емоційного інтелекту, які представлені у сучасних психологічних дослідженнях, можна підсумувати такі основні твердження щодо змісту поняття «емоційний інтелект», які частково описує у своїх роботах З. Мартович [7]:

1. Емоційний інтелект як поняття загалом можна охарактеризувати як здатність людини до розпізнавання і розуміння власних почуттів й усвідомлення їх змісту.
2. Емоційний інтелект є невідомою частиною міжособистісних взаємин кожної людини чи групи людей.
3. Емоційний інтелект є здатністю регулювання власних емоцій та емоцій інших таким чином, посприяти успішній діяльності при цьому переборювати негативні емоції керуючись попереднім досвідом позитивних емоцій.

4. Емоційний інтелект можна розвивати й вдосконалювати за допомогою навчання, виховання та попереднього досвіду [7].

Варто зауважити, що у структурі емоційного інтелекту як психологічної характеристики, виділяють два аспекти, зокрема, внутрішньоособистісний і міжособистісний. Внутрішньоособистісний включає в себе такі особливості-компоненти: самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість в собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізація, гнучкість, міжособистісний компонент включає в себе такі особливості-компоненти: толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність [11].

О. Маляр виділяє основні чинники, які впливають на розвиток довільності емоційної регуляції молодших школярів: психофізіологічні (індивідуально-особистісні характеристики учня); психолого-педагогічні (ситуація шкільної взаємодії учня); соціально-психологічні (сімейна ситуація розвитку дитини); соціальні (вплив телепередач та комп'ютерних ігор на емоційні стани молодшого школяра). Отже, перед батьками, педагогами і практичними психологами постає важливе завдання: навчити дитину управляти своїм емоційним станом [6]. Ми вважаємо, що як і здібності, які розвиваються на базі природних задатків індивіда, емоційні знання, уміння і навички набуваються у процесі життєдіяльності людини, її цілеспрямованого навчання і виховання, і саме через гру та ігрові технології у спілкуванні та міжособистісній взаємодії [4; 10].

Висновки. Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості. Наприклад, високий емоційний інтелект допомагає збалансувати власні емоції, когніції, відчуття внутрішньої свободи й відповідальність за себе. Це дозволяє людині усвідомити індивідуальні потреби і мотиви поведінки, знайти баланс в емоційній сфері та є можливістю для коригування власного життя. Загалом, високий рівень емоційного інтелекту характеризується почуттям загального щастя людиною. А низький емоційний інтелект призводить до постійного почуття не щастя і характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, почуттям провини, що призводить до депресій та фрустрації. У молодшому шкільному віці розвивається довільність процесу регуляції власним емоційним станом та поведінкою, і за допомогою ігрових технологій можливо цьому навчати. Вцілому емоційна саморегуляція та розвиток емоційного інтелекту загалом забезпечують психологічне благополуччя дитини.

Література:

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків: Віват, 2018. 512 с.
2. Дмитріюк, Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. *Збірник наукових праць Проблеми сучасної психології*. 2010. № 8. С. 261–271.
3. Магдисюк Л. І. Психологічна допомога дитині та сім'ї: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 324 с.
4. Магдисюк Л. І. Психологічні технології та сучасні технології навчання в роботі психолога, педагога з обдарованими дітьми. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: КПУ. 2021. № 76. Т. 1. С. 120-130.

5. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П. Медико-психологічне консультування: навчально-методичний посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 332 с.
6. Магдисюк Л., Замелюк М., Безпарточна О., Борбич Н. Психологічна допомога дитині та сім'ї: практикум. навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 280 с.
7. Мартович З. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту особистості. *Матеріали X Регіональної науково-практичної Інтернет-конференції молодих вчених та студентів «Маркетингові технології підприємств в сучасному науково-технічному середовищі»*, 2019. С. 47-49.
8. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.
9. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)* / гол. ред. С. Сисоєва. Київ, 2018. № 3–4 (56–57). С. 36–42.
10. Собченко, О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 4. С. 84-87.
11. Челало С. А. Емоційний інтелект у контексті розвитку особистості. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 141, ч. 1. С. 92-95.

References:

1. Houlman D. Emotsiinyi intelekt. (2018). [Emotional intelligence]. Per. z anhl. S. L. Humetskoï. Kharkiv: Vivat, 512 s. [in Ukrainian].
2. Dmytriuk, N. S. Vplyv emotsii na formuvannya ta stanovlennia osobystosti. (2010). [The influence of emotions on the formation and formation of personality]. Zbirnyk naukovykh prats Problemy suchasnoi psykholohii. № 8. S. 261–271. [in Ukrainian].
3. Mahdysiuk L. I. Psykholohichna dopomoha dytyni ta simi: navch. posib. (2022). [Psychological help to the child and family: training. manual]. Lutsk: Vezha-Druk, 324 s. [in Ukrainian].
4. Mahdysiuk L. I. Psykholohichni tekhnolohii ta suchasni tekhnolohii navchannia v roboti psykholoha, pedahoha z obdarovanymy ditmy. (2021). [Psychological technologies and modern learning technologies in the work of a psychologist, teacher with gifted children]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Zaporizhzhia: KPU. № 76. T. 1. S. 120-130. [in Ukrainian].
5. Mahdysiuk L. I. & Fedorenko R. P. Medyko-psykholohichne konsultuvannia (2020). [Medical and psychological counseling]. Lutsk: Vezha-Druk. [in Ukrainian].
6. Mahdysiuk L., Zameliuk M., Bezpartochna O., Borbych N. Psykholohichna dopomoha dytyni ta simi: praktykum. navch. posib. (2022). [Psychological assistance to the child and family: workshop. education manual]. Lutsk: Vezha-Druk, 280 s. [in Ukrainian].
7. Martovych Z. Teoretychni osnovy doslidzhennia emotsiinoho intelektu osobystosti. (2019). [Theoretical foundations of the study of the emotional intelligence of the individual]. Materialy X Rehionalnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii molodykh vchenykh ta studentiv «Marketynhovi tekhnolohii pidprijemstv v suchasnomu naukovo-tekhnichnomu sere dovyyshchi», S. 47-49.
8. Nosenko E. L., Kovryha N. V. Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii: monohrafiia. (2003). [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions: monograph]. Kyiv: Vyshcha shkola, 126 s. [in Ukrainian].
9. Rakitianska L. Stanovlennia ta rozvytok poniattia «emotsiinyi intelekt»: istoryko-filosofskyi analiz. (2018). [Formation and development of the concept of «emotional intelligence»: historical and philosophical analysis]. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (Serii: Pedahohichni nauky) / hol. red. S. Sysoieva. Kyiv, № 3–4 (56–57). S. 36–42. [in Ukrainian].

10. Sobchenko, O. M. Zdibnosti u strukturі emotsiinoho intelektu yak faktor formuvannia osobystosti. (2010). [Abilities in the structure of emotional intelligence as a factor in personality formation]. Nauka. Relihiia. Suspilstvo. № 4. S. 84-87. [in Ukrainian].
11. Chelalo S. A. Emotsiinyi intelekt u konteksti rozvytku osobystosti. (2015). [Emotional intelligence in the context of personality development]. Naukovi zapysky KDPU. Seria: Pedahohichni nauky / red. kol.: V. V. Radul [ta in.]. Kirovohrad : KDPU im. V. Vynnychenka, Vyp. 141, ch. 1. S. 92-95. [in Ukrainian].

УДК 159.922.6 – 053.81

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-504-512](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-504-512)

Македонська Ельвіра Олександрівна психолог, здобувач Ph.D з психології, Член Європейської Асоціації Психологів-Сексологів(ЕАПС) та НПА (EFPA) Дивізіону «Психоаналітична психологія і психотерапія», <https://orcid.org/0000-0001-8864-8167>

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЕВНЕНОСТІ ОСОБИСТОСТІ РАНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ: СУЧАСНИЙ НАУКОВИЙ ДИСКУРС

Анотація. У статті розглянуто наявні дискусії щодо психологічних чинників впевненості особистості раннього дорослого віку. Актуальність розробки проблеми пов'язана з потребою вивчення даного феномену у силу недостатності наукових досліджень як в україномовному Інтернет-середовищі, так і зарубіжному. Мета статті полягає в узагальненні наукових дискусій (розгляд пов'язаних концепцій) щодо психологічних чинників впевненості особистості раннього дорослого віку.

В дослідженні було застосовано комплекс методів наукового пізнання: аналіз та синтез; систематизація та узагальнення наукової психологічної літератури з проблеми дослідження; конструювання власних припущень та висновків згідно законів логіки. Поняття впевненості у собі розкрито через призму вікової психології, соціальної психології, самоаналізу. Розкрито складові впевненості у собі: особистісний, когнітивний, емоційний. Виділено головні види впевненості: справжня, емоційна, тілесна, поведінкова.

Уточнено, що період ранньої дорослості (20-40 років) є особливим у силу нерівномірності розвитку пізнавальних психічних процесів. Формування впевненості особистості раннього дорослого віку досліджено за допомогою таких понять, як: «Я-концепція і ідентичність», «самосвідомість», «самооцінку», «самоефективність» із відсиланням до підліткового віку. Уточнено, що впевненість в собі являється навиком, який входить в комплекс навичок асертивності та пов'язана із оптимізмом. Підмічено, що впевненість в ранньому дорослому віці визначається рядом характеристик, вимірюваних в підлітковому віці.

У ході дослідження встановлено, що «середній рівень» самооцінки у складі феномену впевненості у собі високий у дитинстві, знижується в підлітковому віці, зростає у дорослому віці і досягає піку приблизно в середині 60-ти років, після чого знову зменшується. З точки зору саме психологічної та соціологічної науки, рівень впевненості особистості може різнитися навіть в залежності від континенту (США, Азія, Європа). Окрім цього трансформаційне

«ядро» (бекграунд) впевненості у собі у чоловіків і жінок може бути діаметрально протилежним із віком. Представлене дослідження сприяє більш розширеному розумінню чинників впевненості особистості раннього дорослого віку, які умовно розподілені на внутрішні та зовнішні.

Ключові слова: впевненість, Я-концепція, ідентичність, самооцінка, самоефективність, невпевненість, чинники впевненості.

Makedonska Elvira Oleksandrivna Psychologist, Ph.D. in psychology, Member of the European Association of Psychologists and Sexologists (EAPS) and EFPA of the Division "Psychoanalytic Psychology and Psychotherapy", <https://orcid.org/0000-0001-8864-8167>

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PERSONALITY CONFIDENCE OF EARLY ADULT ADVENTURE: MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE

Abstract. The article discusses the existing discussions on the psychological factors of confidence in the personality of early adulthood. The urgency of developing the problem is related to the need to study this phenomenon due to the lack of research both in the Ukrainian-language Internet environment and abroad. The purpose of the article is to summarize scientific discussions (consideration of related concepts) on the psychological factors of confidence in the personality of early adulthood.

The study used a set of methods of scientific knowledge: analysis and synthesis; systematization and generalization of scientific psychological literature on the problem of research; constructing own assumptions and conclusions according to the laws of logic. The concept of self-confidence is revealed through the prism of age psychology, social psychology, introspection. The components of self-confidence are revealed: personal, cognitive, emotional. The main types of confidence are identified: real, emotional, physical, behavioral.

It is specified that the period of early adulthood (20-40 years) is special due to the uneven development of cognitive mental processes. The formation of early adult confidence is studied with the help of such concepts as: "Self-concept and identity", "self-awareness", "self-esteem", "self-efficacy" with reference to adolescence. It is clarified that self-confidence is a skill that is part of the set of assertive skills and is associated with optimism. It is noted that confidence in early adulthood is determined by a number of characteristics measured in adolescence.

The study found that the "average level" of self-esteem in the phenomenon of self-confidence is high in childhood, decreases in adolescence, increases in adulthood and peaks by the age of 60, then decreases again. From the point of view of psychological and sociological science, the level of personal confidence can vary even depending on the continent (USA, Asia, Europe). In addition, the transformational "core" (background) of self-confidence in men and women can be

diametrically opposed to age. The presented research contributes to a broader understanding of the factors of confidence of the personality of early adulthood, which are conditionally divided into internal and external.

Keywords: confidence, self-concept, identity, self-esteem, self-efficacy, uncertainty, confidence factors.

Постановка проблеми. Впевненість часто включається в теорію та дослідження раннього дорослого віку через призму підліткового віку. Актуалізація самосвідомості як чинника впевненості в собі вивчалася провідними дослідниками даного напрямку психології Фрейдом, Хорні, Еріксоном, Юнгом та ін. [9; 11; 2; 12]. Однак, цьому розгляду не вистачає глибини та складності в умовах конструювання «нового світу» із новими викликами.

Дане дослідження розширює дану нову базу знань, особливо стосовно формуючої ролі самосистеми, що розвивається під впливом соціально-середовищного контексту. Самооцінка та впевненість стосовно адаптації, стану розвитку та втручання соціальної спільноти буде розглянута як частина спеціального питання чинників впевненості особистості раннього дорослого віку. Окреслене актуалізує вивчення психологічних поглядів на дану проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість вітчизняних та пострадянських досліджень показують прямий взаємозв'язок самооцінки та впевненості підліткового віку та траєкторію поступової трансформації у ранню дорослість. Впевненість молодих підлітків розглядається як глобальна та недиференційована (у зв'язку зі специфікою їх розвитку), яка є односпрямованою величиною, незалежною від інших джерел впливу та однаково позитивною щодо наслідків для подальшої адаптації [3-8; 10].

Навпаки, існує інший пласт зарубіжних досліджень, де науковцями підтверджуються думки про самооцінку в структурі впевненості раннього підлітка як багатовимірну величину за структурою, на яку впливає складний, взаємозалежний масив індивідуальних та контекстуальних факторів. При цьому перебільшена впевненість (самовпевненість) може навіть перешкоджати загальному розвитку та переходу згодом у ранній дорослий вік. А «недооціненість» у соціальних мережах здатна суттєво похитнути цю впевненість [13-17].

Мета статті – узагальнити наукові дискусії (розглянути пов'язані концепції) щодо психологічних чинників впевненості особистості раннього дорослого віку. Для досягнення мети визначено наступні завдання: 1) вивчити сутність та зміст поняття «впевненість» через «Я-концепцію і ідентичність», «самосвідомість», «самооцінку», «самоефективність»; 2) узагальнити наукові підходи щодо психологічних чинників впевненості особистості раннього дорослого віку; 3) окресли перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

При проведенні дослідження було застосовано комплекс методів наукового пізнання: аналіз та синтез; систематизація та узагальнення наукової психологічної літератури з проблеми дослідження; конструювання власних припущень та висновків згідно законів логіки.

За допомогою аналізу здійснювалося розбиття конструкту «впевненість» на частини та складові («Я-концепція і ідентичність», «самосвідомість», «самооцінка», «самоефективність» тощо). За допомогою синтезу об'єднувалися окремі елементи, щоб утворити цілісне поле («чинники впевненості» із формуванням психологічних чинників впевненості особистості раннього дорослого віку, 20-40 років).

Систематизація та узагальнення наукової психологічної літератури з проблеми дослідження дозволили виділити групи праць та пов'язані концепції щодо самооцінки та впевненості особистості раннього дорослого віку з акцентом на життєвий бекграунд, переконання, потенціал, сподівання, гендерну ідентичність тощо.

Спираючись на закони логіки (тотожності, протиріччя, виключення, достатньої обґрунтованості) сконструйовані головні висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Виклад основного матеріалу. Поняття «впевненість» походить від латинського слова «fidere», що означає «довіряти»; тому впевненість у собі – це впевненість у своїй силі. Впевненість у собі – стан розуму, ясного мислення в тому, що гіпотеза чи прогноз вірні, або обраний курс дій є найкращим або найбільш ефективним для особистості [8]. Як слушно зазначає Н. Подоляк асертивність як навик впевненості у собі – це «м'який навик», який зажди буде в нагоді самодостатній особистості [7].

Я-концепція і ідентичність – це особистісні характеристики, які відіграють важливу роль в підлітковому віці і під час переходу від підліткового віку до дорослого життя. Згідно теоретичним основам Е. Еріксона, криза ідентичності є головною психологічною проблемою підліткового віку, і вирішення цієї кризи є головним завданням розвитку в цей період життя. У більш сучасних оглядах підліткового віку розвиток ідентичності і самооцінки є важливою темою [14; 16]. У той же час з'явилося безліч широко цитованих академічних досліджень про впевненість особистості і багато подій, пов'язаних концепцій, таких як «самооцінка» і «самоефективність».

Вдаючись до загальної теорії, концепція впевненості в собі зазвичай використовується як впевненість у власних особистих судженнях, здібностях, силі і т. ін. Навчитися бути впевненим – це процес розкриття своїх переконань, що викликають невпевненість в собі. Розрізняють такі види впевненості: справжня, емоційна, тілесна, поведінкова. Впевненість через повторення, впевненість в своїх ресурсах, впевненість в житті тощо [5; 6].

Впевненість може бути самовиконуваним пророцтвом, оскільки ті індивідууми, у кого вона відсутня, можуть зазнати невдачі або навіть не

використати жодної спроби, тому що їм її не вистачає; ті, у кого впевненість у собі є, можуть домогтися успіху, тому що вона у них просто є, не зважаючи на ймовірність вроджених здібностей. А. Маслоу («образ мислення, код впевненості») і багато інших після цього наголошували на необхідності розрізняти впевненість у собі як узагальнену характеристику особистості і впевненість у собі відносно конкретного завдання, здатності або проблеми (самооефективності) [20].

Впевненість у собі зазвичай відноситься до загальної впевненості. Це відрізняється від самооефективності, яку психолог А. Бандура визначив як віру в свою здатність досягти успіху в певних ситуаціях або виконати завдання [1], і, отже, це термін, який більш точно відноситься до певної впевненості у собі. Разом із тим, впевненість у собі не є спільною рисою, адже замість цього у нас є різні рівні впевненості для виконання різних дій. При цьому самі чинники впевненості особистості раннього дорослого віку вже дещо модифіковані, більш «грунтовні» у порівнянні із попереднім життєвим досвідом, розпочинаючи від дитинства [15].

Серед ключових характеристик впевненості у собі слід назвати те, що вона не передається у спадок, а формується; недостатність генів впевненості є просто популярним міфом; не є стійкою з плином часу, а може протягом життя змінюватися; час від часу може потребувати підкріплення (ментальної їжі). Поведінкову генетичну перспективу розвитку самооцінки у контексті впевненості досить вдало розкрито дослідниками Neiss M. B., Sedikides C., Stevenson J. [19].

Переходячи безпосередньо до вивчення психологічних чинників впевненості особистості раннього дорослого віку слід зазначити, що період ранньої дорослості (20-40 років) є особливим у силу нерівномірності розвитку пізнавальних психічних процесів. Період ранньої дорослості характеризується освоєнням професійної діяльності, самовдосконаленням, створенням сім'ї, вихованням дітей, особливостями організації вільного часу (дозвілля), що дозволяє втілити в життя нереалізований потенціал особистості.

У ранньому дорослому житті основна увага приділяється майбутньому. Багато аспектів життя відкладаються «на потім», поки діти ходять в школу, дорослі ходять на роботу і готуються до світлого майбутнього. Може існувати віра в те, що поточне життя покращиться, «як тільки я закінчу...», або «як тільки я отримаю підвищення...», або «як тільки діти стануть трохи доросліше...». В результаті може здатися, що життя проходить досить швидко. День складається з задоволення багатьох вимог, які пред'являються цими завданнями. Стимул для такої «старанної праці» полягає в тому, що все це призведе до кращого майбутнього.

Оптимізм – це загальна орієнтація на сприятливий погляд на життя разом із позитивними очікуваннями щодо власної особистості, а також навколишнього середовища. Те, що ми називаємо недепресивною самооцінкою,

– це низька схильність реагувати депресивними симптомами. У той час як депресія як психологічний розлад зачіпає лише меншість людей, схильність реагувати депресивними симптомами може бути недостатньою для характеристики людей в цілому. Це настільки сильно пов'язано з низькою самооцінкою, що обидві концепції часто неможливо емпірично перенести у ранню дорослість, включаючи когнітивний, афективний і поведінковий компоненти [15].

Найвні дослідження свідчать, що «середній рівень» самооцінки змінюється протягом життя. Однак незрозуміло, чи ця траєкторія розвитку самооцінки послідовно зустрічається в різних культурах. З точки зору саме психологічної та соціологічної науки, рівень впевненості особистості може різнитися навіть в залежності від континенту (США, Азія, Європа). Узагальнення результатів засвідчує той факт, що траєкторія розвитку самооцінки в європейських та американських культурах вивчалася у багатьох дослідженнях.

В одному перехресному дослідженні, яке вивчало вікові відмінності в самооцінці в широкому діапазоні населення (від 4 до 94 років) були знайдені докази того, що «середній рівень» самооцінки у складі феномену впевненості у собі високий у дитинстві, знижується в підлітковому віці, зростає у дорослому віці і досягає піку приблизно в середині 60-ти років, після чого знову зменшується [18]. Було запропоновано два пояснення цього падіння. По-перше, втрата речей, важливих для самооцінки та впевненості у собі. Наприклад, втрата соціально-економічних позицій чи соціальних ролей закривають інші, такі як подружжя та романтичні партнери. По-друге, це зміна ставлення до себе. Більш дорослі люди починають приймати свої помилки та обмеження у міру дорослішання. Це призводить їх до скромнішого, більш шанобливого, збалансованого уявлення про себе. Впевненість у собі не так явно вже «вібує» у обох статей після 40-ка річного віку навіть у особистостей із НРЛ (нарцисизм) [17].

Інші дослідження були присвячені вивченню вікових відмінностей впевненості особистості через самооцінку залежно від гендерної ідентичності (чоловік / жінка) від юного до літнього віку. При цьому трансформаційне «ядро» (бекграунд) впевненості у собі у чоловіків і жінок може бути діаметрально протилежним із віком. У чоловіків з часом спостерігається тенденція до збільшення, а у жінок – до зниження впевненості у собі [13]. Приміром, з віком впевненість у збереженні сім'ї у жінки слабшає разом із впевненістю залишатися якомога довше привабливою. Наразі досить цікавим видається феномен впливу соціальних мереж на впевненість у собі молодих жінок, які вже перейшли позначку 30-ти років. Надалі згідно досліджень, усередині кожної статі значні індивідуальні відмінності в траєкторіях розвитку були пов'язані з характеристиками особистості, незалежно оціненими в ранньому підлітковому віці. Хлопчики і дівчатка з високим рівнем впевненості

в ранньому підлітковому віці мали абсолютно різні особистісні характеристики; щодо раннього дорослого віку, то хоча важливі відмінності зберігалися, особистісні характеристики були пов'язані також з високим попереднім рівнем впевненості.

Фактори, які впливають на самооцінку і впевненість особистості часто перетинаються і формують один одного. Але оскільки вони у ранньому дорослому віці інтенсивніше доповнюють один одного, доцільно їх умовно розподілити на внутрішні та зовнішні. Серед факторів внутрішніх: рівень сили волі; внутрішній діалог; петля компетенції / впевненості; рівень страху та сумнівів; навик боротьби зі стресом тощо. Серед зовнішніх факторів: відносини в сім'ї, думки оточуючих, небажані події, невдалі місця та час для самореалізації, життєві кризові ситуації тощо. Хоча і впевненість в собі може бути незалежна від зовнішніх чинників (багатство або любов), у той же час можуть траплятися і виключення, коли багатство (чол.) та любов (жін.) дорівнює впевненості у собі.

Спираючись на різні підходи, можемо стверджувати, що хоча впевненість у собі була помірно стабільною (до 20-ти років), спостерігається значна різниця в пізнішій впевненості в собі (ближче до 40-ка років), при цьому не враховується «досвід» більш ранньої самооцінки, так що інші фактори цілком очевидно могли мати вплив на її формування. Можна припустити, що підлітки з високою самооцінкою та рівнем упевненості у собі, ймовірно, будуть більш щасливими і ефективними людьми у ранньому дорослому віці, які з усіх сил намагатимуться знайти для себе потрібне місце в таких важливих сферах життя, як сім'я, робоче місце і суспільство.

Наш результат, згідно з яким перехід від підліткового віку до раннього дорослого віку супроводжується невеликим підвищенням впевненості в собі, узгоджується з результатами інших досліджень [13]. Тож, оцінки впевненості особистості можуть бути окремі атрибути, а також особистість в цілому (глобальна самооцінка або загальна самооцінка).

Висновки. В статті узагальнено наукові погляди щодо психологічних чинників впевненості особистості раннього дорослого віку. Головні результати дослідження можна представити в такий спосіб:

1. «Помірна» впевненість у собі – цілком стабільний атрибут. Тобто підлітки з високою або низькою упевненістю в собі в підлітковому віці також мають тенденцію мати високий або низький рівень впевненості у собі в дорослому віці.

2. Впевненість в ранньому дорослому віці визначається рядом характеристик, вимірюваних в підлітковому віці. Однак, коли впевненість у собі в підлітковому віці знаходиться під контролем, вплив інших змінних не залишається значними. У той же час кількість критичних життєвих подій не впливає на самовпевненість дорослого, коли його більш рання впевненість знаходиться під контролем.

3. Підвищення самооцінки та впевненості у собі від підліткового до раннього дорослого віку може мати такі причини: більш висока особиста автономія може надати більше можливостей для вибору областей, в яких людина компетентна, а також соціальних сприятливих ситуацій, які дадуть приріст впевненості. «Придушення» можливостей у підлітковому віці пропорційне зменшенню впевненості у собі у ранньому дорослому віці. І тільки надсильний внутрішній конфлікт, який особистість розв'язала самостійно разом із своїм «Я», побудувавши нові нейронні зв'язки вже у більш дорослому віці дасть позитивний результат щодо власного «коду впевненості».

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаються у вивченні поведінкових атрибутів впевненості особистості та чинників впливу на її рівень згідно гендерної ідентичності та типології шлюбів (одностатеві; різностатеві пари). Даний феномен пропонується здійснювати за допомогою лонгітюдного методу віковою вибіркою досліджуваних (20-40 років).

Література:

1. Бандура А. *Теорія соціального навчання*. СПб.: Евразія. 2000.
2. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. М.: Прогресс. 1996.
3. Левин К., Бандура А. *Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности*. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК. 2007.
4. Лісовенко А. Впевненість у собі осіб з різною схильністю до заздрості. *Наука і освіта*. 2014. № 2. С. 32-37.
5. Мельничук С.К. Сутність, структурні компоненти та критерії вивчення впевненості в собі. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2012. С.134-139.
6. Мішечкіна М. Є. Онтогенетичний вимір упевненості в собі як соціально значущої якості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ПП Жовтий, 2010. Ч. 4. С. 185-193.
7. Подоляк Н.М. Особливості взаємозв'язків асертивності з самоставленням та впевненістю у собі. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 97-103.
8. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии. *Психологический вестник РГУ*. 1996, Выпуск 1 (Ч.2). С. 132-146.
9. Фрейд З. *По ту сторону принципа удовольствия. Очерки по психологии*. Минск: Попурри, 2010, 480 с.
10. Хомчук О. П. Сутність впевненості у собі та її особистісні детермінанти в підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2013, Вип. 22 С. 624-641.
11. Хорни К. *Самоанализ*. М.: Академический проект. 2009.
12. Юнг К. Г. *Аналитическая психология: Прошлое и настоящее*. Москва, 1995. С. 219.
13. Block J., Robins R. W. A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 1993, 64, pp. 909-923.
14. Gullotta T. P., Adams G. R., Markstrom C. A. *The adolescent experience (4th ed.)*. San Diego, CA: Academic Press. 2000.
15. Harter S. The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 1003–1067)*. Hoboken, NJ: Wiley. 2006.
16. Steinberg, L. *Adolescence (4th ed.)*. New York: McGraw-Hill. 1996.
17. Houlcroft L. *Three faces of Narcissism*. 2012, Volume 53, Issue 3, pp. 274-278
18. Orth U., Erol R. Y., Luciano E. C. Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 2018, 144(10), pp. 1045-1080.

19. Neiss M. B., Sedikides C., Stevenson J. Self-esteem: A behavioural genetic perspective. *European Journal of Personality*, 2002, 16, 351–367.
20. Maslow A. H. *Motivation and Personality [Analytical Psychology: Past and Present]*. N. Y.: Harpaer and Row. 1954.

References:

1. Bandura, A. (2000). *Teorija social'nogo nauchenija [Theory of social learning]*. SPb.: Evrazija [in Russian].
2. Jerikson, Je. (1996). *Identichnost': junost' i krizis [Identity: youth and crisis]*. M.: Progress [in Russian].
3. Levin, K., Bandura, A. (2007). *Geshtal't-psihologija i social'no-kognitivnaja teorija lichnosti [Gestalt psychology and social-cognitive theory of personality]*. SPb. : Prajm-EVROZNAK [in Russian].
4. Lisovenko, A. (2014). Vpevnenist' u sobi osib z riznoju shil'nistju do zazdrosti [Self-confidence of persons with different tendencies to envy]. *Nauka i osvita - Science and education*, 2, 32-37 [in Ukrainian].
5. Mel'nichuk, S.K. (2012). Sutnist', strukturni komponenti ta kriterii vivchennja vpevnenosti v sobi [The essence, structural components and criteria of studying self-confidence]. *Visnik Institutu rozvitku ditini - Bulletin of the Institute of Child Development*, 134-139 [in Ukrainian].
6. Mishechkina, M. Є.(2010). Ontogenetichnij vimir vpevnenosti v sobi jak social'no znachushhoi jakosti [Ontogenetic dimension of self-confidence as a socially significant quality]. *Zbirnik naukovih prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Pavla Tichini. Uman' - Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna*, 4, 185-193 [in Ukrainian].
7. Podoljak, N.M. (2015). Osoblivosti vzaemozv'jazkiv asertivnosti z samostavlennjam ta vpevnenistju u sobi [Peculiarities of relationships between assertiveness and self-esteem and self-confidence]. *Nauka i osvita - Science and education*, 10, 97-103 [in Ukrainian].
8. Romek, V. G. (1996). Ponjatie uverenosti v sebe v sovremennoj social'noj psihologii [The concept of self-confidence in modern social psychology]. *Psihologicheskij vestnik RGU - Psychological Bulletin of RSU*, 1, 2, 132-146 [in Russian].
9. Frejd, Z. (2010). *Po tu storonu principa udovol'stviya. Ocherki po psihologii [On the other side of the pleasure principle. Essays on psychology]*. Minsk: Popurri [in Russian].
10. Homchuk, O. P. (2013). Sutnist' vpevnenosti u sobi ta ii osobistisni determinanti v pidlitkovomu vici [The essence of self-confidence and its personal determinants in adolescence]. *Problemi suchasnoi psihologii. Kam'janec'-Podil's'kij - Problems of modern psychology*, 22, 624-641 [in Ukrainian].
11. Horni, K. *Samoanaliz [Self-analysis]*. M.: Akademicheskij proekt. 2009. [in Russian].
12. Jung, K. G. (1995). *Analiticheskaja psihologija: Proshloe i nastojashhee [Analytical psychology: Past and present]*. Moskva [in Russian].
13. Block J., Robins R. W. A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 1993, 64, pp. 909-923. [in English].
14. Gullotta T. P., Adams G. R., Markstrom C. A. *The adolescent experience (4th ed.)*. San Diego, CA: Academic Press. 2000. [in English].
15. Harter S. The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 1003–1067)*. Hoboken, NJ: Wiley. 2006. [in English].
16. Steinberg, L. *Adolescence (4th ed.)*. New York: McGraw-Hill. 1996. [in English].
17. Houlcroft L. *Three faces of Narcissism*. 2012, Volume 53, Issue 3, pp. 274-278 [in English].
18. Orth U., Erol R. Y., Luciano E. C. Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 2018, 144(10), pp. 1045-1080 [in English].
19. Neiss M. B., Sedikides C., Stevenson J. Self-esteem: A behavioural genetic perspective. *European Journal of Personality*, 2002, 16, 351–367. [in English].
20. Maslow A. H. *Motivation and Personality [Analytical Psychology: Past and Present]*. N. Y.: Harpaer and Row. 1954. [in English].

УДК 159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-513-519](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-513-519)

Мостова Тетяна Дмитрівна кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної психології та психології розвитку особистості, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65026, <https://orcid.org/0000-0002-3478-7652>

Осадча Лариса Анатоліївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання та психолого-педагогічних дисциплін, Уманський національний університет садівництва, вул. Інститутська, 1, м. Умань, 20305, <https://orcid.org/0000-0001-7058-6682>

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПОСТРАЖДАЛИМ ВНАСЛІДОК БОЙОВИХ ДІЙ

Анотація. У статті розкрито особливості та практичні засади надання першої психологічної допомоги постраждалим внаслідок бойових дій. Визначено, що перша психологічна допомога включає сукупність заходів загальної людської та практичної допомоги тим, хто потрапив у біду або потребує такої допомоги. Встановлено, що для ефективного надання першої психологічної допомоги важливо дотримуватися основних принципів: бути готовим до надання першої психологічної допомоги; спостерігати за особистою безпекою та безпекою оточуючих, розпізнавати тих, хто потребує невідкладної допомоги та задоволення основних потреб, а також постраждалих, які виявляють ознаки значних стресових реакцій; встановлювати контакт з тими, хто може потребувати підтримки, роз'яснення їхніх потреб і проблем, активне слухання та заспокоєння; допомагати постраждалим задовольняти свої базові потреби, отримати доступ психосоціальних послуг і подолати проблеми тощо. Виявлено, що реакція бойового шоку є первинною нормальною реакцією на незвичайний стрес внаслідок бойових дій. Визначено такі види реакції бойового шоку: психічний шок, ступор, рухове збудження, втрата самовладання (лють), плач, істерика, панічний страх, нервові потрясіння, безпорадність, марення і галюцинації. З'ясовано, що перша психологічна допомога призначена для підтримки тих, хто щойно постраждав. Виявлено, що важливе надання першої психологічної допомоги під час першого контакту з людьми, які потрапили в біду. Доведено, що задовільними результатами першої психологічної допомоги є зміна психологічного стану людини на більш спокійний і позитивний, спостерігаються більш адекватні реакції та поведінка, спостерігається більш ритмічне дихання, менш напружене тіло.

Ключові слова: перша психологічна допомога, постраждалий, бойові дії, бойовий шок.

Mostova Tetyana Dmitrivna Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer at the Chair of General and Developmental Psychology, Odessa Mechnikov National University, Dvoryanska St., 2, Odessa, 65026, <https://orcid.org/0000-0002-3478-7652>

Osadcha Larisa Anatoliivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of physical education and psychological and pedagogical disciplines, Uman National University of Horticulture, Institute St., 1, Uman, 20305, <https://orcid.org/0000-0001-7058-6682>

FEATURES OF PROVIDING FIRST PSYCHOLOGICAL AID TO INJURIES AS A RESULT OF COMBAT ACTIONS

Abstract. The article reveals the features and practical principles of providing psychological first aid to victims of hostilities. It was determined that first psychological aid includes a set of measures of general human and practical assistance to those who are in trouble or need such assistance. It has been established that for the effective provision of psychological first aid, it is important to follow the basic principles: be ready to provide psychological first aid; monitor personal safety and the safety of others, recognize those in need of immediate assistance and the satisfaction of basic needs, as well as victims who show signs of significant stress reactions; establish contact with those who may need support, clarify their needs and problems, actively listen and reassure; help victims meet their basic needs, access psychosocial services and overcome problems, etc. The combat shock response has been found to be the primary normal response to unusual stress resulting from combat operations. The following types of reaction to combat shock have been identified: mental shock, stupor, motor excitement, loss of self-control (rage), crying, hysteria, panic fear, nervous shock, helplessness, delusions and hallucinations. It was found that psychological first aid is intended to support those who have just been injured. It was found that it is important to provide psychological first aid during the first contact with people who are in trouble. It has been proven that the satisfactory results of psychological first aid are a change in a person's psychological state to a calmer and more positive one, more adequate reactions and behavior are observed, more rhythmic breathing is observed, and the body is less tense.

Keywords: psychological first aid, casualty, combat operations, combat shock.

Постановка проблеми. Ситуація, з якою стикнулася Україна сьогодні, виходить за межі нормального людського життя. Бойові дії, які чинить ворог в країні, спричинили серйозні порушення в повсякденному житті людей, завдали шкоди їхньому здоров'ю, спричинили тілесні ушкодження та матеріальну шкоду. Все це дуже негативно позначається на психологічному стані людей: багато з них були змушені залишити свої домівки та переживають кризу,

пов'язану з соціальними та матеріальними втратами; деякі втратили близьких... Наразі багато людей, які фактично пережили понад півроку війни в Україні, отримали велику психологічну травму.

Сьогодні Міністерство охорони здоров'я України чітко визнає свій обов'язок забезпечити всіх психологів і волонтерів такими інструментами, які допоможуть запобігти спалахам психічних захворювань в країні. Адже постраждали внаслідок стресу та втрати соціальних зв'язків можуть почати вести асоціальний спосіб життя, розвинути хімічну залежність тощо...

З огляду на те, значної актуальності і важливості набули питання надання першої психологічної допомоги постраждалим внаслідок бойових дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми надання першої психологічної допомоги постраждалим внаслідок бойових дій є предметом досліджень багатьох науковців, зокрема ґрунтовні дослідження у цьому напрямі проводять О. Бойко, Я. Бугерко, І. Гузенко, О. Максим, А. Романишин, Т. Рябовол, К. Фастовець і інші.

Варто зауважити, що аналіз досліджень, проведених у напрямку першої психологічної допомоги постраждалим, показав, що ці питання потребують проведення детального вивчення, зокрема з точки зору практичного підходу.

Мета статті – полягає у розкритті особливостей та практичних засад надання першої психологічної допомоги постраждалим внаслідок бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Термін «перша психологічна допомога» вперше був використаний у 1954 році у монографії Американської психіатричної асоціації [1]. У ньому стверджувалося, що люди відчують стресові навантаження під час катастроф, природних нападів або ворожих атак. Тому важливо, щоб усі рятувальники були знайомі з загальними моделями реакції на екстремальний емоційний стрес і знали основні принципи ефективної допомоги постраждалим.

Перша психологічна допомога включає сукупність заходів загальної людської та практичної допомоги тим, хто потрапив у біду або потребує такої допомоги. Так, першою психологічною допомогою передбачено [2]:

- надання з обережністю і при цьому дієвої допомоги та підтримки;
- оцінювання потреб та проблем;
- надання допомоги для задоволення основних потреб (потреба у їжі, воді, інформації тощо);
- уміння слухати людей, але не змушувати їх говорити;
- уміння заспокоїти людину;
- надання допомоги в одержанні інформації, налагодженні контакту з відповідними службами і структурами соціальної підтримки;
- захист постраждалих від подальшої шкоди.

Згідно з визначенням ВООЗ, перша психологічна допомога – це гуманна, підтримуюча і практична допомога людям, які нещодавно зазнали наслідків

значного стресу чи його чинників. Для ефективного надання такої допомоги важливо дотримуватися основних принципів: 1) принципу бути готовим до надання першої психологічної допомоги; 2) принципу монітору, що означає спостереження за безпекою себе та оточуючих, розпізнавання тих, хто потребує невідкладної допомоги та задоволення основних потреб, а також постраждалих, які виявляють ознаки значних стресових реакцій; 3) принципу слухання, який передбачає встановлення контакту з тими, хто може потребувати підтримки, роз'яснення їхніх потреб і проблем, активне слухання та заспокоєння; 4) принципу комбінування, що означає допомагати жертвам задовольняти свої базові потреби, отримати доступ до послуг, які надають психосоціальні послуги, і подолати проблеми тощо [3].

Що стосується наданням першої психологічної допомоги військовослужбовцям, то під час бойових дій перша психологічна допомога посідає третє місце після виконання бойових завдань і першої медичної допомоги. Однак саме бойова ударна реакція ставить під загрозу виконання бойових завдань. Крім того, після завершення бойової операції постраждалих у стані реакції бойового шоку може тимчасово втратити боєздатність. Тому важливо знати порядок надання допомоги в таких випадках, щоб запобігти невиконанню бойових завдань, втраті психогенності особового складу та повернути до боєздатності.

Реакція бойового шоку є первинною нормальною реакцією на незвичайний стрес внаслідок бойових дій. Реакція бойового шоку триває до 3 днів. У подальшому, якщо не надати своєчасну психологічну допомогу, є ризик розвитку гострого стресового розладу і навіть посттравматичного стресового розладу.

Серед бойових шоківих реакцій виділяють [4].

1) психічний шок (симптоми: спостерігається непритомність, шкіра блідне, пульс і серцебиття прискорюються, повіки очей сильно моргають, паралізується мова, часткова втрата контакту з реальністю, людина чує глухо, сприймає оточуючого за межами його нормального сприйняття);

2) ступор (симптоми: відсутність спонтанного руху або мови, відсутність реакції на зовнішні подразники (шум, світло, дотик), завмирання в певних позах (наприклад, поза ембріона), поверхнєве та уповільнене дихання, повна нерухомість, у такому стані людина не бачить і не чує);

3) рухове збудження (симптоми: різкі рухи, безцільні та безглузді дії, людина може бігати на всі боки, ніколи повністю не протистоячи загрозам простору та оточенню, людина не чує і не бачить, поки не встановиться з нею контакт);

4) втрата самовладання, тобто лють (симптоми: повна або часткова втрата контакту з реальністю, хаотичні рухи, спрямовані на руйнування всього навколо, крик);

5) плач (симптоми: частковий зв'язок з реальністю, тунельне сприйняття, слъзотеча, тремтіння губ, часткова затримка мови, але спостерігається

емоційна приглушена депресія, рух обмежено; у такому стані постраждалий може чути та бачити);

6) істерика (симптоми: збереження часткового зв'язку з реальністю, перезбудження в поведінці і мові, надмірний крик, плач, мова стає емоційно насиченою і швидкою, може виникнути раптовий плач);

7) панічний страх (симптоми: прискорене серцебиття і прискорений пульс, часте поверхнєве дихання, сильне напруження м'язів, що призводить до скутості; сприйняття схоже на тунель, зв'язок із реальністю частковий, не має відчуття контролю над ситуаціями та загрозами; на відміну від станів психічного шоку або ступору, постраждалий чує і бачить, але не може робити довільні рухи);

8) нервові тремтіння (симптоми: тремор може з'явитися в руках, ногах або кінцівках тіла; постраждалий не може зупинити це своєю волею чи силою волі);

9) безпорадність (симптоми: байдужість до навколишнього середовища, млявість і депресія, поведінкова загальмованість, уповільнена мова з довгими паузами і мінімальним бажанням жити);

10) марення і галюцинації (ознаки марення: уривчаста мова, хаотичні описи дійсності, що не відповідають дійсності, помилкові уявлення, в яких постраждалий не може переконати; галюцинації: чути голоси та звуки, бачити людей, запахи та інші речі, які чує чи бачить лише постраждалий);

Першу психологічну допомогу можна проводити в достатньо безпечних місцях або місцях для догляду за постраждалими, включаючи медичні установи, притулки, концентраційні табори, школи, харчові комори або інші види допомоги.

Завдання надання першої психологічної допомоги [2]:

1) формування відчуття безпеки, зв'язку з іншими людьми, спокою та надії;

2) сприяння сприйняттю доступу до соціальної, фізичної та емоційної підтримки;

3) зміцнення впевненості у собі та здатності допомагати іншим.

Однак не кожен, хто пережив кризову подію, потребує або хоче одержати першу психологічну допомогу. Не можна нав'язувати допомогу людям, які її не хочуть, але завжди потрібно бути з тими, хто хоче допомоги.

Іноді потрібне надання більш серйозної допомоги, ніж первинна психологічна допомога. Люди, які надають первинну психологічну допомогу, повинні розуміти власні обмеження та звертатися за допомогою до професіоналів (медичних працівників, психологів, представників соціальних служб, місцевих органів влади або органів державної влади на місці події).

Перша психологічна допомога призначена для підтримки тих, хто щойно постраждав. Важливе надання першої психологічної допомоги під час першого контакту з людьми, які потрапили в біду. Зазвичай це відбувається під час або

відразу після події, але також може статися через кілька днів або тижнів, залежно від того, як довго тривала подія та наскільки травматичною вона була [5].

Першу психологічну допомогу можна надати скрізь, де це відносно безпечно. Якщо мова йде про інший нещасний випадок, то він може бути наданий безпосередньо на місці події, або в місцях надання допомоги потерпілим, таких як медичні заклади, притулки, табори переселенців, школи.

Висновки. Отже, на основі проведених досліджень встановлено, що першу психологічну допомогу можна надавати у відносно безпечних місцях. Якщо йдеться про інший нещасний випадок, то на місці події чи в місцях підтримки постраждалих, наприклад у медичних установах, притулках і таборах для переселенців, школах, пунктах розподілу гуманітарної допомоги. Задовільними результатами первинної психологічної допомоги є зміна психологічного стану людини на більш спокійний і позитивний, спостерігаються більш адекватні реакції та поведінка, спостерігається більш ритмічне дихання, менш напружене тіло. Постраждалий стає менш жорстким і з ним легше спілкуватися. Перша психологічна допомога є дуже важливим кроком у збереженні психічного здоров'я людей у воєнний час.

Література:

1. Psychological Monographs 1954: Volume 68, Issue 11. URL: https://archive.org/details/sim_psychological-monographs_1954_68_11
2. Методичні рекомендації щодо надання першої психологічної допомоги сім'ям з дітьми, дітям, які перебувають/перебували у зоні збройного конфлікту. URL: <https://www.umj.com.ua/article/79674/persha-psixologichna-dopomoga-postrazhdalim-vnaslidok-bojovix-dij-sutnist-organizaciya-zavdannya-sposobi-nadannya-2?pdf>
3. Перша психологічна допомога: посібник фасилітатора з орієнтації працівників на місцях. Опубліковано Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 2013 році за виданням: Psychological first aid: Facilitator's manual for orienting field workers. Київ, 2017. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/psychological-first-aid>
4. Фастовець К. Перша психологічна допомога під час та після бойової ситуації: Бойові шоківі реакції. URL: <http://www.medsanbat.info/persha-psihologichna-dopomoga-pid-chas-ta-pislya-boyovoyi-situatsiyi-boyovi-shokovi-reaktsiyi/>
5. Максим О. В., Рябовол Т. А. Первинна психологічна допомога постраждалим від війни як профілактика подальших психічних розладів. The 12 th International scientific and practical conference "Modern directions of scientific research development"(May 18-20, 2022) BoScience Publisher, Chicago, USA. 2022. P. 540-545.

References:

1. Psychological Monographs 1954: Volume 68, Issue 11. URL: https://archive.org/details/sim_psychological-monographs_1954_68_11 [in English]
2. Metodichni rekomendaciji shhodo nadannja pershoji psykhologhichnoji dopomoghy sim'jam z ditjmy, ditjam, jaki perebuvajutj/perebuvaly u zoni zbrojnogho konfliktu. [Methodological recommendations for providing psychological first aid to families with children, children who are/were in the zone of armed conflict]. URL: <https://www.umj.com.ua/article/79674/persha-psixologichna-dopomoga-postrazhdalim-vnaslidok-bojovix-dij-sutnist-organizaciya-zavdannya-sposobi-nadannya-2?pdf> [in Ukrainian].

3. Persha psykholohichna dopomogha: posibnyk fasylytatora z orijentaciji pracivnykiv na miscjakh. Opublikovano Vsesvitnjoju orghanizacijeju okhorony zdorov'ja u 2013 roci za vydannjam: Psychological first aid: Facilitator's manual for orienting field workers [First psychological aid: a facilitator's guide to orientation of workers in the field. Published by the World Health Organization in 2013 under the publication: Psychological first aid: Facilitator's manual for orienting field workers]. Kyjiv. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/psychological-first-aid> [in Ukrainian].

4. Fastovecj, K. Persha psykholohichna dopomogha pid chas ta pislja bojovoji sytuaciji: Bojovi shokovi reakciji [First psychological aid during and after a combat situation: Combat shock reactions]. URL: <http://www.medsanbat.info/persha-psihologichna-dopomoga-pid-chas-ta-pislya-boyovoyi-situatsiyi-boyovi-shokovi-reaktsiyi/> [in Ukrainian].

5. Maksym, O. V., Rjabovol, T. A. Pervynna psykholohichna dopomogha postrazhdalym vid vijny jak profilaktyka podaljshykh psyklichnykh rozladiv. (2022). The 12 th International scientific and practical conference “Modern directions of scientific research development”(May 18-20, 2022) BoScience Publisher, Chicago, USA, 540-545 [in Ukrainian].

УДК 378.14:316.723

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-520-534](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-520-534)

Некрасов Андрій Євгенович аспірант кафедри загальної психології та психотерапії, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 04111, м. Київ, вул. Саратовська, 20, <https://orcid.org/0000-0003-2291-3313>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ СТАНОВЛЕННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анотація. У статті проаналізовано методологічні та методичні підходи до вивчення чинників становлення корпоративної культури майбутніх фахівців. Визначено, що особливою складовою методології є конкретно наукові, спеціальні методи. У даному випадку це підходи, які диктує організаційна психологія як наука, як галузь наукового знання. У рамках нашого дослідження, це комплекс таких методів як: аналіз, синтез, порівняння та зіставлення – для систематизація теоретичних та експериментальних даних, порівняльний аналіз теоретичних, емпіричних й експериментальних даних, отриманих в результаті застосування методів дослідження, а також обсерваційні (тестування, анкетування, педагогічне спостереження) – для вивчення психологічних чинників розвитку корпоративної культури майбутніх фахівців, – моделювання – для дослідження компонентів теоретичної моделі корпоративної культури майбутнього фахівця і методи математичної статистики – для опрацювання отриманих в ході експериментів даних та встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами.

У роботі представлено основні психологічні чинники розвитку корпоративної культури у майбутніх фахівців та зображено модель процесу розвитку корпоративної культури у майбутніх фахівців, що утворює систему взаємопов'язаних компонентів, а саме: оцінювання, пристосування, інтеграція та ідентифікація. Створено відповідну систему важливих психологічних чинників розвитку корпоративної культури у майбутніх фахівців та визначено параметри їх діагностування.

На основі проведеного аналізу, зроблено наступні висновки: поняття корпоративної культури трактується як процес, що забезпечує повноцінне існування установи, а також, як результат внутрішніх процесів, як система змінних, що здійснює вплив на функціонування закладу чи установи.

А дослідження корпоративної культури як процесу здійснюється у вигляді аналізу важливих установок, які розподіляються представниками суспільства чи групових установок, які відрізняють членів однієї організації від іншої.

Ключові слова: корпоративна культура, психологічні чинники, модель, методологічні та методичні підходи, методи, розвиток.

Nekrasov Andrii Yevhenovych Graduate student of the Department of General Psychology and Psychotherapy of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova, Saratovskaya St., 20, Kyiv, 04111, <https://orcid.org/0000-0003-2291-3313>

METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF FACTORS OF FORMATION OF CORPORATE CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract. The article analyzes methodological and methodical approaches to the study of the factors of formation of the corporate culture of future specialists. It was determined that a special component of the methodology is specifically scientific, special methods. In this case, these are the approaches dictated by organizational psychology as a science, as a field of scientific knowledge. Within the framework of our research, this is a complex of such methods as: analysis, synthesis, comparison and comparison - for the systematization of theoretical and experimental data, comparative analysis of theoretical, empirical and experimental data obtained as a result of the application of research methods, as well as observational (testing, questionnaires, pedagogical observation) - to study the psychological factors of the development of the corporate culture of future specialists, - modeling - to study the components of the theoretical model of the corporate culture of the future specialist and methods of mathematical statistics - to process the data obtained during the experiments and establish quantitative dependencies between the studied phenomena.

The paper presents the main psychological factors of the development of corporate culture among future specialists and depicts a model of the process of development of corporate culture among future specialists, which forms a system of interrelated components, namely: assessment, adaptation, integration and identification. An appropriate system of important psychological factors for the development of corporate culture among future specialists has been created and the parameters of their diagnosis have been determined.

Based on the analysis, the following conclusions were drawn: the concept of corporate culture is interpreted as a process that ensures the full existence of the institution, as well as as a result of internal processes, as a system of variables that affects the functioning of the institution or institution.

And the study of corporate culture as a process is carried out in the form of an analysis of important attitudes that are shared by representatives of society or group attitudes that distinguish members of one organization from another.

Keywords: corporate culture, psychological factors, model, methodological and methodical approaches, methods, development.

Постановка проблеми. Результативність наукового дослідження обумовлюється вибором науково обґрунтованої методології і використання належної методики.

Сукупність методів дослідження психологічних чинників розвитку корпоративної культури майбутніх фахівців, має свої відмінні риси у змісті, а саме відповідні функції відстеження стану та змін у культурі, співвідношення психологічних чинників становлення корпоративної культури та ін. Також, необхідно зазначити, що корпоративна культура є явищем об'єктивно існуючим з властивими їй закономірностями, які формуються дещо незалежно від свідомості кожного члена організації. У зв'язку з тим, що зазначена культура вже є сформованою, то новий член певного колективу має приймати її чи не приймати. Разом з тим, способи сприйняття чи несприйняття культури суб'єктивно індивідуальні. Окрім того, деякі представники організації також роблять зворотній вплив на корпоративну культуру, удосконалюючи її своїм практичним досвідом та власними поглядами на світ.

Отже, особливість будь-якої організації генерує свою неповторну корпоративну культуру, яка, відображуючи загальне, властиве корпоративній культурі, є унікальною для кожної організації, в тому числі й для кожного закладу вищої освіти. Тому, застосовуючи загальнонауковий принцип сходження від загального до конкретного, діагностується специфіка корпоративної культури кожної організації.

Тобто, необхідно дослідити організаційну культурну атмосферу загалом, а також її змістовне наповнення, а саме: світоглядну, поведінкову і навчально-виховну сферу.

Такий концептуальний підхід дозволив здійснити підбір актуальних методів, які сприятимуть вивченню психологічних чинників розвитку корпоративної культури майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна кількість вітчизняних і зарубіжних вчених у своїх наукових працях приділяли увагу вивченню проблемних питань щодо оцінювання корпоративної культури, серед яких необхідно виділити: Т. Башука, К. Камерона, Н. Могутнову, Д. О'Рейллі, Т. Соломандіну, О. Тихомирову, Г. Хофстеде, Е. Шейна та ін. Але в наукових дослідженнях цих вчених немає адаптованих до сучасної практики управління методологічних підходів до вивчення чинників становлення корпоративної культури майбутніх фахівців. У зв'язку з цим, в наш час, існує потреба щодо розроблення методологічного інструментарію для вивчення чинників становлення корпоративної культури майбутніх фахівців з метою її подальшого удосконалення.

Мета статті – проаналізувати методологічні та методичні підходи до вивчення чинників становлення корпоративної культури майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу матеріалів, розроблених в лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка

НАПН України, можна поділити структуру організаційної культури на дві великі групи – об'єктивні елементи та суб'єктивні. До групи суб'єктивних зазвичай включають такі елементи: філософія підприємства та традиції, а до об'єктивних – відносять наступні форми і явища: мова, суспільно-психологічна атмосфера, герої підприємства, норми поведінки.

На основі об'єктивних та суб'єктивних факторів формуються загальнонаукові методи до вивчення цього предмету – аналітико-синтетичний, аналітико-порівняльний, системний, діагностично-прогностичний. До цієї категорії відносяться і методи моделювання та експертних оцінок.

Особливою складовою методології виступають конкретно наукові, спеціальні методи. У даному випадку це підходи, які диктує організаційна психологія як наука, як галузь наукового знання. Мова йде, зокрема у рамках нашого дослідження, про комплекс таких методів як: аналіз, синтез, порівняння та зіставлення – для систематизація теоретичних та експериментальних даних, порівняльний аналіз теоретичних, емпіричних й експериментальних даних, отриманих в результаті застосування методів дослідження, а також обсерваційні (тестування, анкетування, педагогічне спостереження) – для вивчення психологічних чинників розвитку корпоративної культури майбутніх фахівців, – моделювання – для дослідження компонентів теоретичної моделі корпоративної культури майбутнього фахівця і методи математичної статистики – для опрацювання отриманих в ході експериментів даних та встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами.

Важливо акцентувати увагу, на запропоновану вченою Л. Тепловою класифікацію психологічних методів вивчення корпоративної культури, [6, С.5] а саме: загальнонаукові методи, що включають в себе – аналіз, синтез, індукція, дедукція; емпіричні методи (опитування, інтерв'ю, анкетування); непрямі методи, які спрямовані на вивчення документів, існуючих правил.

Аналізуючи кожен метод нашого дослідження, необхідно зауважити, що всі зазначені методи будуть ефективними лише в комплексі, у зв'язку з тим, що корпоративна культура є багатоаспектним процесом. Так, наприклад, метод порівняння включає в себе аналогію, що знаходиться в основі методу моделювання, а такий метод, як експертних оцінок здійснює конкретизацією філософського принципу поєднання процесів мислення та буття. Таким чином, необхідно зазначити, що природа методу експертних оцінок фактично є соціально-психологічним аналізом.

Така позиція, з одного боку, вказує на універсальність методології соціально-психологічного аналізу, а з іншого – психологічний феномен притаманний всім явищам буття та свідомості, поняття та категорії психології як науки виконують у цих сферах місію методологічних орієнтирів. Таким чином, це відноситься і до сфери корпоративної культури, соціально-психологічний аналіз якої реалізується значною кількістю фахівців на макрпсихологічному рівні.

Як зазначають такі вчені, як М. Корольчук, В. Осьодло та Ю. Трофімов, щодо методологічних та теоретичних проблем психології, теоретизація предмета дослідження відкриває можливість змістовного прогнозу дослідження загалом, тобто, дозволяє виділити ефективний поріг теоретичного пізнання предмета наукового дослідження та умови організації емпіричного етапу дослідження [3, С. 47]. Таким чином, в рамках нашого дослідження зазначена теоретизація бере на себе роль концептуального чинника створення теоретичної моделі корпоративної культури майбутнього фахівця, а моделювання є методом, який спрямований на дослідження її компонентів.

Отже, зазначена теоретизація нашого наукового дослідження дозволяє визначити наявний стан та рівень корпоративної культури, а також реалізувати прогностичну функцію, а саме: передбачити основні напрями її подальшого розвитку на теоретичному рівні. Тобто мова йде про те, щоб дати відповідь на питання яким має бути навчальний процес, щоб він відповідав потребам закладу вищої освіти.

Таким чином, на основі вище зазначеного, можемо зробити висновок, що концептуальний підхід складає парадигму як психологічного діагностування корпоративної культури майбутнього фахівця, так і психологічних умов її розвитку.

Аналізуючи інші наукові погляди вчених до зазначеної проблематики, необхідно виділити основні підходи до проблеми вивчення корпоративної культури, а саме: «інтерпретативний» та «кількісний», які запропонувала дослідниця О.Стеклова.

Детально проаналізуємо їх.

1. Інтерпретативний підхід – це застосування в процесі дослідження якісних методів, а саме: традиційний аналіз документів організації і глибинні інтерв'ю. Використання таких методів дозволить вивчити такі особливості корпоративної культури: існуючі правила, традиції, які існують в організації.

2. Кількісний підхід, включає в себе застосування різноманітних стандартизованих опитувальників [5, С. 93].

Подібні наукові положення щодо розробки методів вивчення корпоративної культури запропонувала вчена К. Терещенко [4, С. 28].

Зазначені підходи не розкривають повне уявлення про рівень корпоративної культури майбутнього фахівця. На наш погляд, його необхідно доповнити функціональним аналізом, який сприятиме вивченню змістовного наповнення корпоративної культури.

Ще одним ключовим методологічним орієнтиром, який підходить для реалізації нашого дослідження, є класифікація методик вивчення особливостей та умов розвитку корпоративної культури майбутніх фахівців, виконана такими вченими, як В. Івкін, Л. Карамушка, В. Лагодзінська, К. Терещенко [2, С. 9-15].

На основі проведеного дослідження в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології імені

Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр.; науковий керівник – член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л.М. Карамушка) було запропоновано три групи діагностичних методик, які можуть бути застосовані для дослідження психологічних детермінант розвитку організаційної культури.

Отже до I групи належать методики з метою вивчення структурних компонентів і типів корпоративної культури, а саме опитувальники: «Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова, що дозволяє здійснювати аналіз головних складових організаційної культури (робота, тобто відношення учасників навчальної та виховної діяльності до роботи і, насамперед, до робочого простору; «комунікації» – якість внутрішніх та організаційних комунікацій; «управління» це відповідний стан управлінської культури; «мотивація і мораль») та «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді, що орієнтований на виділення наступних типів організаційної культури: «ролі»; «завдання»; «влада» та «особистості».

До наступної групи належать методики, які допомагають вивчити на мезорівні головні умови розвитку корпоративної культури. Реалізуючи запропонований підхід Л. Карамушки [2], було виділено детермінанти розвитку організаційної культури, до яких включено: макрорівень, тобто детермінанти спричинені головними аспектами розвитку соціума та освітньої сфери); мезорівень, що базується на специфіці розвитку організації освітньої галузі; макрорівень, який обумовлений оригінальною певного виду діяльністю та моделі поведінки всіх учасників навчальної та виховної діяльності. У рамках нашому дослідженні, основний акцент був зроблений на вивчення чинників мезо- та мікрорівня.

Насамперед, нами було включено організаційно-професійні (тип закладу вищої освіти; місце, де розташований навчальна установа; термін існування закладу вищої освіти; кількість науково-педагогічних працівників, які реалізують свою діяльність у вищому закладі освіти) та психологічні (відповідний рівень організаційного розвитку і творчої спрямованості організаційного простору).

З метою вивчення організаційно-професійних детермінант можна використовувати анкету у вигляді паспорту дослідження, яка була розроблена авторами, що включає в себе питання, які відображають детермінанти розвитку організаційної культури освітніх установ.

А для вивчення психологічних детермінант мезорівня прийнято застосовувати наступні опитувальники: «Як розвивається Ваша організація?» авторами якої є В. Зігерт, Л. Ланга, модифікація Л.М. Карамушки, що дозволяє дослідити два «організаційну зрілість» та «проблемність організаційного розвитку» та опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» (Шкала С), що сприяє здійснити оцінку того, наскільки креативним є робоче середовище в організаціях освітньої сфери.

До III групи входять психологічні методики, які спрямовані на вивчення головних умов розвитку корпоративної культури на макрорівні. До них належать: опитувальник «Здатність до лідерства» (Р.С. Немов) та методика «Лідер або адміністратор». Ці дві методики допомагають здійснити аналіз базових лідерських якостей керівників освітніх установ. Ще один опитувальник, який також відноситься до третьої групи: «Як Ви відноситеся до змін?» авторами якого є К. Фрайлінгер, І. Фішер, дозволяє визначити головні типи ставлення особистості до змін. До зазначених типів ставлення, відповідно до даного опитувальника, входять: «вільнодумець», «реаліст», «традиціоналіст». Інша методика – «Види і компоненти толерантності – інтолерантності» (Г.Л. Бардієр) – включає у себе 20 шкал, що відповідають окремим видам і складовим толерантності. Відповідно до цієї методики, здійснюється аналіз таких видів толерантності: міжпоколінна, гендерна, міжособистісна, міжетнічна, міжкультурна, міжконфесійна, професійна, управлінська, соціально-економічна, політична. Крім того, досліджуються і такі складові толерантності: афективний, когнітивний, конативний, потребо-мотиваційний, діяльнісно-стильовий, етико-нормативний, ціннісно-орієнтаційний, особистісно-смісловий, ідентифікаційно-груповий, ідентифікаційно-особистісний. Зробивши аналіз кількісного співвідношення видів і структурних складових толерантності за вище зазначеними шкалами дозволяє побудувати профілі та здійснити оцінку відповідно рівня толерантності та інтолерантності працівників освітніх установ. За допомогою «Експрес-опитувальника «Індекс толерантності», авторами якої є Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв та Л. Шайгерова, можна оцінити загальний рівень толерантності, а застосовуючи опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» (Шкали А, В) – дає змогу визначити рівень розвитку творчого потенціалу особистості та здатності до креативного вирішення різного роду проблем.

Так, зокрема, шкала А «Моя особистість» показує наявний рівень розвитку творчого потенціалу керівників та персоналу освітніх установ, а інша шкала В «Мій підхід до розв'язання проблем» дозволяє виділити рівні креативності у вирішенні проблем у керівників та працівників цих організацій, а саме: стиль вирішення проблем є «книжним», не вистачає креативності; підхід до вирішення проблем частково характеризується ригідністю і може призвести до стандартних рішень, які базуються на минулому досвіді; відкритий, креативний підхід до розв'язання проблем і здатність підтримувати інших людей під час вирішення проблем.

Отже, реалізація зазначених методик, які входять до всіх трьох груп, сприятиме здійсненню ґрунтовного аналізу проблем стосовно рівня розвитку корпоративної культури та визначення умов її розвитку. На основі отриманих результатів можуть бути сформовані напрямки подальшого розвитку корпоративної культури майбутніх фахівців [1, С. 10].

Наукові джерела включають інформацію про різноманітні підходи до вивчення типів організаційної культури. Але необхідно зазначити, що всі вчені погоджуються з тим, що не існує організацій, де певний тип корпоративної культури представлено «у чистому вигляді». У більшості випадків корпоративна культура включає в себе особливості змішаної з домінуванням якогось одного типу, що виділяє будь-яка класифікація.

Одну з найбільш популярних концепцій типологій організаційної культури запропонував вчений Ч. Хенді [8, С. 60]. Її ми вважаємо за доцільне використати у нашому дослідженні, оскільки з метою обґрунтування змістовного наповнення корпоративної культури, а саме таких головних змістовних складових: ціннісної та поведінкової.

Включення корпоративної культури до того чи іншого типу базується на аналізі таких компонентів, як цінності, норми, стосунки, що надає повне уявлення про її сутність як систему цінностей, відносин, норм, звичаїв, традицій, форм поведінки та інших психологічних закономірностей діяльності та розвитку організації.

Окрім того, необхідно зазначити, що типологізація корпоративної культури потрібна для визначення основних напрямів, способів та методів подальшого її удосконалення.

Розроблена нами на основі методологічних та методичних підходів вивчення психологічних умов розвитку корпоративної культури майбутніх фахівців має своєрідну тріадичну структуру: концептуально-методологічний, загальнонауковий та організаційно-психологічний рівні. Практично – це рівні теоретичного моделювання, емпірично-експериментального (опитування, анкетування) та конкретних психологічних методик.

Таким чином, розглянутий та проаналізований нами концептуальний підхід, та сформований комплекс конкретних методів і прийомів дослідження дозволили здійснити вивчення психологічних умов розвитку корпоративної культури майбутніх фахівців.

Перш ніж перейдемо до аналізу психологічних чинників розвитку корпоративної культури майбутніх фахівців, необхідно зазначити, що чинник, традиційно розглядається, як важлива обставина в будь-якому процесі чи явищі; є рушійною силою процесу, що визначає його особливості чи деякі його властивості.

Психологічні чинники розвитку корпоративної культури досліджували у своїх наукових працях такі зарубіжні дослідники як: Д. Болінже, Г. Лейн, У. Оучі, та вітчизняними вченими: Л. Карамушка, Л. Орбан-Лембрик.

Аналізуючи наукові погляди вченого В. Третяченко, необхідно зазначити, що особливістю структури корпоративної культури майбутніх фахівців є те, що студенти є колективними суб'єктами організації, які навчаються у закладах вищої освіти терміном 5 років, а потім завершують навчання і залишають даний заклад. І хоча, бувають випадки, коли студент

залишається працювати у стінах свого закладу, то він уже виступає у іншому статусі [7].

Таким чином, варто зауважити, за цей незначний термін майбутні фахівці мають оволодіти корпоративною культурою та бути носіями за межами рідного університету. З метою оволодіння корпоративною культурою майбутнім фахівцям потрібно брати до уваги не лише термін, але і специфіку виду корпоративної культури у студентів. Як відомо, корпоративна культура у майбутніх фахівців розвивається у закладі вищої освіти – як субкультура, подібна чи відмінна основній корпоративній культурі закладу.

Майбутні фахівці постійно вносять щось нове, індивідуальне в структуру та зміст наявної корпоративної культури закладу вищої освіти. З однієї сторони, це стає джерелом модернізації, з іншої – фруструє всю систему культури установи. На основі цього, необхідно, щоб корпоративна культура у майбутніх фахівців розвивалася подібно основній.

З метою підвищення результативності функціонування закладу вищої освіти на сучасному ринку молодих фахівців, то, перш за все, необхідно говорити про отримання якісних продуктивних знань, вмінь та практичних навичок випускників.

Але у зв'язку з високим рівнем конкуренції вносить свої корективи стосовно потреб у оптимізації загального культурного рівня майбутніх фахівців, як важливе доповнення до традиційних знань, умінь та навичок.

Тобто, майбутній фахівець, який має високий рівень отриманих знань, практичних навичок за фахом, але, якщо він за всі роки навчання не зміг пристосуватися до норм та правил поведінки у закладі вищої освіти, не оволодів корпоративною культурою своєї установи, не відчув єдність з іншими студентами, науково-педагогічними працівниками – то і шанси на його успішне працевлаштування знижуються.

В процесі навчальної діяльності, кожен студент, закінчивши своє навчання, поширює у суспільство відповідну корпоративну поведінку.

Для корпоративної культури майбутніх фахівців притаманні всі особливості базової культури організації. Відмінність може бути виражена у тому вигляді, наскільки результативно здійснюється процес оволодіння основними компонентами корпоративної культури закладу вищої освіти (ЗВО) студентами.

Необхідно зазначити, що процес інтеріоризації та екстеріоризації здійснюється на постійній основі. На основі цього, їх окремий розгляд має умовну метафоричну особливість. Це здійснюється для того, щоб визначити головні напрями впливу на корпоративну поведінку особистості в установі, та внутрішні особистісні структурні складові, які виступають основою для розвитку корпоративної культури.

Студенти, які вступили до закладу вищої освіти (ЗВО), мають оволодіти існуючою системою вимог, правил та умов навчання з метою отримання успішного результату. Майбутній фахівець в процесі адаптації до навчальної

діяльності зіштовхується з нормами та правилами поведінки, з існуючими дисциплінарними обмеженнями, системою заохочень та покарань, сукупністю комунікативних зв'язків, які входять до складу елементів корпоративної культури.

Таким чином, розвиток корпоративної культури майбутніх фахівців здійснюється за допомогою таких головних механізмів, а саме: зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції. Українські науковці, такі як Л. Карамушка, Г. Ложкін, Л. Орбан-Лембрик виділяють три основні рівні аналізу організаційної культури: макрорівень (рівень суспільства) – географічне розташування, вигляд будівлі, символіка, зв'язки з громадськістю, імідж організації, якість послуг чи продукції, національні риси культури організації; мезорівень (рівень установи) – зовнішній вигляд робітників, обладнання приміщень, засоби роботи, організаційний клімат, комунікативні процеси, норми поведінки, місія та цілі організації; мікрорівень (рівень особистості) – процедури прийому до організації та виходу з неї, система заохочень та санкцій, мотивація діяльності, колективістська ідентифікація, цінності [2]. Всі зазначені рівні є взаємозалежними і кожний має вплив на її змістовну якість. Кожен з рівнів має відповідні чинники формування культури організації.

Нижче представлені основні психологічні чинники розвитку корпоративної культури у майбутніх фахівців.

Таблиця 1

Психологічні чинники розвитку корпоративної культури у майбутніх фахівців

Рівні аналізу КК	Зовнішні чинники	Внутрішні чинники
Рівень суспільства	<ul style="list-style-type: none"> - специфіка національної культури, культури певного регіону; - особливості соціально-політичного та економічного розвитку держави; - вимоги сучасного ринку до фахівців; - законодавчий стан вищої освіти в країні. 	<ul style="list-style-type: none"> - сукупність цінностей та норм поведінки; - віковий діапазон, стать, психологічні та фізіологічні якості особистості; - потреба належності до певної соціальної групи.
Рівень установи	<ul style="list-style-type: none"> - стратегія та місія закладу. - зосередження уваги керівного складу на роботі організації; - матеріальне забезпечення закладу вищої освіти; - динаміка змін відповідно до потреб сучасного ринку. 	<ul style="list-style-type: none"> - мотивація до навчання впродовж життя; - зацікавленість та мотивація до навчання у конкретному закладі вищої освіти; - процеси у студентській академічній групі; - індивідуальна ідентифікація.
Рівень розвитку особистості	<ul style="list-style-type: none"> - чітко визначена структура комунікативних зв'язків; - психологічний клімат групи; - належні умови для реалізації навчання та відпочинку; - дисциплінарна відповідальність. 	<ul style="list-style-type: none"> - комплекс найважливіших потреб; - здатність до конформізму; - відчуття впевненості у власних силах; - привабливість корпоративної культури закладу вищої освіти.

У зв'язку з цим, швидка адаптація до навчальної діяльності у закладі вищої освіти неможливо без оволодіння майбутніми фахівцями корпоративної культури рідного закладу.

Становлення зазначеної культури майбутніми фахівцями здійснюється за такими напрямками: пристосування до зовнішніх умов закладу вищої освіти, та внутрішня інтеграція у формі інтеріоризації головних компонентів корпоративної культури закладу.

Зазначені процеси можуть здійснюватися самостійно, без керівництва, за умови включення майбутніх фахівців до діяльності закладу вищої освіти. А в іншому випадку, може реалізовуватися за рахунок втілення спеціальних заходів під керівництвом куратора, наставника, представників ректорату.

Під час самостійності та безконтрольності протікання процесів пристосування та інтеграції можуть відбуватися різні викривлення в корпоративній культурі у майбутніх фахівців у процесі розвитку, а саме, може бути негативна субкультура, що знижує успішність роботи закладу, створює різні конфліктні ситуації під час комунікації науково-педагогічних працівників та студентів.

Слабка корпоративна культура може вплинути на втрату головного потенціалу оптимізації успішної роботи закладу вищої освіти та наданні якості освітніх послуг. Зниження рівня самооцінки та впевненості у власні сили, не достатнє розуміння власних можливостей не дозволить в такому разі майбутньому фахівцю в повному обсязі реалізувати свої можливості на сучасному ринку праці.

Управління корпоративною культурою, процесом її розвитку може здійснюватися за допомогою залучення наставників, тьютерів, так і мотивувати майбутніх фахівців до прийняття участі у системі заходів, які орієнтовані на розвиток корпоративної культури.

Вважаємо за необхідно, зобразити у вигляді схеми структуру зазначених взаємопов'язаних процесів у вигляді моделі, що утворює систему взаємопов'язаних компонентів, на кожному з етапів оволодіння корпоративної культури майбутніми фахівцями.

Необхідно більш системно обґрунтувати кожен з зазначених етапів. Оцінювання корпоративної культури закладу вищої освіти майбутнім фахівцем здійснюється з самого початку навчання. Переважно, оцінювання здійснюється у вигляді висловлювань на емоційному рівні, під час проведення паралелі, що студент бачить і що очікував.

Отже, процес оцінювання опирається на одну з властивостей корпоративної культури, а саме привабливість. Відповідно до цього, оцінювання корпоративної культури здійснюється на постійній основі, на всіх етапах її розвитку, що може стати якісним важливим критерієм сформованості корпоративної культури у майбутніх фахівців.

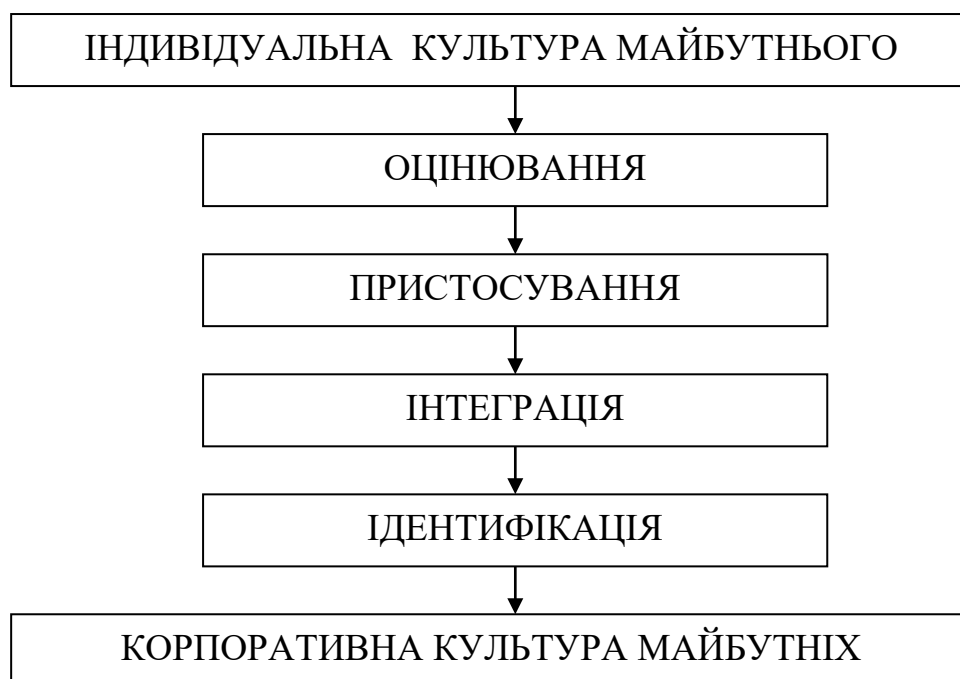


Рис. 1. Модель процесу розвитку корпоративної культури у майбутніх фахівців

Процес пристосування умовно можна розділити на наступні етапи:

- ознайомлення з головними нормами та очікуваннями організації;
- сприйняття компонентів корпоративної культури у вигляді певної відповідної діяльності;
- порівняння зазначених норм з своєю системою цінностей;
- підтримка або непогодження з деякими компонентами чи з корпоративною культурою загалом;
- адаптація до існуючих норм діяльності.

Згідно результату процес пристосування може закінчитися тим, що майбутній фахівець покине установу, або, почне працювати над собою для адаптації до компонентів корпоративної культури.

Але, необхідно зазначити, що процес адаптації не може існувати без пізнавального компонента. Чітке усвідомлення існуючих правил та норм модель поведінки, оцінювання та співвідношення цінностей установи з індивідуальними, вольові дії стосовно дотримання дисциплінарних вимог потребує, перш за все, відповідних розумових дій.

Проводячи паралель з емоційним компонентом дій, на стадії пристосування основним є пізнавальний. Емоційна реакція стає вже не такою актуальною для нових студентів, як знаходження сенсу у власних діях.

Основною причиною при цьому можуть бути відповідні позитивні очікування від власної навчальної діяльності, високий, і навіть завищений

рівень самооцінки після прийняття до закладу вищої освіти, тимчасова емоційна недостатність. У зв'язку з цим, з метою успішного пристосування важливим є пізнавальний компонент.

Процес адаптації відповідає інтеграції компонентів корпоративної культури до структури індивідуального простору майбутнього фахівця, який ми розглядаємо, як свідомі та несвідомі змінні, що здійснюють вплив на мотиваційно-ціннісну та емоційно-вольову сфери індивіда

Отже, необхідно зазначити, що процес інтеграції проходить такі етапи:

- створення нової системи взаємини у колективі;
- проведення аналізу майбутніми фахівцями емоційних реакцій стосовно норм поведінки та діяльності;
- удосконалення та певні зміни норм особистісних для їх узгодження та набуття індивідуальної цільності;
- знаходження бажаних індивідуальних норм діяльності;
- усвідомлене чи неусвідомлене оволодіння корпоративною культурою та набуття почуття індивідуальної цільності.

На даному етапі головним виступає емоційний компонент процесу оволодіння корпоративною культурою майбутніми фахівцями.

Процеси прийняття, налагодження довіри, відносини на емоційному рівні, саморозвиток впроваджується у психологічну атмосферу студентського академічного колективу та здійснює вагомий вплив на успішність реалізації корпоративної культури у поведінці майбутніх фахівців.

Останнім етапом є процес самоідентифікація майбутніх фахівців з корпоративною культурою свого закладу вищої освіти, яка є повною або частковою. З метою кращого закріплення набутого можна також реалізувати деякі психологічні процедури та заходи.

Необхідно зазначити, що розвиток корпоративної культури у майбутніх фахівців необхідно діагностувати за наступними змістовними складовими: норми діяльності; основні цінності; комунікативні засоби.

Процес реалізується водночас на зовнішньому та внутрішньому рівнях особистісних перетворень.

Аналіз зазначених змін включає головні параметри дослідження корпоративної культури: емоційність, що включає психологічну атмосферу, динамічність, а саме: комплекс цінностей, мотивація корпоративної поведінки, історичність – сила, рівень корпоративної культури, згуртованість (привабливість корпоративної культури).

Сполучення зазначених властивостей надає можливість створити відповідну систему важливих психологічних чинників розвитку корпоративної культури у майбутніх фахівців та визначити параметри їх діагностування, які зображені у таблиці 2.

Таблиця 2

Параметри аналізу корпоративної культури у майбутніх фахівців

Стадії розвитку КК	Психологічні чинники	Параметр	Критерії	Очікувані результати
Оцінювання	Нормативні	Історичність	Рівень корпоративної культури	Виявлення рівня та сили існуючої оргкультури
Пристосування	Пізнавальні	Згуртованість	Привабливість корпоративної культури	Покращання привабливості оргкультури
Інтеграція	Емоційно-вольові	Емоційність	Психологічна атмосфера	Поліпшення психологічного клімату
Ідентифікація	Мотиваційно-ціннісні	Динамічність	Мотивація корпоративної поведінки, індивідуальна система цінностей	Погодження системи цінностей, реалізація набутого в діяльності

Відповідно до запропонованих стадій є свій особливий зміст. Стадії розвитку взаємопов'язані у цілісну систему, яка може мати циклічність.

Початок циклу характеризується вступом абітурієнта до закладу вищої освіти.

Кожний майбутній фахівець проходить зазначені стадії, але можливі індивідуальні відмінності в процесі та результаті розвитку, різні перешкоди та інше. Успішність розвитку корпоративної культури у майбутніх фахівців може бути визначена рівнем індивідуальної ідентифікації з корпоративною культурою свого закладу, в якому вони навчаються.

Відповідно до вище зазначеного, необхідно визначити наступні складові корпоративної культури у майбутніх фахівців, а саме: норми поведінки та діяльності; корпоративні цінності, організаційний клімат; психологічне самопочуття у колективі: психологічний клімат; особистісні переваги: мотивація корпоративної поведінки, сукупність цінностей

Висновок. Отже, на основі проведеного аналізу, можна зробити висновок, що поняття корпоративної культури трактується як процес, що забезпечує повноцінне існування установи, а також, як результат внутрішніх процесів, як система змінних, що здійснює вплив на функціонування закладу чи установи.

Дослідження корпоративної культури як процесу здійснюється у вигляді аналізу важливих установок, які розподіляються представниками суспільства чи групових установок, які відрізняють членів однієї організації від іншої.

Корпоративна культура як цілісна система, що впливає на процеси в організації та результати її діяльності, може складатися з набору засвоєних засобів розв'язання реальних проблем чи особливостей трудової життєдіяльності персоналу організації.

У подальших дослідженнях доцільним є дослідження психологічних чинників становлення корпоративної культури у майбутніх фахівців.

Література:

1. Дмитренко М. Й. Корпоративна культура та її екзистенціональний смисл // Грані. 2014. № 9. С. 27-32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2014_9_7
2. Карамушка Л.М. Комплекс методик для вивчення особливостей та детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій // *Актуальні проблеми психології* : Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ – Алчевськ : ЛАДО, 2014.
3. Корольчук М.С., Троофімов Ю.Л., Осьодло В.І. Методологічні та теоретичні проблеми психології: навч. посібник. Київ: Ніка-Центр, 2013. 336 с.
4. Соломанидина Т. О. Организационная культура в таблицах, текстах, кейсах и схемах: учебно-методические материалы. Москва: ИНФРА-М, 2007. 395 с.
5. Стеклова О.Е. Организационная культур: учеб. пособ. Ульяновск: УЛГТУ, 2007. 127 с.
6. Теплова Л. Є. Теорія і методологія управління розвитком організаційної культури споживчої кооперації: дис. ... д-ра екон. наук: 08.00.05. Білгородський університет споживчої кооперації. Білгород, 2005. URL: <http://ebib.pp.ua/teoriyametodologiya-upravleniya-razvitiem.html>
7. Третьяченко В.В. Коллективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. Київ : Стило, 1997. 585 с.
8. Хэнди Ч. Будущее крупных корпораций и мелкого бизнеса. Москва, «Альпина Бизнес Букс», 2008. 204 с.

References:

1. Dmytrenko M.Y. (2014) Korporatyvna kultura ta yii ekzystentsionalnyi smysl. [Corporate culture and its existential meaning]// *Hrani*. 2014. № 9, 27-32. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2014_9_7 [in Ukrainian].
2. Karamushka L.M. (2014) Kompleks metodyk dlia vyvchennia osoblyvosti ta determinant rozvytku orhanizatsiinoi kultury osvitykh orhanizatsii. [A complex of methods for studying the peculiarities and determinants of the development of the organizational culture of educational organizations] // *Aktualni problemy psykholohii* : Zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy. Kyiv – Alchevsk : LADO [in Ukrainian].
3. Korolchuk M.S., Troofimov Yu.L., Osyodlo V.I. (2013) *Metodolohichni ta teoretychni problemy psykholohii* [Methodological and theoretical problems of psychology]: navch. posibnyk. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
4. Solomanidina T. O. (2007) *Organizacionnaja kul'tura v tablicah, tekstah, kejsah i shemah* [Organizational culture in tables, texts, cases and diagrams]: *uchebno-metodicheskie materialy*. Moskva: INFRA-M [in Russian].
5. Steklova O. E. (2007) *Organizacionnaja kul'tur* [Organizational culture]: *ucheb. posob*. Ul'janovsk: UIGTU. [in Russian].
6. Teplova L. E. (2005) *Teoriia i metodolohiia upravlinnia rozvytkom orhanizatsiinoi kultury spozhyvchoi kooperatsii* [Theory and methodology of managing the development of the organizational culture of consumer cooperation]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Bilhorodskiyi universytet spozhyvchoi kooperatsii. Bilhorod. Retrieved from: <http://ebib.pp.ua/teoriyametodologiya-upravleniya-razvitiem.html> [in Ukrainian].
7. Tretyachenko V. V. (1997) *Kolektyvni sub'iekty upravlinnia: formuvannia, rozvytok ta psykholohichna pidhotovka* [Collective subjects of management: formation, development and psychological training]. Kyiv : Stylos [in Ukrainian].
8. Handy C. (2008) *Budushhee krupnykh korporacij i melkogo biznesa* [The future of large corporations and small businesses]. Moskva, «Al'pina Biznes Buks». [in Russian].

УДК 159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-535-546](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-535-546)

Сергієні Олена Віталіївна доктор медичних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, тел.: (050)361-81-60, проспект Гагаріна, 26, м. Дніпро, <https://orcid.org/0000-0002-0353-0715>

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація. В роботі розглянуті актуальні питання сформованості толерантності у підлітковому віці. Аналіз наукової літератури з питань толерантності у підлітковому віці встановив, що вона розглядається як особливість поведінки та моральна якість. Ступінь розробленості проблеми представлена роботами «західної історико – філософської школи», «східної» та сучасного напрямку розробки проблеми толерантності, яка формується у людини в підлітковому та юнацькому віці. Для проведення емпіричного дослідження було проведено вивчення психодіагностичних методик стосовно визначення толерантності та методом експертних оцінок відібрані наступні: Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г.У.Солдатової; тест комунікативної толерантності - В. В. Бойко; для оцінки соціального статусу - метод соціометрії Дж. Морено. Результати емпіричного дослідження свідчать про те, що рівень толерантності у підлітковому віці знаходиться на середньому рівні та не має статистично значущих вікових розбіжностей. Загальна та етнічна толерантність вище у дівчат. Рівень толерантності у підлітків різного віку не відрізняється, але він по різному впливає на їх соціальний статус. Толерантність має позитивний взаємозв'язок з соціальним статусом, але цей зв'язок має неоднозначний характер. З різних видів соціального статусу з толерантністю пов'язаний статус на основі допомоги у навчальній діяльності. Підлітки віддають перевагу тим одноліткам, які можуть їм допомогти у навчанні. Зв'язок рівня толерантності і соціального статусу у підлітковому віці має динамічний характер і відрізняється у підлітків 9 та 11 класів. Але треба зазначити, що соціальний статус у підлітків 9 класу більше пов'язаний з толерантністю як установкою, а у підлітків 11 класу – з толерантністю як рисою особистості. Результати роботи мають наукову значимість, тому що поглиблюють знання про сформованість толерантності у підлітків. Вони можуть бути впроваджені в початково-виховний процес установ середньої освіти.

Ключові слова: толерантність, підлітковий вік, стать, види толерантності, соціальний статус.

Sergieni Olena Vitaliivna Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Dnipropetrovsk State University of Interior, tel.: (050) 361-81-60, Naharina Ave., 26, Dnipro, <https://orcid.org/0000-0002-0353-0715>

FORMATION OF TOLERANCE OF ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The paper considers topical issues of tolerance in adolescence. An analysis of the scientific literature on tolerance in adolescence found that it is seen as a feature of behaviour and moral quality. The degree of development of the problem is represented by the works of the Western Historical and Philosophical School, Eastern Historical and Philosophical School and the modern direction of developing the problem of tolerance, which is formed in humans in adolescence and adolescence. To conduct an empirical study, psychodiagnostic methods for determining tolerance were studied and the following items were selected by the method of expert assessments: the Tolerance Index express questionnaire by H.U. Soldatova; the Test of Communicative Tolerance by V.V. Boiko; for the assessment of social status, the Method of Sociometry by J. Moreno. The results of the empirical study indicate that the level of tolerance in adolescence is at the average level and does not have statistically significant age differences. General and ethnic tolerance is higher in girls. The level of tolerance in adolescents of different ages does not differ, but it affects their social status in different ways. Tolerance has a positive relationship with social status, but this relationship is ambiguous. Tolerance is associated with a status of the various types of social status based on assistance in educational activities. Adolescents prefer those peers who can help them learn. The relationship between the level of tolerance and social status in adolescence is dynamic and differs in adolescents of 9th and 11th grades. But it should be noted that the social status of 9th grade adolescents is more related to tolerance as an attitude, and that of 11th grade adolescents to tolerance as a personality trait. The results of the work have scientific significance because they deepen knowledge about the formation of tolerance in adolescents. They can be used in the introduction into the primary-educational process of secondary education institutions.

Keywords: tolerance, adolescence, gender, types of tolerance, social status.

Постановка проблеми. У житті світової спільноти одним з найбільш значних явищ, що відповідають складним процесам міжнародного, міжконфесійного та культурного спілкування народів, є феномен толерантності. Толерантність стала своєрідним велінням часу, стратегії і тактики міжнародних, суспільних і міжособистісних відносин. У сучасному полікультурному суспільстві ідея безпечного, вільного співіснування різних народів та їх представників, розглядається в якості провідного імперативу

толерантності, як суспільно значущої цінності. Наслідком цього є включення філософією, психологією, соціологією, педагогікою проблеми толерантності в коло своїх дослідницьких інтересів.

В даний час, коли світ відчуває зростання агресії і використання насильницьких способів вирішення соціально-політичних, релігійних, етнічних проблем, цілком закономірним є прагнення до поширення нової філософії толерантності, яка обґрунтовує іншу систему життєвих цінностей і пріоритетів. Вона передбачає готовність прийняти інших людей такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі діалогу та угоди. Протириччя між зростаючою потребою суспільства в утвердженні толерантності як стратегії взаємодії між соціальними групами і людьми, як цінності, і недостатньою привабливістю еталонів толерантних моделей поведінки, існуючих в соціумі, визначає актуальність даної теми. [2, 14, 16]

Сучасні дослідження свідчать про те, що толерантність проявляється в підлітковому і юнацькому віці, а її формування становиться важливим завданням навчально-виховного процесу в установах освіти.

Тому одним з важливих завдань сучасної освіти стає виховання толерантності у підростаючого покоління. В даний час розробляється зміст нового напрямку педагогічної науки - педагогіки толерантності (Е. М. Аджієва, А. М. Байбаков, Л. В. Байбородова, Г. В. Безюльова, І. І. Павлова, Г. М. Шаламова, А. Н. Шмаков та ін..). Аналіз філософських, психолого-педагогічних, соціологічних праць показує, що дослідження психолого-педагогічних аспектів проблеми толерантності та її формування значно розширилося в останні роки; це стосується як теоретичних обґрунтувань, так і практичних методик діагностики та формування толерантної поведінки та толерантності як якості особистості. Положення, що стосуються ролі і місця толерантності в суспільному житті, містяться в працях А. Г. Асмолова, А. М. Байбакова, Р. Р. Валітової, А. А. Гусейнова, В. П. Комарова, П. Ф. Комогорова, Н. В. Круглової, В. А. Лекторського, А. В. Логінова, Є. В. Магомедової, М. С. Мацковського, О. Б. Скрябіної, Г. У. Солдатової, П. В. Степанова, В. А. Таланова, Л. А. Шайгерої, В. В. Шалина, Є. В. Швачко, А. Н. Шмакова та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «толерантність» сьогодні широко використовується не тільки в психології, але і в самих різних галузях гуманітарного знання: філософії, культурології, соціології, конфліктології, релігієзнавстві, теоріях права, теорії літератури і т.д. [4, 7, 8]. Цим поняттям користуються і представники таких наук як соціобіологія, еволюційна етика, біомедична етика, генетика та ін.. Досить широко толерантність досліджується в філософському знанні: історії філософії, онтології, гносеології, аксіології, соціальній філософії, етиці, філософії культури, філософії релігії та філософської антропології. Воно також увійшло в повсякденну свідомість, застосовується в засобах масової інформації [4, 7].

Внаслідок цього, з одного боку, відбувається специфікація розуміння толерантності в рамках предмета різних областей знання, а, з іншого боку, зміст цього поняття розмивається, стає в сутнісному плані недостатньо визначеним.

Толерантність (*Tolerantia* - терпіння)- відсутність або ослаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу. Толерантність - це моральна якість особистості або стан суспільних звичаїв, що характеризується стриманістю моральних оцінок, неагресивним способом сприйняття морального і соціального зла, прагненням враховувати інтереси інших людей і народів [5, 17].

Особливу увагу в сучасній філософії приділяють проявам толерантності в різних сферах життя суспільства - комунікації, міжнародних та міжетнічних відносинах, моралі, політиці, праві, релігії, економіці, етиці. Ефективне поширення толерантності у соціальному житті вбачається дослідниками переважно в освіті [1, 4, 11].

Толерантність постає як категорія, зміст якої багатосаровий і недостатньо чітко визначений в сучасній науці. Виявлено декілька напрямків трактувань сутності толерантності у філософії: раціональна, ціннісна і суб'єктивна. Як соціально-філософське поняття толерантність - це принцип терпимості одного соціального суб'єкта до політичних, етнічних, конфесійних та інших особливостей іншого соціального суб'єкта, тобто визнання світоглядного, релігійного, соціально-політичного, культурного, національного та етичного плюралізму. Він передбачає діяльність, взаємодію соціальних партнерів на основі рівності, відкритість соціальному досвіду іншого, збереження індивідуальної своєрідності кожного з них і досягнення згоди без утиску їх індивідуальних інтересів на основі діалогу та ненасильства, переважно методами роз'яснення та переконання [5].

Толерантність постає як розгортання моральних цінностей, що визначають характер і результативність матеріально- і духовно- перетворюючої діяльності людства як єдиного суб'єкта діяльності. Толерантність може розглядатися як моральне поняття, оскільки в основі толерантності лежать знання норм моралі і загальнолюдських цінностей, уміння використовувати їх у різних видах діяльності, моральні почуття - повага, симпатія, доброта та ін.. Толерантність є чеснота умовна та вона втрачає свій позитивний сенс в ситуаціях посягань на життя, глумління над людською гідністю. Межі толерантності необхідно розглядати через дихотомію добра і зла, етику відповідальності. Вони завжди замикаються на людину як носія соціокультурних норм і учаснику конкретного історичного процесу [4. 7].

Толерантність - найважливіша умова професіоналізму сучасного фахівця, соціальний імператив. Толерантність в системі компетенцій фахівця допомагає йому активно освоювати нове середовище і шукати шляхи для творчої самореалізації в ній, успішно контактувати з людьми, є показником моральної компетентності фахівця. Моральна компетентність розуміється як складне

індивідуально - психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у сфері моралі та певного набору особистісних якостей, що обумовлює готовність випускника до виконання професійної діяльності [1, 11. 12].

Таким чином, толерантність можна розглядати не тільки як орієнтацію свідомості, але і як тип певного способу життя, заснований на гармонійній сумісності громадського та індивідуального буття. Толерантний спосіб життя може бути представлений як інтегративний показник життєдіяльності громадянського суспільства і особистості, оскільки він характеризує цінності, установки, типові риси поведінки. Толерантність виступає в якості базової демократичної цінності. Оцінювати те чи інше суспільство можна за поширеністю толерантного способу життя, в якому толерантність визнається як цінність [14, 17].

Толерантність як складний багатоаспектний феномен може розглядатися в онтологічному, аксіологічному, етичному контекстах. Онтологічний вимір передбачає, що толерантність виступає основою співіснування і взаємодії людей. У рамках аксіологічного виміру толерантність є одним з найважливіших смислів, виступає в якості універсальної цінності, що організує спільну людську життєдіяльність. В етичному контексті толерантність являє собою соціальну характеристику людини, визначальну здатність особистості жити в злагоді з іншими людьми.

До складу толерантності входять: природна (натуральна) толерантність - відкритість, допитливість, довірливість, яка властива маленькій дитині і ще не асоціюється з якостями його «Я» (толерантність типу «А»); моральна толерантність - терпіння, терпимість, яку асоціюють з особистістю («зовнішнім Я» людини); моральна толерантність - прийняття, довіру, яку асоціюють з сутністю або «внутрішнім Я» людини, яку відносять до толерантності типу «В».

Ядро морального механізму толерантності складають цінності. Через механізм мотивації цінності задають тактику моральної поведінки, характер морального вчинку. Найбільш продуктивними, на наш погляд, є дослідження толерантності як особистісної цінності. В системі моральної свідомості, моральних відносин та діяльності важливе методологічне значення має психологічна детермінація поведінки, в якості вираження якої служить категорія домінанти, введена в науку А. А. Ухтомським. Етичний зміст цього поняття дозволяє трактувати його як моральну домінанту, яка виражається механізмами боргу і совісті. Механізми регуляції поведінки поділяються на внутрішні і зовнішні. Внутрішні мотиви припускають, що людина регулює свою поведінку, висловлюючи моральне ставлення до явищ дійсності, за допомогою моральної рефлексії і моральної оцінки. Зовнішні мотиви виявляються в тому, що сформовані культурою уявлення про норми поведінки в подальшому регулюють міжсуб'єктні відносини, втілюючись у вигляді дисципліни або морального кодексу, суспільного договору, моди [12, 16].

Політична толерантність реалізується в політичних соціокультурних відносинах, має форму консенсусу, компромісу, домовленостей, укладених з прагматичних міркувань користі. Правова толерантність базується на законах права, що забезпечують рівні права і свободи громадян [17].

Педагогічна толерантність ґрунтується на розумінні дитини, учня як особистості, що розвивається і забезпечує рівність вихователів і вихованців в аспекті їх духовних якостей. Принципами, на основі яких може реалізуватися толерантність у системі освіти і виховання, є принципи плюралізму, вільного, ненасильницького виховання, педагогічної співпраці, виховання миролюбності, емпатичного спілкування, діалогу. Завданнями сучасної школи є створення педагогіки толерантності, а в практичному плані - гуманізація педагогічних відносин і етичне просвітництво [1, 11, 12, 13].

Сутність міжособистісної толерантності проявляється в готовності людини вийти за межі обмеженого кола «своїх» (відмінних від «інших» за будь-якою ознакою - за національністю, соціальним походженням, віком і т.д.) принципів назустріч рівнозначним людським світам. У цьому вимірі головна умова толерантності - це готовність і здатність до діалогу [17].

Комунікативна толерантність, що виявляється індивідом в процесі його відносин з оточуючими людьми, теж є різновидом толерантності. Вона характеризується наявністю у свідомості суб'єкта особистісне значущого зразка терпимої комунікативної поведінки і спрямованістю на її реалізацію в різних ситуаціях життєдіяльності, виступає і основою, і регулятивним механізмом спілкування, формуючим чинником особистості [15].

Таким чином, толерантність - норма цивілізованого компромісу, взаємодії різних людей з різними смаками, поглядами, цінностями. Толерантність - це одна з універсальних цінностей сучасного суспільства. Ця універсальність пов'язана з необхідністю виживання людства в умовах глобальної екологічної кризи, затвердженням екологічної цивілізації як ідеальної форми збереження цілісності всієї системи життя з метою забезпечення майбутнього людства. Тому виникає необхідність формування ідеології гуманної глобалізації та розробки системи загальних принципів поведінки, глобальної етики, екологічної етики, деяких загальних прийнятних для всіх норм моралі.

Підлітковий вік - найважливіший період у психосоціальному розвитку людини. Підліток активно включається в доросле життя, формує свою ідентичність, освоює різні соціальні ролі; в нього відбувається становлення ціннісної сфери особистості. Його глобальна життєва орієнтація залежить від того, як підліток буде ставитися до світу в цілому, до себе та інших в цьому світі [6, 9, 10].

Система цінностей підлітка, заснована на дуалізмі добра і зла, жорстка і бінарна, але саме її він намагається накласти на навколишній світ. Підліток вже не здатний до того типу прийняття, яке було характерно для дитини і ще не здатний до того терпіння, яке характерне для дорослого.

Важливим для підлітків є придбання навичок спілкування як з однолітками, так і з дорослими, тому цей вік є сенситивним для розвитку соціальної толерантності [9, 10].

Яким чином можна впливати на розвиток толерантності у підлітковому віці? Враховуючи, що основний вид діяльності у цьому віці – навчання, виникає завдання впливу на розвиток толерантності підлітків через установи освіти. Реалізація принципів толерантності в освітньому процесі дозволяє з найбільшою повнотою розкрити внутрішній світ людини як втілену духовність і, отже, відкрити перспективу зближення природно вираженого (природно-даного) в людині з духовністю. Умовою реалізації принципів толерантності є прагнення педагога до здійснення даного зближення [1, 5].

Це завдання призводить до осмислення толерантної культури вчителя і викладача. Толерантно-орієнтована освіта є умовою збереження культурного генофонду. Це означає, перш за все, орієнтацію педагога на досягнення смислів поведінки і вчинків дітей, висунення на перший план у виховній діяльності завдань розуміння дитини. Розуміння завжди починається з виявлення нерозуміння, потім слідує операції з її подолання через звернення педагога до власного інтелектуального, емоційного, культурного та педагогічного досвіду, а потім слідує рефлексія як рух в сенсах. Виявлення, розпізнавання власного професійного нерозуміння - вельми складне педагогічне завдання [1, 4, 11].

Особистість педагога повинна володіти морально - правовою культурою життєдіяльності та толерантною свідомістю, культурою толерантної поведінки і спілкування, культурою самоствердження і самореалізації. Отже, у процесі організації виховання толерантності необхідно інформувати вихованців про сутність толерантності та її роль в світі, про різноманіття культур і формувати уявлення про себе як про представника світу, відповідальність за свої дії і вчинки, розвивати вміння критично оцінювати об'єкти та події життя, толерантно взаємодіяти з різними людьми, реалізовувати себе у житті цивілізованими засобами [12, 13].

З цією метою слід орієнтуватися на вікові та особистісні особливості вихованців, організовувати творчу діяльність і спілкування дітей, створювати толерантне освітнє середовище в установі, об'єднувати зусилля педагогів, сім'ї, культурного середовища у вихованні толерантності. Відповідно до цього процес виховання толерантності являє собою спільно організовану діяльність і спілкування всіх суб'єктів виховання, що ведуть до формування толерантності в системі цінностей учнів. Особливе значення у вихованні толерантності має толерантне середовище освітньої установи, яка представляє собою складну і динамічну систему, що забезпечує атмосферу ненасильства, толерантну взаємодію суб'єктів, що заснована на демократичному стилі керівництва і спілкування, прийнятті суб'єктами один одного [13].

А.О. Погодіна відзначає, що результати експертної оцінки, проведеної серед педагогів шкіл та викладачів коледжів дозволили виділити наступні

критерії та показники підготовленості до виховання толерантності школярів, які потім засвоюють самі підлітки: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативно-діяльнісний [14].

Таким чином формування толерантності починається у підлітковому віці і триває, на думку багатьох учених, в юності. У ці періоди відбувається становлення особистісної ідентичності, ціннісно-сислової сфери та самосвідомості. Залежно від протікання цих процесів можна оцінювати наявність та рівень розвитку толерантної свідомості. Значний вплив на ці процеси здійснює освіта, а велика роль в цьому належить особистості вчителя. В науковій літературі недостатньо визначені роль гендеру та віку в формуванні толерантності, а також методичні прийоми виховання толерантності.

Мета статті - визначити психологічні аспекти сформованості толерантності підлітків та характеру зв'язку її з соціальним статусом учнів.

Виклад основного матеріалу. Для проведення емпіричного дослідження був проведений аналіз психодіагностичних методик стосовно визначення толерантності та методом експертних оцінок відібрані: експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (автори методики: Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаєв, Л.А.Шайгерова); тест комунікативної толерантності (автор - В. В. Бойко); метод соціометрії (Дж. Морено).

Критеріями відбору методичного інструментарію були наступні характеристики методик дослідження:

1. Оскільки толерантність – це багатовимірний феномен, то методики дослідження повинні вимірювати різні види толерантності.
2. Толерантність – це якість, що проявляється тільки в суспільстві, а тому до складу методичного інструментарію повинні увійти методики вимірювання соціального статусу індивіда.
3. Методики дослідження повинні охоплювати особистісні риси, оскільки толерантність розвивається разом з розвитком особистості.

Експрес- опитувальник «Індекс толерантності» (автори методики: Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаєв, Л.А.Шайгерова). Дана методика призначена для вимірювання індивідуальної або групової оцінки рівня толерантності та здійснюється за такими ступенями у відповідності до значень оцінки її в балах:

22-60 - низький рівень толерантності. Такі результати свідчать про високу інтолерантність людини і наявність у неї виражених нетолерантних установок по відношенню до навколишнього світу.

61-99 - середній рівень. Такі результати показують респонденти, для яких характерне поєднання як толерантних, так і нетолерантних рис. В одних соціальних ситуаціях вони ведуть себе толерантно, в інших можуть проявляти інтолерантність.

100-132 - високий рівень толерантності, представники цієї групи мають виражені риси толерантної особистості.

Для якісного аналізу різних аспектів толерантності використовують розподіл на субшкали, які відповідають за різні види толерантності: етнічна толерантність, соціальна толерантність; толерантність як риса особистості.

Результати дослідження підлітків за даною методикою свідчать про те, що рівень толерантності школярів виявився у межах середніх значень, які передбачені авторами методики, а тому можна розцінювати, що дана вибірка наближається до генеральної сукупності. За субшкалами етнічної, соціальної толерантності та толерантності як риси особистості підлітки показали середній рівень їх сформованості. Серед досліджуваних не було жодного підлітка, який би показав високий рівень толерантності, а показники більшості наближались до нижнього значення балів середнього рівня, що свідчить про можливість використання ними не тільки толерантних, але і інтолерантних форм поведінки. Найнижчі показники в межах середнього рівня були встановлені за субшкалою «толерантності як риси особистості» та найвищі – за субшкалою «соціальної толерантності».

Були проаналізовані вікові та статеві відмінності толерантності між школярами 9 та 11 класів, а також серед дівчат та хлопців. Статистично значимих розбіжностей за критерієм віку встановлено не було, що ми пояснюємо невеликою, в інтервалі двох років, різницею досліджуваних у віці.

Існують статистично значимі відмінності показників загального рівня толерантності та етнічної толерантності тільки за фактором статі, а саме - у хлопців 9-го класу етнічна толерантність значно нижча, ніж у дівчат.

Тест комунікативної толерантності В.В. Бойко. Дана методика вимірює рівень комунікативної толерантності, якій свідчить про терпимість, або абсолютну нетерпимість до оточуючих і високу ймовірність конфліктів при спілкуванні.

Чим менше оцінки досліджуваного в балах, тим вище рівень загальної комунікативної толерантності з даного аспекту відносин: 1-45 високий ступінь толерантності; 45-85 середній; 85-125 низький; 125-135 повне неприйняття оточуючих.

Крім того, цей тест дозволяє оцінити різні аспекти ставлення досліджуваного до партнерів по спілкуванню, відображені у блоках установок:

Блок № 1. Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини.

Блок № 2. Використання себе як еталон при оцінках інших.

Блок № 3. Категоричність або консерватизм в оцінках людей.

Блок № 4. Невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття.

Блок № 5. Прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню.

Блок № 6. Прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе.

Блок № 7. Невміння прощати іншому помилки.

Блок № 8. Нетерпимість до дискомфортних станів партнера по спілкуванню.

Блок № 9. Невміння пристосовуватися до інших учасників спілкування.

Результати емпіричного дослідження за методикою свідчать про те, що комунікативна толерантність сформована у підлітків на середньому рівні без значної різниці за статтю та віком в межах досліджуваних показників; найбільш позитивно підлітки ставляться до таких установок як «Невміння прощати іншому помилки (Блок № 7)» і «Нетерпимість до дискомфортних станів партнера по спілкуванню (Блок № 8)». Найменш толерантно, тобто інтолерантно, підлітки ставляться до змісту блоків № 3 «Категоричність або консерватизм в оцінках людей», № 4 «Невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття» і № 6 «Прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе».

Метод соціометрії. Соціометрична техніка, розроблена Дж. Морено, застосовується для діагностики міжособистісних і міжгрупових відносин в класі з метою їх зміни, покращення і вдосконалення. За допомогою соціометрії можна вивчати типологію соціальної поведінки людей в умовах групової діяльності, судити про соціально-психологічну сумісність членів конкретних груп.

Результати емпіричного дослідження за методикою встановили, що лідерські якості в нашій вибірці були переважно у хлопчиків: серед учнів 9 класу їх було 30%, серед учнів 11 класу – 25%. Серед 40% бажаних членів групи 9 класу переважали дівчата, а серед учнів 11 класу дівчат було 30% та хлопців – 15%. Серед неприйнятих та знехтуваних переважали хлопці, як в 9, так і в 11 класах.

На основі соціометричного методу можна зробити цікавий висновок: лідерство у старшокласників досліджуваних груп має виключно «чоловічий» характер. Можливо, це є специфікою даних груп і не має загального характеру, але ми вважаємо, що гендерний аспект лідерства у підлітків вивчений недостатньо і може бути темою окремого дослідження.

Виявилося, що з толерантністю у підлітків пов'язане в першу чергу інтелектуальне лідерство, що свідчить не тільки про успіхи у навчанні, а і про те, що по допомогу у виконанні домашніх завдань більш слабкі підлітки звертаються до тих, хто ставиться до них терпимо. Можна також зазначити, що підлітки, які допомагають іншим у виконанні домашніх завдань, мають більш високий соціальний статус. Враховуючи, що навчання – це ведучий вид діяльності у шкільному віці, можна вважати, що це достатньо важливий фактор соціалізації підлітків.

Висновки. Толерантність старших підлітків знаходиться на середньому рівні, на нижній його межі. Толерантність та етнічна толерантність статистично вища у дівчат у порівнянні з хлопцями. Лідерство в досліджуваній групі належить представникам чоловічої статі, але серед бажаних членів групи преваюють дівчата.

Перспективи продовження досліджень та розвідок у даному напрямку.

Вважаємо доцільним продовження дослідження формування толерантності з розширенням інтервалу вікових категорій, розпочинаючи з

молодшого шкільного віку у порівнянні з середнім та старшим шкільним віком. Перспективним також є дослідження гендерних особливостей формування та сформованості толерантності в процесі соціалізації старших підлітків. Актуальним також є розробка методичних підходів стосовно виховання толерантності як риси особистості сучасної молодої людини в межах підготовчої роботи до Євроінтеграції України.

Література:

1. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность в педагогике / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. М., 2002. 92 с.
2. Варій М.Й. Психологія особистості. / Київ. Центр учбової літератури. 2008. – 591 с.
3. Евлампиева Л.М. Толерантность норма жизни / Л.М. Евлампиева // Духовно-нравственное воспитание учащихся молодежи: Сборник научных трудов. — М. - Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И.Я. Яковлева, 2004. - С. 143-146.
4. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов вуза/П.Ф. Комогоров: Автореф. дис. канд. пед. наук. Курган, 2000. - 23 с.
5. Кон, И.С. Психология ранней юности. / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 394 с.
6. Круглова Н. В. Толерантность: генезис и типология / Н.В. Круглова: Дис. канд. фил. наук. -СПб., 1998.-19 с.
7. Логинов А.В. Толерантность: от понятия к проблеме / А.В. Логинов // Вестник УрМИОНа. -2002.-№ 1.-С. 28-33.
8. Максименко С. Онтогенез особистості: Особливості підліткового віку / С. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 10.
9. Максименко С. Підлітковий вік з позиції шкільної психології / С. Максименко // Психолог. – 2006. – № 4. – С. 16
10. Павлова И.И. Пути формирования толерантности у учащихся / И.И. Павлова // Духовно-нравственное воспитание учащихся молодежи: Сборник научных трудов. Москва - Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И.Я. Яковлева, 2004. - С.220-224.
11. Перепелицына М. А. Особенности подготовки толерантного педагога / М.А. Перепелицына // ЭКО: Экология. Культура. Образование. Ставрополь, 2002, № 6. - С. 19 - 20.
12. Толерантность как главный принцип взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Северодвинск, 2002. - 60 с.
13. Учимся толерантности (Гражданское образование основа толерантности). Методический сборник для учителей средней школы. - Обнинск: Изд-во «Принтер», 2002. - 236 с.
14. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. / К. Фоппель. - Пер. с нем. М.: Генезис, 2003. - 336 с.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
16. Чернобровкіна, В.А. Особистісна свобода людини як предмет психологічних досліджень / В.А. Чернобровкіна // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №1. – С.8-19.
17. Швачко Е. В. Толерантность как социальная ценность / Е.В. Швачко // Прикладная психология. 2000. - № 5. - С. 17 - 27.

References:

1. Bezjuleva, G. V., Shelamova, G. M. (2002). *Tolerantnost' v pedagogike [Tolerance in pedagogy]*. М. [in Russian].
2. Varij, M.I. (2008). *Psihologija osobistosti [Psychology of specialtyru]* Kiïv. Centr uchbovoï literaturi. [in Ukrainian].

3. Evlampieva, L.M. (2004). Tolerantnost' norma zhizni [Tolerance is the norm of life]. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie uchashhijsja molodezhi - Spiritual and moral education of student youth*, 143-146 [in Russian].
4. Komogorov, P.F. (2000). Formirovanie tolerantnosti v mezhlchnostnyh otnoshenijah studentov vuza [Formation of tolerance in interpersonal relations of university students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kurgan [in Russian].
5. Kon, I.S. (1980). Psihologija rannej junosti [Psychology of early youth]. M.: Prosveshhenie [in Russian].
6. Kruglova, N. V. (1998). Tolerantnost': genesis i tipologija [Tolerance: genesis and typology]. *Candidate's thesis*. SPb. [in Russian].
7. Loginov, A.V. (2002). Tolerantnost': ot ponjatija k probleme [Tolerance: from concept to problem]. *Vestnik UrMIONa - Bulletin of UrMION*, 1, 28-33 [in Russian].
8. Maksimenko, S. (2006). Ontogenez osobistosti: Osoblivosti pidlitkovogo viku [Ontogeny of specialty: Peculiarities of the adult life]. *Praktichna psihologija ta social'na robota - Practical psychology and social work*, 10 [in Ukrainian].
9. Maksimenko, S. (2006). Pidlitkovij vik z pozicii shkil'noi psihologii [Pidlitkovy vik z pozitsii shkil'noi psihologii]. *Psiholog - Psychologist*, 4, 16 [in Ukrainian].
10. Pavlova, I.I. (2004). Puti formirovanija tolerantnosti u uchashhijsja [Ways of forming tolerance among students]. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie uchashhijsja molodezhi - Spiritual and moral education of student youth*, 220-224 [in Russian].
11. Perepelicyna, M. A. (2002). Osobennosti podgotovki tolerantnogo pedagoga [Features of training a tolerant teacher]. *JeKO: Jekologija. Kul'tura. Obrazovanie - ECO: Ecology. Culture. Education*, 6, 19 – 20 [in Russian].
12. *Tolerantnost' kak glavnyj princip vzaimootnoshenij mezhdju uchastnikami obrazovatel'nogo processa [Tolerance as the main principle of the relationship between the participants in the educational process]*. Severodvinsk [in Russian].
13. *Uchimsja tolerantnosti (Grazhdanskoe obrazovanie osnova tolerantnosti). Metodicheskij sbornik dlja uchitelej srednej shkoly [Learning tolerance (Civil education is the basis of tolerance). Methodical collection for secondary school teachers]*. - Obninsk: Izd-vo «Printer» [in Russian].
14. Fopel', K. (2003). *Splochnost' i tolerantnost' v gruppe. Psihologicheskie igry i uprazhnenija [Cohesion and tolerance in the group. Psychological games and exercises]*. M.: Genezis [in Russian].
15. H'ell, L., Zigler, D. (1997). *Teorii lichnosti (Osnovnye polozhenija, issledovanija i primenenie) [Personality Theories (Basic Provisions, Research and Application)]*. SPb.: Piter Press [in Russian].
16. Chernobrovkina, V.A. (2010). Osobistisna svoboda ljudini jak predmet psihologichnih doslidzhen' [Special freedom of a person as a subject of psychological research]. *Praktichna psihologija ta social'na robota – Practical psychology and social work*, 1, 8-19 [in Ukrainian].
17. Shvachko, E. V. (2000). Tolerantnost' kak social'naja cennost' [Tolerance as a social value]. *Prikladnaja psihologija - Applied Psychology*, 5, 17 – 27 [in Ukrainian].

УДК 398.47.21.221

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-547-559](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-547-559)

Сірко Роксолана Іванівна доктор психологічних наук, доцент, начальник кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, вул. Клепарівська, 35, м. Львів, 79007, тел.: (067)172-60-46, <https://orcid.org/0000-0002-9398-6272>

Слободяник Володимир Іванович кандидат психологічних наук, доцент, Начальник інституту післядипломної освіти, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, вул. Клепарівська, 35, м. Львів, 79007, тел.(067) 340-41-10, <https://orcid.org/0000-0001-6533-3453>

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕМОНІЧНИХ ЧОЛОВІЧИХ АРХЕТИПІЧНИХ ОБРАЗІВ

Анотація. Стаття присвячена психолінгвістичному аналізу демонічних чоловічих архетипічних образів. Виявлено, що у сучасній культурі різних народів світу існують чоловічі демонічні образи, які мають схожість у своїх психологічних характеристиках: велетень-людоджер (Західна Європа); троль (Північна Європа); чаклун (Центральна та Східна Європа); дракон (Азія); змії (Україна, Східна Європа); Кощій Безсмертний (Росія); чорт (Європа) та дідько (Україна), тощо. В основі цих фольклорних образів стоять історичні персонажі мага, волхва, жреця, тобто служителів дохристиянських релігійних культів, які володіли надзвичайними здібностями, магичною силою, особливими знаннями. Встановлено, що чаклун, чародій, чарівник, відьмак, віщун, відун, характерник, мольфар, знахар, ворожбит, голдовник, колдун, волхв, жрець, маг, чудесник, шаман – ці всі слова мають подібне семантичне значення: займатися магією, тобто творити чари та дива, ворожити, лікувати та пророкувати майбутнє, при цьому вищезазначені функції в своїй основі доволі часто не несли негативного змісту.

Етимологічний та лексичний аналіз дає підстави стверджувати про трансформацію образу відьмака та чародія з позитивного на негативний. Так, у дохристиянські часи позитивно сприймався знахар та провидець, який вмів лікувати та передбачати майбутнє. Проте з прийняттям християнства виникло несприйняття осіб, які володіють таємними знаннями та надприродними здібностями, що не зрозумілі пересічній особі, тобто більшість слів стало носити негативний характер та у людській свідомості сприйматися як ті, що завдають болю, небезпечні та страшні.

Поряд із значною теоретичною розробленістю зазначеної проблеми, існує певний дефіцит наукової інформації щодо впливу даних архетипів на поведінку

особистості, розробці психотерапевтичних методів з використанням вищезазначених персонажів, які б допомогли навчити використовувати дику силу внутрішнього мудреця

Ключові слова: психолінгвістика, психічний образ, чаклун, знахар, характерник, архетип, маг, волхв.

Sirko Roksolana Ivanivna Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, Kleparivska St., 35, Lviv, 79007, tel.: (067) 172-60-46, <https://orcid.org/0000-0002-9398-6272>

Slobodyanyk Volodymyr Ivanovych Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Institute of Postgraduate Education, Lviv State University of Life Safety, Kleparivska St., 35, Lviv, 79007, tel.: (067) 340-41-10, <https://orcid.org/0000-0001-6533-3453>

PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF DEMONIC MALE ARCHETYPICAL IMAGES

Abstract. The article is devoted to the psycholinguistic analysis of demonic masculine archetypal images. It was found that in the modern culture of various peoples of the world there are male demonic images that have similarities in their psychological characteristics: man-eating giant (Western Europe); troll (Northern Europe); sorcerer (Central and Eastern Europe); dragon (Asia); snakes (Ukraine, Eastern Europe); Koshchii Bessmertny (Russia); devil (Europe) and uncle (Ukraine), etc. These folklore images are based on historical characters of magicians, magicians, priests, that is, ministers of pre-Christian religious cults who possessed extraordinary abilities, magical power, and special knowledge. It has been established that sorcerer, sorcerer, sorcerer, sorcerer, soothsayer, sorcerer, sorcerer, sorcerer, sorcerer, sorcerer, sorcerer, sorcerer, sorcerer, priest, magician, miracle worker, shaman - all these words have a similar semantic meaning: to practice magic, that is, to create charms and miracles, fortune-telling, healing and predicting the future, while the above-mentioned functions in their basis quite often did not carry a negative meaning.

The etymological and lexical analysis gives reasons to assert the transformation of the image of the witch and sorcerer from a positive to a negative one. So, in pre-Christian times, a healer and seer who could heal and predict the future was perceived positively. However, with the adoption of Christianity, there was a rejection of people who possess secret knowledge and supernatural abilities that are not understandable to the average person, that is, most words began to have a negative character and in the human mind were perceived as those that cause pain, dangerous and scary.

Along with the significant theoretical development of the mentioned problem, there is a certain lack of scientific information regarding the influence of these

archetypes on the behavior of the individual, the development of psychotherapeutic methods using the above-mentioned characters, which would help teach how to use the wild power of the inner sage.

Keywords: psycholinguistics, mental image, sorcerer, healer, character, archetype, magician, sorcerer.

Постановка проблеми. Образи відьмака, мага, волхва, чарівника, ворожбита, жреця, чаклуна, чорта впродовж тисячоліть заворожують людські душі, заставляють вірити в них або ненавидіти, проте нікого не залишають байдужими. Чому ж ці образи настільки живучі в історії людства, що про них з покоління в покоління переповідають міфи, легенди, казки, ними лякають дітей, і до них же звертаються про допомогу у скрутні часи?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській культурі демонічні чоловічі образи широко використовуються письменниками та поетами. Так, витівкам чортів присвячені: твори А.Радивиловського «Про те, як один диявол змарнував час біля грішника», М.Вовчка «Чортова пригода»; роман М.Булгакова «Майстер та Маргарита»; повісті М.Гоголя «Запропаща грамота», «Сорочинський ярмарок», «Ніч перед Різдом»; оповідання П. Куліша «Про те, що сталося з козаком Бурдюгом на Зелені свята», Г.Данилевського «Біс на вечорницях», І.Нечуй-Левицького «Чортяча спокуса», О.Стороженка «Жонатий чорт» та «Закоханий чорт»; легенду Дніпрові Чайки «Білий чорт» та вірш «Під самого Купала». Окремо стоять твори про чарівників: про волхвів знаходимо згадки у давньослов'янському епосі «Повість временних літ», більшість дум та народних пісень присвячена козакам-характерникам Мамаю, Байді, Івану Сірку та іншим; про віщунів описується у оповіданні Х.Купрієнка «Недобрий віщун», про мольфарів розповідається у творі М.Коцюбинського «Тіні забутих предків», про колдуна – у оповіданні Г. П. Данилевського «Мрець-вбивця».

Проте і світова література віддала належну шану чоловічим демонічним героям. Необхідно згадати і образ злого духу Мефістофеля у драмі німецького філософа Й.В.Гете «Фауст», колдуна Чорномора у поемі російського поета О.Пушкіна «Руслан та Людмила», відьмака Геральта з циклу фентезійних романів «Відьмак» польського письменника А. Сапковського, чарівників Албуса Дамблдора і Гелерта Гріндельвальда у фантастичних романах англійської письменниці Дж. Роулінг «Гаррі Потер», доброго чародія Гендальфа з новели-казки англійського письменника Дж. Толкіна «Гобіт або Туди і Звідти». Кельтським жерцям присвячена книга Летті Гвінгілл «Колиска друїдів», індіанським шаманам - Ф.Герберта «Полювальник душ», шаманам Півночі – О.Клейна «Чарівний Камінь та Книга Білої Сови», козацьким характерникам - П. Дерев'янка «Аркан Вовків».

Які ж чоловічі негативні архетипічні образи присутні у фольклорі народів світу, чи є між ними схожість? Так, у Європі у казках часто зустрічається образ

велетня-людоджера (казки Ш.Перро «Хлопчик-мізинчик», «Кіт у чоботях», шотландська народна казка «Пірідур», німецька – «Швець та велетень», англійські – «Джек та бобове стебло», «Джек – підкорювач велетнів», французька – «Малюк-хитрун», українська – «Бідний чоловік та його сини»), троля (норвезькі народні казки «Як Пічкур заклався з тролем, хто кого переїсть», «Пан Пер», «Семеро господарів дому», шведська – «Замухришка»), орка (Джован Батіста Базіле «Казка про орка»), чаклуна (українська - «Гуцул, чорнокнижник та цісар», словацька - «Чарівний ліхтар», чешські – «Колдун», «Вугільник і чародій на Радгощі», «Мельничук та три лелеки», норвезька – «Вітробородий», фінська – «Здібний учень», данська – «Дочка колдуна»), чорта (норвезька - «Чорт і староста», польська - «До чого жадібність доводить», словацька – «Швець та чорт», українські - «Жона над чорта», «Баба, чорт і циган», «Чорт-змій та запродані діти»). В Азії часто розповсюджений сюжет боротьби з драконами (китайська - «Золота сопілка), демонами (японська - «Іссумбосі»), велетнями (індійська – «Замориш»).

На слов'янських землях ці антигерої деколи видозмінюються: з'являється образ Коція Безсмертного (російські народні казки - «Казка про Коція Безсмертного, Івана-царевича та Булата-молодця», «Василиса Прекрасна», «Мар'я Моріївна», «Царівна жаба»; українська – «Про Івана Царевича, Маріану і Коція Безсмертного», «Олена Прекрасна») або Коція Міднобородого (польська народна казка «П'ять овечок), який згодом на українських землях трансформується у Змія (українські казки – «Чорт-змій і запродані діти», «Про князя Коріатовича і жовтого змія Веремія», «Іван Побиван», «Котигорошко», «Кирило Кожум'яка», давньоруські билини – «Добриня Микитич та Змій Горинич», «Олеша Попович та Тугарин Змій»). Відомі також інші антигерої: Чудо-юдо погане (російська казка «Іван – селянський син і Чудо-юдо»), Соловей-розбійник (билина «Ілля Муромець і Соловей-розбійник»), Ідолище погане (билина «Ілля Муромець та Ідолище погане»), Калин цар (билина «Ілля Муромець та Калин-цар»), Шолудивий Буняк (українська легенда «Як Кожум'яка переміг Буняка»). Окремо стоять збірні образи ворогів, як от татари, які нападали на українські села та забирали людей у неволю (українська народна казка «Козак Мамарига», легенди «Як Іван Сірко татар переміг» та «Козак Мамай», історичні пісні «Пісня про Байду» та «Та, ой, як крикнув же та козак Сірко», українські народні думи «Козак Голота» та «Дума про Остафія Дамкевича»), та чужоземні пани, які пригноблювали людей на завойованих землях (легенда «Як Пинтя передав свою силу Довбушеві»).

У сучасному науковому дискурсі тема архетипічного образу чаклуна зокрема та демонологічних чоловічих персонажів загалом ґрунтовно вивчається представниками різних наук. Так, філологи вивчають образ відьми та відьмака в українській демонології та літературі (В.Кмет); культурологи досліджують культурну ініціацію (Т.Гундорова), етнокультурні стереотипи (О.Белова), народні вірування (П.Іванов); фольклористи визначають міфопоетичні основи

народного календаря (Т.Агапкина), народну демонологію та міфо-ритуальну традицію у слов'ян (Л.Віноградова), міфи у генезі художнього мислення (І.Зварич); філософи розробляють проблематику трансформації архетипів (Н. Лебединцева) та його міфопоетичного відтворення (О.Колесник); психологи ж акцентують увагу на трансформації героя (Дж.Кемпбелл), психологічних аспектах української етнокультурної моделі (В.Куєвда).

Аналіз наукової літератури, дає підстави стверджувати, що етимологія слів «відьмак», «чаклун», «знахар», «ворожбит», «дідько» та інших на сьогодні остаточно не з'ясована. Ряд наукових джерел в тій чи іншій степені розкривають ці поняття, проте психолінгвістичний аналіз чоловічих негативних архетипічних образів здійснений недостатньо.

Мета статті (постановка завдання). З метою психолінгвістичної інтерпретації чоловічих архетипічних образів антигероя необхідно провести етимологічний аналіз та розглянути лексичне значення слів, дослідити схожість та відмінність у міфології та фольклорі народів світу, розглянути вплив цих образів на психіку та поведінку людини.

Виклад основного матеріалу. Етимологія слова «чари» наводиться від праіндійського «karoti» - робити та творити або авестійського «čārā» - засіб, отже засіб для досягнення мети [3]. У етимологічному словнику української мови за редакцією О.Мельничука «чарівник» та «чаклун» походить від старослов'янського «чарь» - чари, чаклунство [1, с.280]. Розглянемо детальніше слова: «чародій» в буквальному змісті «чари діяти», "čar-" и "dě-j", тобто робити чари, чарувати; «чарівник» дослідники виводять від діалектизму Західної України «никає» - бачить, знає, відає, тобто «чари никає» - чари знає; «чаклун» - від діалектизму Закарпаття «ун», де говорять «ун сказав», що значить - він сказав, тобто «чакл ун» - він чаклує [9].

Слово «колдун», яке споріднене з литовським «kalbà» - мова, латишським «kalada» - шум, сварка [2], вживається у значенні словесної практики - заговорювати, заклинати. Потрібно зазначити, що українських козаків-характерників називали «голдovníк» від дієслова «голдувати», тобто колдувати [9]. Етимологія російського слова «волшебник» походить від старославянського «вльшьба» - колдовство, де спільнокореневим словом є «волхв» - чарівник, чаклун, провісник - походить від старослов'янського «вльхвъ» - маг та від болгарського «вльхва» - чаклун та пов'язане з дієсловом «вльсноути» - бурмотати, тобто той, хто говорить незрозумілими словами. [3].

Етимологічний словник української мови під редакцією О.С.Мельничука пояснює слово «відьмак» від праслов'янського «vĕděti» - відати, знати [1, т.1., с.396]; «відун» від староруського «вѣдь» - знання, чари; «віщун» походить від праслов'янського «vĕstjъ» - мудрий та від «vĕděti» - знати [1], де однокореневими словами є віщий, провісник, невіста. Так, дівчина, яка вчилася знанням називалися «віста» - та, що несе вісті, що походить від латинського «vidēre» - бачити або від праіндоевропейського «weid» - знати,

відати, бачити; і лише після створення сім'ї та народження дитини вона могла стати «відьмою», тобто знаючою жінкою та мудрою матір'ю, духовною наставницею. Цікаво, що слово «невіста» походить від старослов'янського «невѣста» - та, яка не несе знань, тобто молода незнаюча дівчина. Цю версію підтверджує і той факт, що у стародавньому Римі богинею домашнього вогнища та родинного життя була Веста, а жрицями цієї богині були весталки, молоді дівчата з хороших родин, які приймали обітницю безшлюбності. Існує ще одна цікава версія про походження слова «відьма» від старослов'янського «вѣдма» як словосполучення від «вѣдати» - знати, відати та «ма» - матір, тобто «матір, яка має знання» [7]. Як зазначає автор, до прийняття християнства це слово несло позитивне значення. «Гадати» та «гадалка» походить від «гадь» - знахар, провісник, споріднене з болгарським «гадкам» - припускаю, словенським «gádati, gādam» - допитуватися, польським «gadać» - говорити, литовським «godóti» - думати [3].

Слово «*ворожбит*» загально прийнятої етимології не має, споріднюють з словянським «vrazity» - шкодити чаклуванням [4, с.427] або ж від старослов'янського «врачь» - знахар, лікар [4, с.423]. Цікавим є і походження старослов'янського слова «врачь», яке, на думку, М.Фасмера, походить від дієслова «врать», що раніше трактувалося як просто говорити, заговорювати, його споріднюють з болгарським «врач» - колдун, сербохорватським «врач» - провидець, чарівник, чаклун, а «вратіти» - ворожити, гадати, пророкувати, лікувати знахарством [2]. У етимологічному словнику М.Фасмера слово «знахар» походить від слов'янського «знаха», що спочатку вживалося у значенні «як той, що знає», а потім вже тлумачилося як «знатник» - чаклун; «цілитель» - від праслов'янського «сѣліти» - зцілювати, тобто робити цілим, лікувати [2]. Українське слово «лікар» походить от праслов'янського кореню «lěкъ» — ліки, що прийшло з германських мов: готської «lēkeis» - лікар, lēkinōn» - зціляти, англосаксонської «læce» - лікар, шведської «läkare, läka» - зціляти [1].

Загалом на українських землях чаклуни відомі як козаки - характерники, на західноукраїнських - як мольфари. Розглянемо походження слова «характерник», на санскриті «харе (хара)» - це божа снага, а «никай» як діалектизм «бачити», тобто це той, хто хару знає, хару бачить, тобто володіє божими вміннями [9], так само як і знахар. Походження слова «мольфар» неясне: деякі дослідники споріднюють його з італійським «malfare» — робити зло [10], інші наводять походження від давньослов'янського «мольфа», що значить чаклування, чари, зачарований предмет, а «мальфівниця» - відьма [1];, треті вказують на спорідненість з праслов'янським «мльва» - молва, говорити.

Потрібно розглянути і етимологію слова «маг», що походить від грецького «magos» - жрець та споріднене зі старокитайським - шаман [2]; у свою чергу «жрець», на думку М.Фасмера, походить від старослов'янського «жръѣти (жръѣти), жръж» - здійснювати жертвоприношення, поклонятися

комусь; «шаман» - або від евенського «šaman» - буддистський монах [2] або від праїндоевропейського «šamáuati» - заспокоювати [3].

Етимологія слова «чудо» та похідні від нього «кудесник», «чудотворець», «чудовисько» походять від праслов'янського «čūdo» - чудо, чари, при цьому ці слова протилежні за своїм лексичним значенням: так, чудотворець та кудесник – це ті, хто творить чудеса, щось надзвичайне, а чудовисько – це страшне та небезпечне казкове створіння, де гіпонімами є дракон, орк, троль.

Слово «троль» походить від староскандинавського «tröll» - чаклун, колдун [11], «велетень» – від праслов'янського «velikъ»- великий; «орк» – від староанглійського «orc» - біс; «дракон» – від давньогрецького «δράκων» - змія, дракон та «δέρκομαι» - бачити, дивитися; «змій» від старослов'янського «zъmjǎ, zъmjъ» та споріднене зі словом «земь» - земля, тобто той, хто повзає по землі; «монстр» - від французького «monstre» – чудовисько [2].

Цікавим є етимологія слова «чорт». Так, згідно даним М.Фасмера воно походить від праслов'янського «čerty» та споріднене з сербохорватським «črtiti, črtimъ» - заклинати, клясти та словенським «čr^t» - ненависть, ворожнеча [2]. Синонімічні йому слова: «біс» ймовірно походить від литовського «baidyti» — лякати та «baisà» — страх; «демон» - походить від давньогрецького «δαίμων» — божество, дух; «диявол» - від грецького «διάβολος» - той, хто зводить наклепи; «сатана» – від стародавньоєврейського «šātān» - супротивник; «дідько» - від праслов'янського «dědъ» - старий, яке походить з праїндоевропейського «dhēdh» - дядько, дід, баба [1].

Відомий образ Коція Безсмертного у російських казках або Костія Бездушного - в українських, або Коція Міднобородого - у польських, походить від слово «коцій», тобто від праслов'янського «kostъ» - гидота, труп, падло або ж давньоруського «костити» - поганити, бруднити, паплюжити [1]. Існує ще одна версія походження від дієслова «кощевати», що значить колдувати, ворожити [12]. У етимологічному словнику М.Фасмера походження наводяться також і від стародавньо-тюркського «košči» - невільник, раб, тобто загальноновизначеної етимології слово не має.

Англійське слово «witch», що перекладається як «відьма», походить від середньо-англійського «wicche» - «чарівник, еретик, невіруючий» та старо-саксонського «wicca», що значить «мудра», оскільки в прадані часи вони шанувалися як знавці лікувальних трав, провісники. Існує й інша версія походження цього слова: від середньоголландського «wichele» - «зачаровувати» або від прагерманського «wigulōna» - «заклинати, ворожити» [14]. Серед вікінгів відомими є віщунки, яких називали «вельва», це слово походить від давньоскандинавського «völva, vala» - посох, який є атрибутом вельви, або ж є спорідненим зі «sprákon», що походить від давньоанглійського «spræwīfe» та значить «жінка, яка ясно бачить». Ще одне з позначень вельви це «fjǫlkunnig» - «та, що багато знає», тобто володіє потаємними знаннями, тому їх шанували, їм відводили одне з кращих місць за

столом, до них зверталися за пророцтвами та магічними діями.

Цікаво дослідити етимологію таких персонажів як «Бабай» та «баба Яга». Слова «баба» походить від праслов'янського «baba» - стара жінка - та споріднене з лит. «bóba» - стара [8]. У той же час існує інше пояснення: походить від турецького «babà» - дід, батько [2]. Потрібно зазначити, що у східній культурі так називали мудрого чоловіка, стрійшину, духовного вчителя та додавали це слово до імені видатних духовних осіб, наприклад, Алі-баба. У тлумачному словнику В.Даля слово «бабай» походить від татарського «бабай» та пояснюється як дід, старий, страшнисько, а «бабайка» як стара жінка [5]. Саме цими образами деколи лякали дітей, щоб ті не вставали з ліжка. Бабай має вигляд кривобокого старого, який має за плечима мішок, куди забирає неслухняних дітей.

Цікавим є той факт, що Баба Яга має аналоги у інших народів: білорусів (Баба-Яга, Ягіня, Юга, Залізна баба), поляків (Jędza, Babojędza), сербів - Єжибаба (Ježibaba), хорватів – Баба Рога (Baba Roga), босняків – Баба Зима (Baba Zima), в Чорногорії – баба Руга, в Баварії та Австрії – баба Перхта (Берта), німців – фрау Холле, румунів - Вижбаба (Vijbaba), угорців - відьма Богоркан (Bogorkan), італійців – Беффана (Betunia Betana). Єдиного трактування походження терміну немає. Існує версія суто слов'янського походження, де в основі лежать слова з коренем «яз-», «єз-» негативного відтінку: сербське «језа» - жах; болгарське «енза» - рана, хвороба; російське «язва» - виразка; польське «jędza» - відьма; чорногорська ж назва «руга» походить від слова «знуцання».

Етимологічний аналіз дає підстави стверджувати про трансформацію образу відьмака та чародія з позитивного на негативний. Так, у дохристиянські часи позитивно сприймався знахар та провидець, який вмів лікувати та передбачати майбутнє. Проте з прийняттям християнства виникло несприйняття осіб, які володіють таємними знаннями та надприродними здібностями, що не зрозумілі пересічній особі, тобто більшість слів стало носити негативний характер та у людській свідомості сприйматися як ті, що завдають болю, небезпечні та страшні.

Яке ж лексичне значення досліджуваних слів? Так, в Академічному тлумачному словнику української мови за редакцією І.К.Білодіда [4] термін «відьма́к» трактується як чоловік, який знається з «нечистою силою», чаклун а «чаклу́н» - це особа, яка займається чаклунством, або казковий персонаж, який впливає магічними діями на природу й людей, чарівник; «чарі́вник» - чаклун або ж у переносному значенні «людина, яка захоплює, приваблює чим-небудь»; «чароді́й» - те саме, що чарівник; «характе́рник» - чаклун, чарівник; «мольфа́р» - чарівник, злий дух, чорт; «зна́хар» - людина, що лікує різними немедичними засобами, а також займається чаклуванням; «цілі́тель» - той, хто зціляє від чого-небудь; «ворожби́т» - той, хто вгадує майбутнє чи минуле, за якимись прикметами або ворожачи на картах, чарівник, знахар; «віду́н» - у

давніх слов'ян — людина, яка вгадувала майбутнє; віщун, пророк; «*віщун*» - той, хто віщує, пророкує що-небудь. При цьому потрібно розрізняти терміни чарівник та чаклун, оскільки «*чаклувати*» - це займатися чаклунством, а «*чарувати*» - діяти, впливати на когось чарами, вражати когось чарами, тобто впливати на когось своєю привабливістю.

Окрім того, є терміни, які пов'язані з магією та язичницькими культурами: «*жрець*» - особа, що здійснювала богослужіння, жертвоприношення в язичеських релігіях [4]; «*маг*» - у країнах стародавнього Сходу жрець, що виконував релігійні обряди й провіщав майбутнє; людина, що нібито володіє таємницями магії, характерник, чарівник [4]; «*волхв*» - у давніх слов'ян — ворожбит, чарівник [4]; «*друїд*» - жрець у стародавніх кельтів [4]; «*шаман*» - служитель культу, знахар у племен, релігія яких ґрунтується на культурі духів, магії [4]. Є відголоски чудодійних здібностей та віщування і у християнстві, так «*чудотворець*» - той, хто творить чудеса, святий, який нібито має такий хист; «*пророк*» - за релігійними уявленнями — проповідник волі божої, або провісник майбутнього [4].

Подібне значення є і у російськомовних словах: «*колдун*» - той, хто займається колдуванням, чаклунством, а «*колдовать*» пояснюється як «волхувати, ворожити, творити чари»; слово «*гадать*» пояснює як дізнаватися невідомого ворожбою, ворожити; слово «*волхв*» співвідноситься з «мудрець, колдун, знахар, чорнокнижник, чарівник, ворожбит»; «*кудесник*» - чародій, чарівник, колдун [5]. Потрібно більш детальніше розглянути термін «*голдовник*», який у тлумачному словнику російської мови В.І.Даля пояснюється як поселенець на чужині, який залежить від господаря, вассал [5], проте в українських тлумачних словниках дається зовсім інше трактування цього слова – «те саме, що й характерник», тобто чаклун [13].

Отже, чаклун, чародій, чарівник, відьмак, віщун, відун, характерник, мольфар, знахар, ворожбит, голдовник, колдун, волхв, жрець, маг, чудесник, шаман – ці всі слова мають подібне семантичне значення: займатися магією, тобто творити чари та дива, ворожити, лікувати та пророкувати майбутнє, при цьому вищезазначені функції в своїй основі доволі часто не несли негативного змісту.

Проте є персонажі, які в більшості усвідомлюються як негативні: «*троль*» - у скандинавській міфології — надприродна істота, звичайно ворожа людям (найчастіше — велетень) [4]; «*вѣлеть*» - величезного зросту і сили людина в народних повір'ях і легендах [4]; *Чудо-юдо*» - казкове чудовисько [4]; «*баба Яга*» - казковий персонаж східних і західних слов'ян; зла баба-чаклунка [4]; «*Коцїй*» - у казках міфічна істота в образі старця, який володіє скарбами [5]; «*Бабай, бабайка*» - фольклорний персонаж у слов'янських народів, нічний дух, що викрадає дітей, які не засинають вчасно [5]; «*чудовисько*» - казкова істота у вигляді небувалої тварини [5]; «*дракон*» - у міфології багатьох народів — потвора, чудовисько у вигляді крилатого вогнедишного змія, що пожирає

людей і тварин [4]; *змій*» - по-перше: казкова істота з крилами і зміїним тулубом, наділена незвичайною силою; дракон, по-друге: біблійний образ диявола, що спокусив людину в раю [4]. Окремо потрібно зазначити такі персонажі як «*чорт*» - за забобонними уявленнями — надприродна істота, що втілює в собі зло і має вигляд темношкірої людини з козячими ногами, хвостом і ріжками; злий дух, нечиста сила, біс, диявол, сатана; «*біс*» - злий дух, чорт, диявол, сатана; «*сатана*» - уявна надприродна істота, є уособленням злого начала; біс, диявол, чорт, злий дух; «*диявол*» - те саме, що біс, чорт, сатана; «*дідько*» - те саме, що й біс; «*демон*» - у грецькій міфології — нижче божество, злий дух або чорт, інколи доброзичливий до людей; «*шайтán*» - у мусульманській міфології — злий дух; чорт, диявол [4]. При цьому всі ці казкові герої також володіють магією: наприклад, тролі вміють чаклувати (казка «Три чарівних листочки»); велетні-людожери перевтілюватися у інших істот (казка Ш.Перро «Кіт у чоботях»); Баба Яга, Кощій та Змій вміють літати та зачаровувати головних героїв (казка «Мар'я Морівна», «Котигорошко» та інші), чорти можуть керувати силами природи (М.Гоголь «Ніч перед Різдом»), тобто, на нашу думку, в основі цих персонажів так само стоїть архетипічний образ чаклуна, що багато знає та вміє більше за пересічну людину.

Кембріджський тлумачний словник [6] трактує чарівника - «*magician*» - як особу, що володіє магічною силою або використовує трюки для розваги; чаклуна – «*sorcerer*» - як людину, яка володіє магічною силою та використовує її з метою завдати шкоди іншим людям; знахаря - «*wizard*» - як людину, яка, як вважають, має магічні здібності та використовує їх, щоб завдати шкоди іншим людям або допомогти їм; жреця та оракула – «*oracle*» - особу, яка давала людям мудрі, але часто таємничі поради від бога, або той, хто багато знає про предмет і може дати добру пораду; віщуна – «*soothsayer*» - як людину, яка, як вважають, має здатність знати та розповідати, що станеться в майбутньому; пророка – «*prophet*» - як особу, яка, як вважають, має особливу силу, що дозволяє їй говорити те, що бог хоче сказати людям, особливо про те, що станеться в майбутньому; ворожбита – «*fortune teller*» - людину, яка говорить іншим, що, на її думку, станеться з ними в майбутньому; троля – «*troll*» - як уявну, дуже велику або дуже маленьку істоту в традиційних скандинавських історіях, яка має магічну силу і живе в горах або печерах; чорнокнижник – «*warlock*» - як людину, яка, як вважають, має магічну силу, щоб чинити зло; орка - «*orc*» - як уявну істоту, дуже потворну та жорстоку, яка описана в книгах Дж.Р. Толкіна. Найважливішим, на нашу думку, є спільна риса цих образів – всі вони володіють «магічними здібностями», «магічною силою», «особливими знаннями».

У фольклорі чаклун повстає як негативний персонаж, при цьому в Україні та Білорусії заняття чарівництвом приписують як відьми, так і відьмаку, їхні функції взаємозамінні; у Західній Європі образ чаклуна розвинутий слабше, функції чаклування більш притаманні відьмі, а чарівник виступає як

чорнокнижник, де є потаємні знання; на півночі Росії культ відьми слабкий, тому ці функції переходять до чарівника-шамана. Міфологічні витoki чаклуна на українських землях пов'язують з уявленнями про волхвів – язичницьких жерців у слов'ян. У дохристиянські часи волхви виконували роль провидців та лікарів, головним засобом магічної сили яких було слово. Так, у Київській Русі волхва називали ще «врачом», у фінській мові є слово «velho» – чародій, у болгарській мові «магьосник» – чарівник, маг. Проте з прийняттям християнства волхви приймали участь у повстаннях проти князів: відомо, що Ярослав Мудрий подавив Суздальське повстання 1024 року, яке очолили волхви, що описано у «Повісті временних літ». Саме тому, на нашу думку, з часом волхвам-чарівникам у фольклорі почали приписувати негативний вплив на людей.

Отже, лексичне значення слів «відьмак», «чаклун» концептуально відображає прямо протилежні тенденції при сприйнятті цього образу у людській свідомості. Так, з одного боку – це знаюча людина, яка допомагає; чарівник, що приваблює; знахар, що лікує; провидець та маг, що передбачає майбутнє; з другого боку – це злий чаклун, який може наврочити; ворожбит, який обманує; дідько, який шкодить та викликає біди.

Висновки. У сучасній культурі різних народів світу існують чоловічі демонічні образи, які мають схожість у своїх психологічних характеристиках:

велетень-людоджер (Західна Європа); троль (Північна Європа); чаклун (Центральна та Східна Європа); дракон (Азія); змії (Україна, Східна Європа); Коцій Безсмертний (Росія); чорт (Європа) та дідько (Україна), тощо. В основі цих фольклорних образів стоять історичні персонажі мага, волхва, жреця, тобто служителів дохристиянських релігійних культів, які володіли надзвичайними здібностями, магічною силою, особливими знаннями. Етимологічний та лексичний аналіз демонічних чоловічих архетипічних образів показав амбівалентне трактування: з одного боку – це мудрий жрець, що відає та володіє потаємними знаннями, має надприродні здібності, лікує, вміє передбачити майбутнє; з другого боку – це злий чаклун, що приносить біди, ворог, вміє наврочити та зачаклувати.

Поряд із значною теоретичною розробленістю зазначеної проблеми, існує певний дефіцит наукової інформації щодо впливу даних архетипів на поведінку особистості, розробці психотерапевтичних методів з використанням вищезазначених персонажів, які б допомогли навчити використовувати дику силу внутрішньої чародія та мага.

Література:

1. Етимологічний словник української мови: В 7 т./ Ред. кол.: О. С. Мельничук (гол. ред.), І. К. Білодід, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко. АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. — Київ : Наукова думка, 2012. Т.6. 568 с.
2. Этимологический словарь русского языка М. Фасмера. 1-е издание: 1964 - 1973;URL:

<https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%BA/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C> (дата звернення: 19.02.2022)

3. Этимологический словарь Н.М.Шанского. 1-е изд.: 1994; 2-е изд. — Москва: Дрофа, 2000, 399 с.; 3-е изд., испр. — Москва: Дрофа, 2004. URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/>

4. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970—1980. URL: http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movu_v_11_tomakh (дата звернення: 19.02.2022).

5. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. / В. И. Даль. — 6-е изд., стереотипич. — Москва: Дрофа; Русский язык – Медиа, 2011. — Т. 1. — С. III—XII. URL: <https://lexicography.online/explanatory/%D0%BA/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C> (дата звернення: 19.02.2022)

6. Cambridge Academic Content Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/sorceress> (дата звернення: 19.02.2022)

7. Yevhen Zheltukhin URL: <https://zheltukhin.org/learn/school-of-students/%d0%b2% d1%96%d0%b4%d1%8c%d0%bc%d0%b0/> (дата звернення: 12.07.2022).

8. Бабай – проєкт, присвячений «темному» мистецтву. URL: <https://babai.co.ua/articles/bila-dama-boginya-berta-pani-khurdelitsya-ta-inshi-zimovi-geroini> (дата звернення: 12.07.2022).

9. Руське православне коло. Характерництво в духовній культурі Запорозького козацтва. [Електронний ресурс] URL: <https://www.svit.in.ua/stat/st21.htm> (дата звернення: 14.09.2022).

10. Культурно-історична спадщина України. [Електронний ресурс]. URL: <https://spadok.org.ua/gutsulshchyna/novi-prychynky-shchodo-etymologiyi-molfar> (дата звернення: 14.09.2022).

11. Википедия — свободная энциклопедия. [Електронний ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D1%8C> (дата звернення: 14.09.2022).

12. Фабрика макияжа. Виды макияжа. Лицо. Брови. Нос. [Електронний ресурс]. URL: <https://thestrip.ru/day/koshchei-bessmertnyi---skazochnyi-personazh-koshchei-bessmertnyi/> (дата звернення: 14.09.2022).

13. Словник . UA. Портал української мови та культури. [Електронний ресурс]. URL: (<https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA>) (дата звернення: 14.09.2022).

14. Wiktionary. The Free dictionary. [Електронний ресурс]. URL:<https://en.wiktionary.org/wiki/wichelen> (дата звернення: 14.09.2022).

15. Сірко Р.І., Слободяник В.І. Психолінгвістичний аналіз демонічних жіночих архетипічних образів. *Перспективи та інновації науки*, 2022, 8 (13).

References:

1. Melnychuk, O. S. (Eds.), Bilodid, I. K., Kolomiets, V. T. & Tkachenko, O. B. (2012). *Etymologichnyi slovnyk ukrainskoi movy.*[Etymological dictionary of the Ukrainian language]. (Vols. 1-7). Kyiv.: Naukova dumka. [in Ukrainian].

2. Fasmera, M. (1964 -1973) *Etymologicheskyy slovar russkoho yazyka.* [Etymological dictionary of the Russian language]. Retrieved from <https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%BA/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C> [in Russian].

3. Shanskoho, N.M.(1994-2004) *Etymologicheskyy slovar.* [Etymological dictionary]. Retrieved from <https://lexicography.online/etymology/shansky/>[in Russian].

4. Bilodida, I. K. (Eds.) (1970-1980). Slovnyk ukraïnskoi movy. [Dictionary of the Ukrainian language]. (Vols. 1-7). Kyiv : Naukova dumka Retrieved from http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukraïnskoi_movy_v_11_tomakh [in Ukrainian].
5. Dal, V. Y. (2011) Tolkovyï slovar zhyvoho velykorusskoho yazyka. [Interpretive dictionary of the living Great Russian language.] (Vols. 1-4) Moskva: Drofa; Russkyi yazyk. Retrieved from <https://lexicography.online/explanatory/%D0%BA/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C> [in Russian].
6. Cambridge Academic Content Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/sorceress>
7. Yevhen Zheltukhin. Retrieved from: <https://zheltukhin.org/learn/school-of-students/%d0%b2%d1%96%d0%b4%d1%8c%d0%bc%d0%b0/>[in Ukrainian].
8. Babai – proïekt, prysviachenyi «temnomu» mystetstvu. [Babai is a project dedicated to "dark" art.] <https://babai.co.ua> Retrieved from: <https://babai.co.ua/articles/bila-dama-boginya-berta-pani-khurdelitsya-ta-inshi-zimovi-geroini> [in Ukrainian].
9. Ruske pravoslavne kolo. Kharakternytstvo v dukhovnii kulturi Zaporozkoho kozatstva. [Russian Orthodox circle. Characteristics in the spiritual culture of the Zaporizhzhya Cossacks]. Retrieved from: <https://www.svit.in.ua/stat/st21.htm> [in Ukrainian].
10. Kulturno-istorychna spadshchyna Ukrainy. [Cultural and historical heritage of Ukraine]. Retrieved from: <https://spadok.org.ua/gutsulshchyna/novi-prychynky-shchodo-etymologiyi-molfar> [in Ukrainian].
11. Vykypedyia — svobodnaia entsyklopedyia. [Wikipedia — the free encyclopedia]. Retrieved from: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D1%8C> [in Russian].
12. Fabryka makyiazha. Vydy makyiazha. Lytso. Brovy. Nos.[Make-up factory. Types of makeup. face Eyebrows Nose]. Retrieved from: <https://thestrip.ru/day/koshchei-bessmertnyi---skazochnyi-personazh-koshchei-bessmertnyi/> [in Russian].
13. Slovnyk . UA. Portal ukraïnskoi movy ta kultury. [Dictionary. UA. Ukrainian language and culture portal]. Retrieved from: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA> [in Ukrainian].
14. Wiktionary. The Free dictionary. Retrieved from: <https://en.wiktionary.org/wiki/wichelen> [in Ukrainian].
15. Sirko, R.I.& Slobodianyuk, V.I. (2022). Psykholinhvistychnyi analiz demonichnykh zhinochykh arkhetypichnykh obraziv [Psycholinguistic analysis of demonic female archetypal images]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky-Perspectives and innovations of science*, 8 (13), 420-432 [in Ukrainian].

УДК 159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-560-567](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-560-567)

Хараджи Марина Вікторівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, Переяслав, 08400, <https://orcid.org/0000-0003-04547620>.

Мойса Аліна Анатоліївна здобувачка другого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Практична психологія», група ПП-21пмз, кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, Переяслав, 08400.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті розкрито наукові підходи до проблеми дослідження особливостей комунікативної компетентності особистості. Узагальнено, що поняття комунікативна компетентність являється складним утворенням, під яким розуміють: ступінь адекватності та ефективності реагування на проблемні життєві ситуації, досягнення реальних цілей, використання відповідних методів і позитивний розвиток як результат активності, підтвердження з боку інших адекватності соціальної поведінки, здатність брати участь у складній системі міжособистісних відносин і успішно розуміти інших людей. У науковій роботі також проаналізовані праці вітчизняних та закордонних вчених, які дозволили узагальнити сутність комунікативної компетентності психолога. З'ясовано, що комунікативну компетентність психолога можна охарактеризувати як певний рівень сформованості особистісного та професійного досвіду взаємодії з оточуючими, який потрібний індивіду, щоб у рамках своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати у професійному середовищі та суспільстві. Також у роботі увага була приділена розробці та апробації тренінгу як психологічній технології з формування комунікативної компетентності майбутніх психологів. Окреслено, що на початковому етапі формування комунікативної компетентності майбутніх психологів необхідно звернути увагу на рівень сформованості комунікативної компетентності, варто обирати оптимальні методи навчання та виховання для розвитку комунікативної компетентності. В статті вказані рекомендації щодо використання психологічних тренінгів для підвищення рівня комунікативної компетентності.

Ключові слова: спілкування, комунікативна компетентність, майбутні психологи, психологічна програма, тренінг.

Kharadzhy Marina Viktorivna Candidate of Psychological Sciences Associate Professor of Department of Management Practical Psychology and inclusive education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlinskoho St., 30, Pereyaslav, 08400, <https://orcid.org/0000-0003-0454-7620>.

Moisa Alina Anatolyivna second-year of the second (master's) level of higher education in the specialty «Practical Psychology» group PP-21pmz, Department of Management Practical Psychology and inclusive education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlinskoho St., 30, Pereyaslav, 08400.

FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article reveals scientific approaches to the problem of researching the peculiarities of the communicative competence of an individual. It is summarized that the concept of communicative competence is a complex entity, which is understood as: the degree of adequacy and effectiveness of responding to problematic life situations, the achievement of real goals, the use of appropriate methods and positive development as a result of activity, confirmation by others of the adequacy of social behavior, the ability to take participating in a complex system of interpersonal relations and successfully understanding other people. The scientific work also analyzed the works of domestic and foreign scientists, which made it possible to generalize the essence of the psychologist's communicative competence. It has been found that in the most general form, the communicative competence of a psychologist can be characterized as a certain level of formation of personal and professional experience of interaction with others, which an individual needs in order to function successfully in the professional environment and society within the framework of his abilities and social status. Based on the analysis of the scientific literature on the problem of the psychologist's activity, the following definition of the psychologist's communicative competence is formulated in the work. Communicative competence of a psychologist is learned communicative strategies that ensure successful contact with the client, diagnosis of his individual characteristics, developing a resolution and anticipating the outcome without direct interpersonal contact. Therefore, the main attention was paid to the development and approval of training as a psychological technology for the formation of communicative competence of future psychologists. It is outlined that at the initial stage of formation of communicative competence of future psychologists, it is necessary to pay attention to the level of formation of communicative competence, it is worth choosing optimal methods of training and education for the development of communicative competence. The article provides recommendations on the use of psychological training to increase the level of communicative competence.

Keywords: communication, communicative competence, future psychologists, psychological program, training.

Постановка проблеми. Комуникативна компетентність, як психологічний феномен, відноситься до професійно важливих якостей представників професій типу «людина-людина» та є однією з пріоритетних складових професійної придатності. Професійна придатність обумовлюється сукупністю вихідних (з погляду включення до діяльності) особливостей людини, і формується, розвивається на етапах професійного шляху у процесі діяльності [7, с. 31].

Сучасний фахівець, включений до системи різноманітних комуникативних зв'язків, демонструє свою комуникативну компетентність через психологічну поінформованість, практичну підготовленість до спілкування та бажання спілкуватися. Проте реалізація завдань професійного вдосконалення майбутніх психологів наштовхується на певні труднощі. У роботах, присвячених професійному становленню психолога, не розроблено теоретичних принципів, відсутнє цілісне уявлення про особистість професіонала, про фактори, що впливають на його перебіг. Саме тому, досить важливим та актуальним залишається питання щодо дослідження особливостей формування комуникативної компетентності майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування комуникативної компетентності майбутніх спеціалістів різного профілю знайшла своє відображення у роботах таких вітчизняних та закордонних дослідників як Г. Бал, О. Бондаренко, С. Васьківська, Ж. Вірна, П. Горностай, Т. Говорун, Є. Заїка, О. Кокун, М. Коломінський, С. Максименко, В. Панок, Ю. Приходько, Л. Уманець, М. Шевченко, М. Чепелева, Т. Яценко та ін. Питання професійного спілкування та комуникативної компетентності майбутніх психологів представлені у роботах таких учених, як М. Заброцький, В. Кан-Калік, О. Корніяка, Т. С. Яценко та ін.

Аналіз наявних публікацій підкреслює, що досліджень, присвячених розвитку компетентності майбутніх психологів, недостатньо. Недостатньо повно визначено основні компоненти змісту комуникативної компетентності, фактори, що впливають на її розвиток та формування у майбутніх психологів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити особливості формування комуникативної компетентності майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз дефініцій компетентності в спілкуванні дозволив виявити відмінності у підходах різних авторів та одночасно засвідчити певну схожість за тими чи іншими ознаками даного психологічний феномен. Для початку розглянемо сутність понять «комунікація» та «компетентність».

Сутність поняття «комунікація» визначають перш за все, як спілкування людей і узагальнення ними знань на основі спілкування. Спілкування – це багатоплановий процес, який необхідний для організації контактів між людьми

в ході спільної діяльності. Спілкування також розглядається як обмін духовними цінностями (загально визнаними і специфічними для різних номінальних і реальних груп), яке відбувається у формі діалогу людини як в процесі взаємодії з оточуючими [3, с. 252]

У свою чергу, компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності. У науковому контексті поєднання термінів «комунікативна компетентність» вперше було використано в руслі соціальної психології (від лат. *Competens* «здатний») – здатність встановлювати і підтримувати ефективні контакти з іншими людьми при наявності внутрішніх ресурсів (знань і умінь) [1, с. 7-9].

Спираючись на суть викладених вище понять, ми дійшли висновку, що компетентність – це інтегральна характеристика особистості, що включає компоненти, що забезпечують можливість здійснювати свою діяльність в конкретній сфері життєдіяльності суспільства [5, с. 28].

У вітчизняних публікаціях під комунікативною компетентністю розуміються знання, вміння та навички, які необхідні для розуміння чужих та породження своїх програм мовної поведінки; вміння ставити цілі та вибрати вербальні тактики для їх досягнення; тактики та вміння вирішення засобами мови завдань спілкування; знання та вміння, що дозволяють складати та реалізовувати мовні програми; здатність у спілкуванні щодо одного, кількох чи всіх видах мовної діяльності. Досі немає повного розуміння всіх складових компонентів комунікативної компетентності та механізму їхньої взаємодії [2, с. 39-41].

Вважаємо, що комунікативну компетентність слід розглядати як професійно значуща властивість фахівця, що характеризується комплексом лінгвістичних, комунікативних та мовних знань, умінь та навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти та висловлювати свої думки. Комунікативна компетентність, що склалася, є результатом навчання та формування.

Комунікативна компетентність фахівця, зокрема психолога, має певну специфіку. Професія психолога пов'язана з роботою з людьми та наданням підтримки їм у складних або нестандартних ситуаціях. Специфічність проявляється в тому, що сам психолог постає як індивідуальність, як людина, яка має на неї повне право. У цьому сенсі виникає безліч проблем, пов'язаних із соціальним статусом професії психолога, наприклад, проблема критеріїв ефективності його роботи, рівня його кваліфікації, зрештою, проблеми підготовки психологів [4, с. 23-24].

До комплексу умінь, що становлять комунікативну компетентність психолога, включають такі: аналіз та оцінка комунікативної ситуації, формування мети, підбору та використання засобів для реалізації плану та його корекції, оцінка ефективності результату, вміння обирати комунікативні стратегії адекватно ситуації, вміння вступати в контакт з людьми з урахуванням

їх статевих, соціально-культурних, статусних характеристик, вміння активно реагувати на зміну обстановки, перебудувати спілкування з урахуванням зміни емоційного настрою партнера, вміння вести розмову, дискусію, досягати угод; вміння за допомогою слова здійснювати психотерапію спілкування, аналізувати комунікативні конфлікти [8, с. 134].

До професійних комунікативних навичок та вмінь психолога також відносять наступні: вміння активного слухання та побудови зворотного зв'язку; вміння опису поведінки, вміння залучати людей до себе, вміння тримати клієнта на відстані та уникати емоційного зближення, емпатія як навик, вміння використовувати стратегії, що сприяють змінам поведінки клієнта, вміння концентрувати увагу на заданих об'єктах та явищах, відображаючи їх досить об'єктивно, адекватно [9, с. 149-50].

Комунікативна компетентність у професії психолога забезпечує ефективний перебіг комунікативного процесу, побудова ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, успішне функціонування у професійному середовищі. Можна стверджувати, що комунікативна компетентність майбутніх психологів полягає в формуванні та актуалізації таких рис особистості як: активність, контактність, ініціативність, уміння висловлювати свою думку, переконувати інших, уміння висловлювати свій емоційний настрій, уміння швидко та легко знайти вихід із будь-якої комунікативної ситуації, уміння реагувати як на справедливу, так і на несправедливу критику, уміння надати підтримку, орієнтація на співпрацю, відповідальність, повага, дружелюбність [10, с. 76-77].

Щоб це перевірити нами проведено емпіричне дослідження, метою якого було вивчення рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх психологів, а також розроблено і апробовано тренінг як психологічну технологію з формування комунікативної компетентності майбутніх психологів.

Для створення сприятливої морально-психологічної обстановки у процесі формування комунікативної компетентності ми виявили найбільш ефективні методи стимулювання ініціативи студентів, майбутніх психологів. Тренінг комунікативної компетенції був спрямований на розвиток комунікативної культури студентів, майбутніх психологів та їх професійно-особистісних якостей. У програмі розглядалися поняття комунікативної культури як складової професійної компетентності психолога, її структурні елементи, різні методи активного соціально-психологічного навчання з метою підвищення рівня комунікативної компетентності та розвитку комунікативних якостей особистості. Особлива увага приділялася розвитку таких професійних якостей психолога, як здатність до емпатії, ідентифікації, безконфліктної взаємодії, комунікабельності. Програма була призначена для студентів-психологів, хоча, може використовуватися також у роботі зі студентами інших спеціальностей.

Реалізація програми відбувається у три етапи:

1. Організаційний (2 заняття). На цьому етапі запроваджуються правила роботи у тренінговій групі, проводяться нескладні вправи, спрямовані на формування інтересу до занять, згуртування групи.

2. Розвиваючий (8 занять). Цей етап спрямований на розвиток основних якостей, що входять до структури комунікативної компетентності: автентичність у міжособистісних відносинах, здатність поводитися з оточуючими, діагностичні вміння у міжособистісній сфері, здібності аналізувати свою поведінку.

3. Закріплюючий (2 заняття). Підбиття підсумків, отримання зворотного зв'язку про виконану роботу, як учасників, так і тренера.

Структура занять:

1. Вступна частина спрямована на підвищення інтересу до заняття, на створення позитивно-емоційного клімату. Запроваджуються ритуали. Далі слідує «розминка» з метою підвищення рівня активності в групі. Такі вправи дозволяють активізувати учасників.

2. Основна частина заняття є сукупністю психотехнічних вправ та прийомів, спрямованих на вирішення завдань цієї програми.

3. Заключна частина складається з підбиття підсумків, рефлексії та ритуалу прощання. Рефлексія передбачає ретроспективну оцінку у двох аспектах: емоційному (сподобалося – не сподобалося) та смислового (чому це важливо, навіщо ми це робили).

Форми та методи роботи: розігрівальні вправи, моделювання ситуацій у рольових іграх, вправи у парах, групах, міні-лекції та групові дискусії.

Висновки. На основі проведеного аналізу наукової літератури нами було сформульовано наступне визначення комунікативної компетентності психолога. Комунікативна компетенція психолога – це засвоєні комунікативні стратегії, що забезпечують успішне встановлення контакту з клієнтом, діагностику його індивідуальних особливостей, розробку дозволу та антиципацію результату без безпосереднього міжособистісного контакту. Вважаємо, що на початковому етапі формування комунікативної компетентності майбутніх психологів необхідно звернути увагу на рівень сформованості комунікативної компетентності, варто обирати оптимальні методи навчання та виховання для розвитку комунікативної компетентності. Рекомендуємо використовувати традиційні методи навчання, а саме: словесні методи (розповідь, пояснення, роз'яснення, розмова, дискусія, лекція), практичні (досвід, вправа), наочні (демонстрація, спостереження, ілюстрація). Також варто використовувати методи активного навчання. Такі методи навчання є передумовами, що підвищують інтерес студентів до навчального процесу, дозволяють відчувати ситуацію та визначити можливі стратегії власних дій, а також сприяють формуванню комунікаційної компетентності. Рекомендуємо використовувати психологічні тренінги. При цьому рекомендується в організації занять для підвищення рівня комунікативної

компетентності використовувати такі способи та методи: виконання творчих завдань, участь студентів при обговоренні актуальних проблем сьогодення, участь у дискусіях, діалогах, вирішення різних комунікативних завдань з використанням невербального та вербального засобів спілкування.

Література:

1. Баранов В. В. Психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності // *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. пр. 2011. №5. С. 7–9.
2. Галецький С. М. Особливості підходів до проектування структури комунікативної компетентності фахівців // *Znanstvena misel*, 2019. 2 (32), С. 39-41.
3. Денищич Т.А. Комунікативні вміння як компонент професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців // *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : Херсонський держ. ун-т, 2010. Вип. 55. С. 252–255.
4. Єжижанська Т. С., Осадча М. П. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців // *Наукові записки. Серія «Культура і соціальні комунікації»*, 2017. (3), 23-24.
5. Корніяка О. М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів // *Психолінгвістика: збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*, 2019. вип. 3, с. 60-69.
6. Корніяка О.М. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів у період їх професійної адаптації // *Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2010. Вип. 7. С.31 – 40.
7. Марущак О. М. Формування комунікативної компетентності: *Методичні рекомендації*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 134 с.
8. Пузь І. В., Шевченко О.М. Значення комунікативної компетентності у професійному становленні майбутніх психологів // *Психологічний часопис*. 2018. № 4. С. 149-150.
9. Рудева Л.С. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх психологів // *Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наук. праць*. Випуск 3 / Інституту психології та соціальної педагогіки, Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ. 2012. С. 76-77.

References:

1. Baranov V. V. (2011). Psyholoho-pedahohichni umovy formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti [Psychological and pedagogical conditions for the formation of communicative competence]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of general and pedagogical psychology*, №5. S. 7–9. [in Ukrainian].
2. Halets'kyu S. M. (2019). Osoblyvosti pidkhodiv do proektuvannya struktury komunikatyvnoyi kompetentnosti fakhivtsiv [Peculiarities of approaches to designing the structure of communicative competence of specialists]. *Znanstvena misel – Znanstvena misel*, 2 (32), S. 39-41. [in Ukrainian].
3. Denyshchych T.A. (2010). Komunikatyvni vmynnya yak komponent profesiyno-komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv [Communicative skills as a component of professional and communicative competence of future specialists]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, Vyp. 55, S. 252–255.
4. Yezhyzhans'ka T. S., Osadcha M. P. (2017). Problemy formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv [Problems of formation of communicative competence of future specialists]. *Naukovi zapysky. Seriya «Kul'tura i sotsial'ni komunikatsiyi» – Proceedings. Series "Culture and social communications"* (3), S. 23-24.

5. Korniyaka O. M. (2019). Vyvchennya rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv [Study of the development of students' communicative competence]. *Psykholinhvistyka: zbirnyk naukovykh prats' DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyi derzhavnyy pedahohichnyy universytet im. H. Skovorody» – Psycholinguistics: a collection of scientific works of the Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after G. Skovorody*, vyp. 3, s. 60-69.

6. Korniyaka O.M. (2010). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti pedahohiv i psykholohiv u period yikh profesiynoyi adaptatsiyi [Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів у період їх професійної адаптації]. *Psykholinhvistyka: zbirnyk naukovykh prats' DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyi derzhavnyy pedahohichnyy universytet im. H. Skovorody» – Psycholinguistics: a collection of scientific works of the Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after G. Skovorody*, Vyp. 7. S.31–40.

7. Marushchak O. M. (2017). *Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti: Metodychni rekomendatsiyi [Formation of communicative competence: methodological recommendations]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka.

8. Puz' I. V. & Shevchenko O.M. (2018). Znachennya komunikatyvnoyi kompetentnosti u profesiynomu stanovlenni maybutnikh psykholohiv [The importance of communicative competence in the professional development of future psychologists]. *Psykhologichnyy chasopys – Psychological magazine*, № 4. S. 149-150.

9. Rudyeva L.S. (2012). Psykholohichni osoblyvosti komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh psykholohiv [Psychological features of communicative competence of future psychologists]. *Visnyk psykholohiyi i sotsial'noyi pedahohiky. Zbirnyk nauk. prats' – Herald of psychology and social pedagogy. Collection of sciences. Works*, Vypusk 3, S. 76-77.

УДК 811.37.01

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-568-580](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-568-580)

Харжевська Ольга Михайлівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, тел.: (097) 358-56-53, <https://orcid.org/0000-0001-7032-2863>

Рудоман Ольга Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, тел.: (096) 740-94-04, <https://orcid.org/0000-0003-4784-3518>

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПРИ ТЕСТОВОМУ ОЦІНЮВАННІ НАВИЧОК ЧИТАННЯ

Анотація. Перевірка тестових навичок іншомовного читання, а також хороше володіння навичками розуміння прочитаного є ключовим для студентів немовних закладів вищої освіти. Однак, природа навичок читання в умовах тестування вимагає точності у прийнятті рішень.

У статті розглядається проблема тривожного стану, який зазвичай зустрічається у навчанні, а саме під час іспиту з іноземної мови. Критичний аналіз відповідної літератури свідчить про те, що тривожність під час тесту може бути викликана трьома факторами: неоднаковою лінгвістичною компетенцією студентів, різним рівнем у них критичного мислення, а також їх мотивацією. Відчуття тривоги може перешкоджати здатності студентів виконувати завдання та демонструвати свої набуті знання в повному обсязі. Різні прямі та непрямі фактори оточення впливають на успішність та швидкість вчасного виконання завдання. Важливо пропонувати студентам різні типи оцінювання читання такі, як: швидкий перегляд, оглядове читання, інтенсивне читання. Під час дослідного навчання проводилася діагностика показників іншомовних навичок читання серед студентів немовних спеціальностей. Знання рівня компетентності у читанні кожного студента дуже важливе під час організації занять з іноземної мови. Це дозволяє викладачеві висувати відповідні вимоги до тих, кого навчають, ефективно здійснювати індивідуальний підхід, пропонувати спеціальні завдання для розвитку навичок іншомовного читання, що знизить рівень тривожності під час тестової перевірки.

У дослідженні було визначено рівень іншомовних навичок читання і рівень тривожності при перевірці тестових знань серед студентів немовних спеціальностей. На основі отриманих результатів розраховувалися показники,

продіагностовані тестом, щоб виявити: рівень критичного оцінювання прочитаного матеріалу самими студентами; обсяг вербальної оперативної пам'яті; використання мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного; ігнорування невідомого мовного матеріалу.

Кореляційний аналіз рівня іншомовних навичок читання і негативного фактору впливу тривожності показав кореляційну залежність між цими показниками. Тому не можна виключати фактор тривожності, що впливає на кінцевий результат показників успішності студентів.

Ключові слова: навички читання, іноземна мова, тривожність, емоції, пам'ять, тестування.

Kharzhevska Olha Mykhailivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Instytutska St., 11, Khmelnytskyi, 29016, tel.: (097) 358-56-53, <https://orcid.org/0000-0001-7032-2863>

Rudoman Olha Anatoliivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Instytutska St., 11, Khmelnytskyi, 29016, tel.: (096) 740-94-04, <https://orcid.org/0000-0003-4784-3518>

RESEARCHING THE PROBLEM OF STUDENTS' ANXIETY DURING THE TEST ASSESSMENT OF THEIR READING SKILLS

Abstract. Testing foreign language reading skills, as well as good reading comprehension skills, is the key indicator for non-native higher education students. However, the nature of reading skills in a testing atmosphere requires precision in decision making.

The article deals with the problem of anxiety, which usually occurs in education, namely during a foreign language exam. A critical analysis of the relevant literature shows that anxiety during the test can be caused by three factors: students' different linguistic competence, their different levels of critical thinking, and their motivation. Feelings of anxiety can hinder students' ability to complete tasks and demonstrate their learning to the fullest extent. Various direct and indirect factors of the environment affect the success and speed of the completion of the task on time. It is important to offer the students different types of reading assessment such as: skimming, scanning, intensive reading. During the experimental study, a diagnosis of indicators of foreign language reading skills was carried out among students of non-language specialties. It is very important to know the reading competence level of each student in the process of foreign language teaching. This allows the teacher to make appropriate demands on the learners to effectively apply an individual approach, to offer special tasks for the development of foreign language reading skills, which will reduce the level of anxiety during the test check.

The study determined the level of foreign language reading skills and the level of anxiety during the test among students of non-language specialties. Based on the obtained results, the indicators diagnosed by the test were calculated to reveal: the level of critical evaluation of the reading material by the students themselves; the volume of verbal working memory capacity; the use of linguistic and contextual guesses to understand what has been read; ignoring unknown language material. Correlational analysis of the level of foreign language reading skills and the negative factor of the influence of anxiety showed a correlational dependence between these indicators. Therefore, the factor of anxiety, which affects the final result of students' performance indicators, cannot be excluded.

Keywords: reading skills, foreign language, anxiety, emotions, memory, tests.

Постановка проблеми. З роками відбулися зміни у способі оцінювання читання. Тестова перевірка навичок іншомовного читання тепер більше відповідає стратегічному погляду на процес читання, а не ідеї, що читання є окремими навичками. Сучасні теорії читання стверджують, що найкраща перевірка полягає в тому, щоб викладачі спостерігали за процесом і розумінням прочитаного матеріалу самими студентами, контролювали їхнє вміння критично оцінювати та аналізувати автентичні тексти. Тому першочергове завдання викладача полягає у формуванні та розвитку у студентів навичок конструктивного читання. Навички читання вважаються пасивними, хоча розуміння прочитаного передбачає дуже складні когнітивні процеси головного мозку.

Дослідження проблеми тривожності значною мірою є проблемою нав'язливих думок, які заважають мисленню, зосередженому на завданнях. Тривога зазвичай визначається як "складний стан, який включає когнітивні, емоційні, поведінкові та тілесні реакції". [1, с. 18] Ступінь тривожності під час тестування може змінюватися, це пов'язано з формами і видами тестового контролю, та який ваговий коефіцієнт виносять на перевірку академічної успішності та його значення для студентів. Декому страх перед тестами здається незначною проблемою, але вона може бути серйозною тоді, коли це призводить до високого рівня тривожності та академічної неуспішності у студентів. Можуть бути різні ступені тестової тривожності викликані в різний час, залежно від сприйняття учнями складності тесту в період тестування. покладаючись на різні підказки або показники під час тесту (наприклад, оцінка власної успішності), сприйняття студентами рівня складності тесту на початку тесту може відрізнитися від їх сприйняття під час тесту [2; 3 с. 53-54].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі дослідження причини тривожності у студентів при тестовому оцінюванні навичок читання присвятили свої праці низка вітчизняних і зарубіжних авторів, таких як: О.Б. Бігич, О.В. Волошина, О.Г. Борецька, В. П. Огієнко, Т.В.Кравченко, Н. М.Громова, Р. D. MacIntyre, R. C. Gardner, T. Linderholm, J. Navideh,

Z.M. Salari, N. Javanbakht, M. Nadian та інші. Тривожність при перевірці тестового контролю з читання здебільшого розглядають як негативні реакції студентів у процесі вивчення іноземної мови та пов'язують з успішністю [6;12; 14], а також особистісними рисами характеру [10]. Деякі дослідники пропонують шляхи розв'язання проблем у навчанні студентів, які демонструють сильні ознаки тривожності [11; 18; 17; 19; 20].

Метою статті є дослідження тривожності як психічного і фізичного стану людини, який супроводжується емоційними та фізичними симптомами, а також впливає на поведінку особистості. Що стосується результатів проведених різними дослідженнями про зв'язок між тестовою тривожністю та продуктивністю, між ними немає подібної та заздалегідь визначеної кореляції. Відповідно, високий, помірний, низький рівень тривожності не визначалися, а також не було виявлено в проаналізованих різних дослідженнях зв'язків між рівнем критичного оцінювання прочитаного, обсягом вербальної оперативної пам'яті, використанням мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного, ігноруванням невідомого мовного матеріалу. Оскільки, більшість із цих досліджень було присвячено обговоренню аудіювання, говоріння та письма, і мало уваги було приділено читанню. Завдання даного дослідження полягає у визначенні рівня тривожності під час перевірки тестових навичок читання серед студентів середніх та старших курсів немовних спеціальностей, які мають середній рівень володіння іноземною мовою, щоб показати, як хвилювання під час іспиту впливає на показники читання серед студентів.

Виклад основного матеріалу. Психофізіологічними механізмами читання є зорове сприйняття, внутрішнє промовляння, сегментування тексту, оперативна пам'ять, антиципація, довготривала пам'ять, осмислення. Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння. При читанні інформація поступає до читача через зоровий канал, тому вирішальну роль виконують зорові відчуття, які спричиняють дію внутрішнього мовленнєво-рухового аналізатора. Завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім промовлянням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Людина, яка читає мовчки, про себе, неодмінно чує те, що вона читає, тому слухові відчуття також є обов'язковим елементом читання. Ці відчуття дають можливість контролювати правильність власного читання, проте вони не відіграють домінуючої ролі, а підпорядковуються названим вище відчуттям. Із психологічної точки зору процес сприймання й розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з осмисленням і пам'яттю. Сприймаючи текст, читач виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле. Пам'ять при цьому — оперативна і довготривала — допомагає мисленню [7].

Розуміння прочитаного є складним процесом, який вимагає організації попередніх пізнавальних умінь і навичок. Крім того, коли читачі не можуть зрозуміти весь текст, вони стикаються із труднощами із декодуванням слів у

такому тексті. Зміст прочитаного зазвичай залежить від розуміння цільової іноземної мови (Target language). Це вимагає розуміння слів, речень, контекстів тексту. [5] Оволодіння навичками читання вимагає взаємодії між читачем і текстом. Згідно з А. Ельвером “читання є найважливішою діяльністю на будь-якому виді заняття з іноземної мови, а не лише джерелом інформації та заняттям, яке приносить задоволення, а також виступає засобом консолідації та поглиблення знання мови” [6, с. 14]. Читачі повинні використовувати свої попередні набуті знання під час читання, щоб сконструювати значення [6, стор. 16].

Перш ніж розглядати різні методи оцінювання, важливо зрозуміти різні типи оцінюваного читання. Вчителі повинні усвідомлювати, що тестові завдання можуть бути написані так, щоб вони неявно або явно вимагали різних типів читання. Наприклад, якщо пропонується довгий уривок для читання за короткий проміжок часу, тобто швидкий перегляд (skimming) з елементами уважного огляду окремих речень чи словосполучень, які несуть ключові ідеї, то може бути єдиним способом успішного виконання завдань до тексту. Для організації переглядового читання (scanning) підбираються тематично пов’язані тексти (декілька оголошень, рецептів, програм телепередач, з яких слід вибрати ті, що відповідають заданим параметрам пошуку). Також можна дати уривки для сприйнятливого або інтенсивного читання (careful reading), що є формою уважного читання, спрямованого на виявлення того, що саме хоче передати автор. Нарешті, студенти можуть читати і знаходити в тексті саму відповідь, а письмовий матеріал виступає як підказка, щоб поміркувати над тим чи іншим моментом, а потім, можливо, відповісти письмово. Формати тестування, у яких запитання перемежуються з поточним текстом, можуть задовольнити такий підхід. Усі ці типи читання можна оцінити за допомогою різних типів предметів і завдань для читання. Учні також повинні знати про різні типи навичок читання, які оцінюються на тестах з читання, і вчителі або автори тестів можуть навіть вказати читачеві тип читання, який очікується [4].

Отже, часто виникає стресова ситуація при тестовій перевірці навичок читання, яка є практично відсутньою на звичайному практичному занятті. У студентів часто виникає панічний страх і заниження власних знань лексичного мінімуму для проходження тесту. Саме тут виникає тривожний стан, який часто заважає повній зосередженості. Також на успішність та швидкість вчасного виконання завдання впливають зовнішні подразники, зумовлені різними прямими та непрямими факторами оточення (сторонні звуки, температура в приміщенні, стан здоров’я).

Г’юнтур та Рахімі вважають проблему тривоги значною мірою “проблемою нав’язливих думок, які заважають мисленню, зосередженому на завданнях” [8, с. 322]. Тривога зазвичай визначається як “складний стан, який включає когнітивні, емоційні, поведінкові та тілесні реакції”.

Гарднер [9] визначив “почуття тривоги” як негайний, тимчасовий емоційний досвід з швидким когнітивним ефектом, який виражається почуттям

занепокоєння, нервозності та напруга у відповідь на конкретну ситуацію (наприклад, контекст викладання та навчання). Майже кожен відчуває почуття тривоги в певний момент їхнього життя, що впливає на їх продуктивність і ефективність у різних ситуаціях. Деякі люди відчувають тривогу частіше і сильніше, ніж інші. Поява ступеня нав'язливої або різко наростаючої тривожності варіює залежно від ситуації. Почуття тривоги спонукає деяких людей працювати краще, заохочуючи їх прагнути кращих результатів, водночас забороняючи продуктивність інших, порушуючи необхідні розумові процеси виконувати все однаково добре. Людям, котрі не можуть швидко переключатися з одного виду діяльності на іншу притаманна вища тривожність і приторможеність, аніж екстравертам.

Проаналізувавши дослідження зарубіжних авторів [17], ми дізналися, що студенти з високою тривожністю під час проходження тестових завдань та ті, що із з низьким рівнем хвилювання, мають нижчу академічну успішність. Отже, можна зробити висновок, що саме студенти з помірним рівнем тривожності показують найкращі результати навчання. Помірний рівень тривожності не заважає людям залишатися працюючими та відповідальними в роботі, а також сприяє певному успіху в житті [17, с 780].

Саларі та Ліндергольм зазначають, що серед чотирьох навичок читання найважливішими вважаються навички академічного мовлення, оскільки читання є основним засобом вивчення нової інформації. Ми читаємо текст для різних цілей, зокрема: (1) отримати основну ідею написаного, (2) знайти конкретну інформацію, (3) дізнатися про нову інформацію, (4) синтез та оцінка інформації з кількох текстів, (5) для загального розуміння та (6) для задоволення. Процес читання також є складним, тому що потрібно координувати увагу, сприйняття, пам'ять і розуміння. Коли студенти читають тексти з іномовною професійною лексикою, вони намагаються розшифрувати спеціалізовану термінологію та співставити її із словами із загальним значенням, тобто семантичним рядом загальної лексики [16].

Якщо вони зіткнуться з труднощами в опрацюванні професійної термінології чи розуміння фразеологізмів, які містять спеціалізовані тексти, то тривожність відповідно виросте. Тривожність чи навіть страх при неправильному виборі ключових слів під час перевірки тестових знань з читання особливо підвищується у студентів із середнім рівнем володіння іноземною мовою, а також і у тих, що мають рівень наближений до рівня вищого за середній. Студенти відчувають нервозність та страх неправильно зрозуміти ключові слова-підказки, оскільки немає можливості проконсультуватися у викладача та забороняється користування словником. Попередні дослідження показали, що висока тривожність може мати негативний вплив на розуміння змісту прочитаного іноземною мовою. У дослідженні Кральової зазначено, що "тривожність під час читання текстів середнього рівня складності може не бути зумовлена не самим читанням, а скоріше типами усних чи письмових завдань на перевірку розуміння прочитаного" [18 с. 115].

Психофізіологічними механізмами читання є зорове сприйняття, сегментування тексту, оперативна пам'ять, антиципація (чи ймовірне прогнозування), довготривала пам'ять, осмислення. Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння. При читанні інформація поступає до читача через зоровий канал, тому вирішальну роль виконують зорові відчуття, які спричиняють дію внутрішнього мовленнєво-рухового аналізатора. Завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім промовлянням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Залежно від міцності засвоєння мовного матеріалу та рівня сформованості механізмів зорового сприймання процес розпізнавання може здійснюватися швидко й безпосередньо, або в уповільненому темпі з елементами пригадування. Із психологічної точки зору процес сприймання й розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з осмисленням і пам'яттю. Сприймаючи текст, читач виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле. Пам'ять при цьому — оперативна і довготривала — допомагає мисленню [4].

Ефективність формування компетентності у читанні залежить від рівня розвитку в студентів інтелектуальних умінь, тобто: ймовірного прогнозування, критичного оцінювання прочитаного, компенсаційні вміння читання, такі як використання мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння, входять до складу мовленнєвих умінь читання. Ми вважаємо, що знання рівня компетентності у читанні кожного студента дуже важливе під час організації занять з іноземної мови. Це дозволить викладачеві висувати відповідні вимоги до тих, кого навчають, ефективно здійснювати індивідуальний підхід, пропонувати спеціальні завдання для розвитку навичок іншомовного читання та знизить рівень тривожності під час тестової перевірки.

Для проведення діагностики показників іншомовних навичок читання серед студентів 2 та 3 курсів немовних спеціальностей, автори використовували тести, розроблені Дж. Оукхілем та К. Ельбро [5]. На основі отриманих результатів розраховуються показники, діагностовані тестом, щоб виявити: рівень критичного оцінювання прочитаного; обсяг вербальної оперативної пам'яті; використання мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного; ігнорування невідомого мовного матеріалу.

Обробка отриманих даних проводилася за кожним показником іншомовних навичок читання у цілому і виводилася індивідуальна оцінка рівня компетентності в читанні за всіма показниками для студента. Отримано такі дані:

1. Найменших труднощів викликало завдання на визначення рівня критичного оцінювання прочитаного. Тут отримані наступні результати: досить високий і вищий за середній рівень критичного оцінювання прочитаного – у 8,0% (досить високий – у 8,0%), середній – у 9,5% і нижчий за середній – у 3,5% слухачів та курсантів (табл. 2.9).

2. За обсягом вербальної оперативної пам'яті досить високі і вищі за середні результати показали 35,5% ті, що були опитані (з них досить високі результати – 2,3%); середні – 61,3% і нижчі за середні – 3,0% студентів (див.табл.1).

Таблиця 1.

Показники іншомовних навичок читання

№ з/п	Іншомовні навички читання	Кількість студентів у %, що показали такі результати:				
		5	4	3	2	середн. бал
1	Рівень критичного оцінювання прочитаного	8,0	79	9,5	3,5	3,94
2	Обсяг вербальної оперативної пам'яті	2,3	35,5	61,3	3,0	3,45
3	Використання мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного	21	4,1	32,7	52,2	2,62
4	ігнорування невідомого мовного матеріалу	16,5	35,5	28	20	3,52

3. Використання мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного виявилось ще більш важчим завданням для тих, що були опитані, і тут показники в основному середні – 32,7 % і нижчі за середній – 53,2 %. Результати вищі за середнє показали лише 4,1 % опитаних. Очевидно, це завдання є важким саме для студентів, і цей компонент більше за усі потребує розвитку.

4. Ігнорування невідомого мовного матеріалу було оцінено в 35,5 % опитаних як досить високе і вище за середнє (досить високе – у 16,5 %), середнє – у 28 % і нижче за середнє – у 20 % опитаних.

Як бачимо, тут більший відсоток гарних та відмінних результатів (52 %), але і велика кількість студентів, що не впоралися із завданням (20%). Таким чином, з усіх чотирьох іншомовних навичок читання найкращі результати більшість опитаних показали у критичному оцінюванні прочитаного (87,0 %) і найгірші – у ігноруванні невідомого мовного матеріалу (не справилися з завданням 48 % протестованих). Середній бал за кожним показником наведено у таблиці.

Комплексний аналіз усіх іншомовних навичок читання дозволив визначити індивідуальний рівневий показник для кожного з 120 опитаних. Ці показники пройшли математичну обробку і було виділено чотири рівні іншомовних навичок читання: 4 – досить високий, 3 – вищий за середній, 2 – середній і 1 – низький. Досить високим рівнем іншомовних навичок читання володіють 5,9% опитаних, вищими за середній – 46,7%, середнім – 40,5% і низьким - 6,8% студентів (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Рівень іншомовних навичок читання

Рівень іншомовних навичок читання	Достатньо високий	Вищий за середній	Середній	Низький
Кількість тих, кого навчають, (у %)	5,9	46,7	40,5	6,8

Таким чином, із загальної кількості 120 студентів з досить високими і вищим за середні навичками володіють близько 52,6 % опитаних.

Аналіз рівня мотивації кожного студента і його здібностей до іноземної мови показав, що із загальної кількості осіб, що мають досить високі здібності до іноземної мови, аналогічним рівнем мотивації володіють лише 0,9%, рівнем вищим за середній – 4,1 %, середнім – 1,8 % студентів.

Студенти, рівень навичок читання яких вищий за середній, мають такі рівні тривожності: досить високий – 4,6 %, вищий за середній – 25,8 % середній 16,4 % і низький – 0,9 % опитаних. У студентів із середніми рівнем навичок читання іноземної мови рівні тривожності розподілилися наступним чином: високий – у 3,3 %, вищий за середній – у 14 %, середній – у 19,2 % і низький – у 3,1 % осіб. Опитані із слабкими навичками читання мають такі рівні тривожності оволодіння іноземною мовою: вищий за середній – 0,9 %, середній – 2,7 % і низький – 2,3 % студентів (див. табл. 3).

Таблиця 3.

Рівень іншомовних навичок читання і рівень тривожності при перевірці тестових знань

Кількість студентів із навичками читання (у %)	Кількість студентів, що мають тривожність			
	Достатньо високу	Вищу за середню	Середню	Низьку
Достатньо високими	0,8	5,1	1,8	----
Вищими за середні	4,6	25,8	16,4	0,9
Середніми	3,3	14	19,2	3,1
Низькими	----	0,9	2,7	2,3

Таким чином, кількості студентів, що мають однаковий рівень іншомовних навичок читання і відчувають тривожність при її тестовій перевірці, складає 48,2 %. У той же час 20 % студентів із кількості тих, які мають гарні і вищі за середні навички іншомовного читання, мають середній і низький рівень тривожності, а 17,3 % тих, хто має середні навички, володіють достатньо високим (3,3 %) і вищим за середній (17 %) рівнем тривожності. Тут ми спостерігаємо негативний вплив тривожності на кінцевий результат перевірки тестового контролю навичок читання.

Кореляційний аналіз рівня іншомовних навичок читання і негативного фактору впливу тривожності показав кореляційну залежність між цими показниками. Припускаємо істотний зв'язок між цими показниками. З цією метою було проведено математичний аналіз цих величин із використанням коефіцієнта рангової кореляції за Пірсоном. Коефіцієнт кореляції складає 0,537, що показує наявність кореляційної залежності між компетенцією володіння навичок читання і тривожністю у навчальній групі (значення коефіцієнта кореляції – $p < 0,01$). Це підтверджує наявність достатньо глибокого взаємозв'язку між ними. Тому не можна виключати фактор тривожності на кінцевий результат показників успішності студентів.

Висновки. Отже, у нашому дослідженні ми аналізували лише фактор впливу тривожності на успішність виконання контрольного зрізу знань з навичок читання серед студентів, які володіють лише середнім рівнем володіння іноземною мовою (Intermediate level), тобто мають рівень B1 – що є третьою сходинкою володіння іноземною мовою відповідно до системи CEFR (Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою). Варто зазначити, що наявність такого рівня дозволяє працевлаштування в будь-якій з компаній, тому він є оптимальним, оскільки його найчастіше вимагають роботодавці. А ще забезпечує можливість вступу до іноземних навчальних закладів на підготовчі, загальні відділення.

У дослідженні використовувалася відносно невелика вибірка із 120 учасників, що ускладнює узагальнення результатів для всіх студентів, що вивчають іноземну мову у немовних ЗВО. Результати поточного дослідження підкреслюють необхідність подальших досліджень щодо стану тривожності та під час читання. У цьому дослідженні ми розглядали лише середній рівень володіння іноземною мовою. Три інших рівня – елементарний, вищий за середній і високий – можуть бути розглянуті в подальших дослідженнях. Вчителям та викладачам рекомендовано використовувати теми та матеріали для читання, які цікаві студентам, щоб зменшити хвилювання при тестуванні на перевірку навичок читання. Крім того, вважаємо за доцільне запропонувати вчителям та викладачам створити в аудиторії середовище з низьким рівнем тривожності, щоб студенти могли навчитися спілкуватися іноземною мовою та долати тривожність і розглядати її як реальну психологічну проблему, що не є відображенням неналежного старання або браку здібностей.

Щодо рекомендацій викладачам іноземної мови, то варто зазначити, що створення комфортної атмосфери, сприятливого соціально-психологічного клімату в академічній групі підвищує ефективну співпрацю, ретельний відбір текстів для іншомовного читання, розмовних ситуацій, які сприятимуть соціальній комунікації в подальшому житті, конструктивному корегуванню помилок та обговорення природи їх виникнення. Перспективним вважаємо створення спеціальних вправ і методів подолання іншомовної тривожності для студентів вищих навчальних закладів

Література:

1. Байсара Л. І. Джерела мовної тривожності та шляхи її запобігання. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія». 2009. № 9/1. Вип. 15. С. 17–23.
2. Громова Н. М. Чинники іншомовної тривожності у студентів та способи її подолання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 50–55. DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-50-55 (дата звернення 16.08. 2022)
3. Жук Н. Ю. Можливості попередження мовної тривожності у студентів, які вивчають іноземну мову за допомогою комунікативного методу навчання. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія». 2014. Випуск 20. С. 42–49.
4. Борецька Г.Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. Іноземні мови №3/2012 (71) С.19
5. Oakhill, J. & Elbro, C. (2014). Understanding and teaching reading comprehension: A handbook. New York: Rutledge.138p. <https://doi.org/10.4324/9781315756042> (дата звернення 14.08. 2022)
6. Elwér, A. (2014). Early predictors of reading comprehension difficulties. Linköping University:Department of Behavioural Sciences and Learning.63 p.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Guntur, L. M. F., & Rahimi, S. P. (2019). Exploring the Challenges of Reading Comprehension Teaching for English Proficiency Test Preparation Class in Indonesia. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2(3), 321-330. <https://doi.org/10.34050/els-jish.v2i3.7401> (дата звернення 14.08. 2022)
9. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305
10. Zahra Mohammadi Salari, Seyed Nezam-al-din Moinzade (2015). The Impact of Test Anxiety on Reading Comprehension Test Performance in Relation to Gender among Iranian EFL Learners. *Linguistics and Literature Studies* 3(5): 203-212. <http://www.hrpub.org> DOI: 10.13189/lis.2015.030503 (дата звернення 21.08. 2022)
11. M. Qarqez, Ab Rashid Radzuwan (2017). Reading Comprehension Difficulties among EFL Learners: The Case of First and Second Year Students at Yarmouk University in Jordan. *Arab World English Journal (AWEJ)* Vol.8 (3) September 2017 Pp. 421-431. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no3.27>(дата звернення 14.08. 2022)
12. Ibtisam J. Hassan, Bader S. Dweik Factors and challenges in english reading comprehension among young arab EFL learners *Academic Research International* Vol. 12(1) March 2021(дата звернення 14.08. 2022)
13. Gregersen T. S. & Horwitz E. K. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*. 2002. –№. 86(4). P. 562–570.
14. Hashemi M. Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. №. 30. P. 1811–1816.
15. Horwitz E. K. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001. №. 21. P. 112–126
16. Linderholm, T., & Van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 778–784. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.778> (дата звернення 14.08. 2022)
17. Navideh Javanbakht and Mojtaba Hadian (2014). The Effects of Test Anxiety on Learners' Reading Test Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 775 – 783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.481>(дата звернення 14.08. 2022)

18. Král'ová Z. & Petrova G. Causes and consequences of foreign language anxiety. *X Linguae Journal*. 2017. Vol. 10, Issue 3. P. 110–122. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.09
19. MacIntyre P. D. & Gregersen T. Affect: the role of language anxiety and other emotions in language learning. In Mercer S., Ryan S., Williams M. (eds) *Psychology for language learning*. Palgrave Macmillan, London, 2012. P. 103–118.
20. Ohata K. Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2005. Vol. 9, № 3. URL: <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej35/a3.pdf> (дата звернення: 30.08.2022).

References:

1. Baysara L. I. (2009) *Dzherela movnoyi tryvozhnosti ta shlyakhy yiyi zapobihannya*. [Sources of language anxiety and ways to prevent it] *Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu*. Seriya «Pedahohika i psykholohiya». 2009. № 9/1. Vyp. 15. S. 17–23 [in Ukrainian]
2. Hromova N. M. (2020) *Chynnyky inshomovnoyi tryvozhnosti u studentiv ta sposoby yiyi podolannya*. [Factors of foreign language anxiety among students and ways to overcome it] *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya»*. Seriya «Psykhohohiya»: naukovyy zhurnal. Ostroh: Vyd-vo NaUOA, cherven' 2020. № 11. S. 50–55. DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-50-55 [in Ukrainian]
3. Zhuk N. YU. *Mozhlyvosti poperedzhennya movnoyi tryvozhnosti u studentiv, yaki vyvchayut' inozemnu movu za dopomohoyu komunikatyvnoho metodu navchannya*. [Possibilities of preventing language anxiety in students learning a foreign language using the communicative teaching method] *Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu*. Seriya «Pedahohika i psykholohiya». 2014. Vypusk 20. S. 42–49. [in Ukrainian]
4. Borets'ka H.E. *Metodyka formuvannya inshomovnoyi kompetentnosti u chytanni* [Methods of formation of foreign language competence in reading] *Inozemni movy №3/2012 (71)* S.19 [in Ukrainian]
5. Oakhill, J. & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge. 138p. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781315756042> [in English]
6. Elwér, A. (2014). *Early predictors of reading comprehension difficulties*. Linköping University: Department of Behavioural Sciences and Learning. 63 p. [in English]
7. *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students. of classical, pedagogical and linguistic universities] Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in./ za zahal'n. red. S. YU. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
8. Guntur, L. M. F., & Rahimi, S. P. (2019). Exploring the Challenges of Reading Comprehension Teaching for English Proficiency Test Preparation Class in Indonesia. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2(3), 321-330. Retrieved from <https://doi.org/10.34050/els-jish.v2i3.7401> [in English]
9. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305 [in English]
10. Zahra Mohammadi Salari, Seyed Nezam-al-din Moinsade (2015). The Impact of Test Anxiety on Reading Comprehension Test Performance in Relation to Gender among Iranian EFL Learners. *Linguistics and Literature Studies* 3(5): 203-212. <http://www.hrpub.org> Retrieved from DOI: 10.13189/lsl.2015.030503 [in English]
11. M. Qarqez, Ab Rashid Radzuwan (2017). Reading Comprehension Difficulties among EFL Learners: The Case of First and Second Year Students at Yarmouk University in Jordan. *Arab World English Journal (AWEJ)* Vol. 8 (3) September 2017 Pp. 421-431. Retrieved from DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no3.27> [in English]

12. Ibtisam J. Hassan, Bader S. Dweik (2021) Factors and challenges in english reading comprehension among young arab EFL learners Academic Research International Vol. 12(1) March 2021[in English]
13. Gregersen T. S. & Horwitz E. K. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*. 2002. –№. 86(4). P. 562–570. [in English]
14. Hashemi M. Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. №. 30. P. 1811–1816 [in English].
15. Horwitz E. K. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001. №. 21. P. 112–126 [in English].
16. Linderholm, T., & Van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 778–784. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.778>[in English]
17. Navideh Javanbakht and Mojtaba Hadian (2014). The Effects of Test Anxiety on Learners' Reading Test Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 775 – 783. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.481>[in English]
18. Král'ová Z. & Petrova G. Causes and consequences of foreign language anxiety. *XLinguae Journal*. 2017.Vol. 10, Issue 3. P. 110–122. [in English]
19. MacIntyre P. D. & Gregersen T. Affect: the role of language anxiety and other emotions in language learning. In Mercer S., Ryan S., Williams M. (eds) *Psychology for language learning*. Palgrave Macmillan, London, 2012. P. 103–118. [in English].
20. Ohata K. Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2005. Vol. 9, № 3.URL: <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej35/a3.pdf> (дата звернення: 30.08.2022). [in English]

УДК 159.9.07 : 316.752

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-581-593](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-581-593)

Цуркан Ірина Миколаївна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри економічного аналізу і фінансів, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», пр. Д. Яворницького, 19, м. Дніпро, 49005, тел.: (056) 373-09-97, магістр кафедри соціальної роботи та психології, спеціальність «Психологія», Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Тургенєва, 39, м. Запоріжжя, 69063, тел.: (061)764-25-06, <https://orcid.org/0000-0003-1149-0431>.

Серга Тетяна Олексіївна кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та психології, Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Жуковського, 64, м. Запоріжжя, 69063, тел.: (061)764-25-06, <https://orcid.org/0000-0003-0683-2070>.

КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОГЛЯД МЕТОДИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. В епоху інформаційної культури, соціальної мобільності та поліваріантності векторів саморозвитку, перед кожною людиною постають проблеми усвідомленого кар'єрного вибору, що відповідає особистісним цінностям. Важливим аспектом у побудові кар'єри є кар'єрні орієнтації. Плануючи своє професійне майбутнє, людина виходить насамперед із певної ієрархії «кар'єрних якорів» – кар'єрних орієнтацій, представлених у її свідомості. Вони виступають як внутрішнє джерело кар'єрних цілей людини, виражаючи те, що є для неї найбільш важливим і має особистісний сенс у професійній діяльності. Система кар'єрних орієнтацій, таким чином, визначає шляхи для саморозвитку та особистісного зростання, включаючи одночасно і напрям і способи їх здійснення. Кар'єрні орієнтації не мають тієї визначеності, яка властива сформованим належним чином кар'єрним цілям і планам. Завдяки цьому вони виконують гнучкішу регулятивну функцію, а тому, можуть і повинні бути досліджені.

Дослідження кар'єрних орієнтацій студентів вищих навчальних закладів є особливо важливим, оскільки саме протягом цього періоду людина планує своє професійне майбутнє, усвідомлює вірність зробленого вибору. Вони представляють ціннісний компонент у структурі професійної кар'єри, змістовно визначаючи сценарії саморозвитку, особистісного та професійного зростання, включаючи їх напрямок та способи здійснення. Дослідження кар'єрних орієнтацій студентів вищих навчальних закладів необхідне для комплексного аналізу відповідних компетенцій, що формуються на етапі планування кар'єри,

визначення цілей, мотивів, потребу, пов'язаних із здійсненням професійної діяльності, що надасть можливість молодій людині зробити свою кар'єру успішною. У статті наведено перелік методів психологічного дослідження кар'єрних орієнтацій студентів закладів вищої освіти.

Ключові слова: кар'єра, кар'єрні орієнтації, кар'єрні орієнтації студентів, методи психологічного дослідження, методи дослідження кар'єрних орієнтацій.

Tsurkan Iryna Mykolyivna Candidate of Economic sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Economic Analysis and Finance, National Technical University «Dnipro Polytechnic», 49005, Dnipro, av. Dmytra Yavornytskoho, 19, tel.: (056) 373-09-97, Master's student of the Department of social work and psychology, specialty «Psychology», National University «Zaporiz'ka Politehnika», Zhukovskiy St., 64, Zaporizhzhya, 69063, tel.: (061) 764-25-06, <https://orcid.org/0000-0003-1149-0431>

Serha Tetyana Oleksiivna Candidate of sociological sciences, associate professor, assistant professor of department of social work and psychology, National University «Zaporiz'ka Politehnika», Zhukovskiy St., 64, Zaporizhzhya, 69063, tel.: (061) 764-25-06, <https://orcid.org/0000-0003-0683-2070>.

CAREER ORIENTATIONS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: REVIEW OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH METHODS

Abstract. In the era of information culture, social mobility and multivariate vectors of self-development, every person faces the problems of conscious career choice that corresponds to personal values. An important aspect in building a career is career orientation. When planning his professional future, a person first starts from a certain hierarchy of «career anchors» – career orientations presented in his mind. They act as an internal source of a person's career goals, expressing what is most important to him and has personal meaning in professional activity. The system of career orientations, thus, determines the ways for self-development and personal growth, including at the same time the direction and methods of their implementation. Career orientations do not have the certainty that is characteristic of properly formed career goals and plans. Thanks to this, they perform a more flexible regulatory function, and therefore, can and should be investigated.

The study of career orientations of students of higher educational institutions is particularly important, because it is during this period that a person plans his professional future, realizes the correctness of the choice made. They represent a valuable component in the structure of a professional career, meaningfully defining the scenarios of self-development, personal and professional growth, including their direction and methods of implementation. The study of career orientations of students

of higher educational institutions is necessary for a comprehensive analysis of the relevant competencies that are formed at the stage of career planning, the determination of goals, motives, goals, related to the implementation of professional activities, which will provide an opportunity for a young person to make his career successful. The article lists the methods of psychological research of career orientations of students of higher education institutions.

Keywords: career, career orientations, career orientations of students, methods of psychological research, methods of researching career orientations.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці характеризується динамічністю та постійними змінами. Технологічний розвиток змінює ринок праці: старі роботи та професії ліквідуються, створюються нові робочі місця та професії, а основні завдання та необхідні навички для більшості професій та професій фундаментально зміняться протягом наступних десятиліть. Таким чином, існує постійна потреба у перекваліфікації або підвищенні кваліфікації для багатьох працівників у всьому світі. Це також означає, що працівники повинні вміти справлятися з непередбачуваним і динамічним кар'єрним середовищем, яке вимагає більшої самостійності в розвитку кар'єри.

Це обумовлює загострення актуальності питань кар'єри та кар'єрного зросту в аспекті професійного розвитку особистості та її реалізації в суспільстві.

Одним із особистісних факторів, що впливає на розвиток кар'єри є кар'єрні орієнтації особистості. Вони відображають цінності кар'єри та способи досягнення успіху при її побудові.

Дослідження професійних орієнтацій студентів закладів вищої освіти є особливо важливим у процесі їхнього навчання, оскільки саме протягом цього періоду людина планує своє професійне майбутнє, усвідомлює вірність зробленого вибору. У молодих спеціалістів повинні бути сформовані не лише професійні компетентності, але і розвинене бажання до самореалізації в обраній сфері і особистісна готовність діяти в умовах ринкової економіки [1].

Наразі простежується негативна тенденція щодо працевлаштування випускників закладів вищої освіти, які в подальшому не працюють за обраною спеціальністю. Більше того, цей вибір вони роблять ще будучи студентами, усвідомлюючи помилковість власного професійного та кар'єрного вибору. Відповідно, в них не сформовані навички кар'єрного цілепокладання і планування, а також відсутня мотивація до навчання. Але, перш за все, у більшості таких студентів відсутнє розуміння майбутньої професії та кар'єрного шляху в цілому [2].

Дослідження психологічних особливостей кар'єрного курсу необхідне для комплексного аналізу відповідних компетенцій, що формуються на етапі планування кар'єри, воно дозволить особистості виразніше визначитися у своїх цілях, мотивах, потребах, пов'язаних із здійсненням професійної діяльності, що,

в свою чергу, надасть можливість молодій людині зробити свою кар'єру успішнішою.

Тому, вивчення кар'єрного розвитку є вектором у дослідженнях багатьох науковців та становить вагому наукову проблему. Оскільки сучасний ринок праці потребує компетентних спеціалістів, які зорієнтовані на побудову успішної кар'єри і характеризуються здатністю до планування власного кар'єрного росту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям статті є напрацювання вітчизняних та закордонних науковців. Так, питання сутності кар'єри та її роль висвітлене в працях Дж. Гордона, Р. Дафта, Д. Тідемана, О. Бондарчук, М. Лукашевич та інших. Кар'єрні орієнтації як один із головних чинників успіху у професійному житті були визначені Д. Каммероу, Д. Сьюдером, Е. Шейном, Д. Холландом, Л. Карамушкою, В. Чернявською. Дослідженням професійних орієнтацій студентів ЗВО, виділенням найбільш ефективних методів серед них займалися О. Шатілова, В. Моргун, І. Тітов, Дж. Браво, П. Крід, І. Олів'єра та інші.

Мета статті. На основі теоретичного аналізу методик психологічного дослідження кар'єрних орієнтацій, виділити найбільш ефективні та релевантні серед них, у аспекті вивчення професійного становлення студентів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Для ретельнішого вивчення досліджуваного питання спершу розкриємо сутність основних понять: «орієнтації», «ціннісні орієнтації», «кар'єра», «кар'єрні орієнтації».

Сучасний академічний тлумачний словник української мови визначає поняття «орієнтацій» як «...здатність визначати місце свого перебування в просторі або напрям свого руху; вміння розібратися в якихось обставинах, у навколишній обстановці; спрямування поглядів, діяльності залежно від конкретних умов; розрахунок на кого-, що-небудь у діяльності [3, с. 745].

Ціннісними орієнтаціями С. Щерба називає певне вибіркове ставлення до носія цінності, який може бути реальним предметом задоволення потреб окремої людини чи соціальної спільності [4].

Кар'єрою називають певний вектор професійного становлення особистості, що залежить від ряду соціально-психологічних характеристик людини [5].

Серед науковців відсутнє єдине визначення поняття «кар'єра». Проте, узагальнивши ряд визначень, робимо висновок, що вона розглядається ними з точки зору двох основних аспектів [6]: як процес і результат просування по кар'єрних східцях; як спосіб реалізації себе та своїх можливостей в професійній діяльності.

З поняттям «кар'єра» тісно пов'язане поняття «кар'єрних орієнтацій», оскільки вони виступають її необхідним елементом та виражають спрямованість особистості на певні норми та цінності в галузі кар'єри.

Н. Перегончук та М. Фальчук [7] узагальнюють основні підходи до дефініції цього визначення:

- як зміст, який особистість хоче реалізувати в момент вибору моделі здійснення власної кар'єри;
- як уявлення особистості про майбутню кар'єру, що обумовлені її рівнем домагань, професійними амбіціями, особливостями життєвої стратегії та ієрархії життєвих цінностей;
- як індивідуальне поєднання та послідовність атитюдів, пов'язаних з досвідом й активністю у сфері роботи, протягом всього життя.
- як спрямованість особистості, що включає такі компоненти, як мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію та самовизначення;
- як ціннісні орієнтації у професійній діяльності, якими суб'єкт керується при виборі та моделюванні свого професійного шляху;
- як структурний елемент професійної кар'єри особистості, що включено до цільового компоненту структури індивідуальної кар'єри та виступає як один із ресурсних механізмів професійного розвитку.

Таким чином, вони розглядаються науковцями з одного боку як спрямованість діяльності на реалізацію посадових та професійних цілей, а з іншого як основний чинник розвитку кар'єри.

Професійні орієнтації стосуються того, як люди бачать і підходять до своєї кар'єри, що вважається основною рушійною силою їхнього вибору професії та поведінки щодо самоуправління кар'єрою. По суті, вони охоплюють різноманітні погляди та уподобання, які допомагають людям стати більш самостійними та гнучкими в управлінні своєю кар'єрою в сучасному динамічному світі праці. Таким чином, зазначені орієнтації являють собою концепції, які є ключовими для вирішення проблем і можливостей сучасного розвитку кар'єри.

Функцією таких орієнтацій є те, що вони виступають як внутрішнє джерело кар'єрних цілей людини, виражаючи відповідно те, що є для неї найбільш важливим і має особистісний сенс у професійній діяльності. Їх система, таким чином, визначає шляхи для саморозвитку та особистісного зростання, включаючи одночасно напрям і способи їх здійснення.

Зокрема, різноманітна кар'єрна орієнтація наголошує на тому, що кар'єрою керує людина, а не організація, і складається з двох компонентів: бажання нести відповідальність за неї та контролювати її (самоспрямованість) і перевагу вибору професії та оцінки кар'єрного успіху на основі особистих цінностей (орієнтовані на цінності). Орієнтація на безмежну кар'єру підкреслює, що кар'єра представляє безмежні можливості за межами організаційних меж, а також складається з двох компонентів: бажання та впевненість у собі переходити між робочими контекстами (психологічна мобільність); і перевага в можливості часто змінювати роботодавців, професії чи місця розташування (фізична мобільність).

Розглянемо основні методи психологічного дослідження кар'єрних орієнтацій студентів.

Перш за все, варто зазначити, що курс на професійний розвиток студентів може бути проаналізований з точки зору їх сутнісних характеристик, а також його впливу на побудову кар'єри на сучасному етапі.

О. Шатілова [7] називає одним з найбільш популярних серед таких методів – «Якорі кар'єри», автор якого – Е. Шейн. На основі його напрацювань розроблено чимала кількість сучасних методів дослідження професійних орієнтацій.

Науковець пов'язує досліджуване явище з різними потребами особистості. Е. Шейн розглядає кар'єру як внутрішній процес розкриття особистісного потенціалу, а якори як ряд уявлень особистості про себе, про ключові цінності, мотиви. Так, вчений виділив вісім таких якорів кар'єрних та професійних орієнтацій:

- 1) професійна компетентність – прагнення особистості стати майстром своєї справи, орієнтація на горизонтальну кар'єру;
- 2) менеджмент – головне для людей з цією орієнтацією управління колективом, проектами; орієнтація на вертикальну кар'єру;
- 3) підприємництво – прагнення втілювати у життя свої ідеї;
- 4) виклик – орієнтація на конкуренцію, вирішення складних завдань, подолання перешкод;
- 5) автономія – прагнення свободи, самостійності та незалежності;
- 6) стабільність – вона поділяється на два типи: постійність місця проживання та стабільність місця роботи; дана кар'єрна орієнтація обумовлена потребою у безпеці та стабільності;
- 7) служіння – прагнення працювати з людьми та реалізовувати свої цінності;
- 8) інтеграція стилів життя – прагнення до інтеграції різних сторін життя (родина, робота та саморозвиток).

Переважає більшість сучасних методів дослідження побудована на одному із зазначених напрямів:

- вивчення готовності до здійснення професійної діяльності з психологічної точки зору;
- виявлення гендерних аспектів професійної діяльності;
- дослідження особливостей навчання у професійному становленні, здійснення професійної діяльності студентами.

Методика «Опитувальник професійної готовності (ОПГ)» Л. Кабардової дає змогу виявити рівень готовності до опанування певної професії, спираючись на рівень знань та наявність природних здібностей досліджуваного, а також визначити ті професії і спеціальності (у всіх сферах професійної діяльності і у кожній окремо), які є найбільш привабливими для досліджуваного. За допомогою даної методики досить легко можна визначити обґрунтованість або необґрунтованість професійних виборів особистості [8].

Інша відома методика дослідження – «Career Maturity Inventory», розроблена ще в 1961 році Crites [9]. Він вказував, що студенти повинні демонструвати здатність до адаптації до кар'єри, проявляючи турботу, цікавість і впевненість щодо прийняття рішень та вибору професії. Тобто, розроблений ним опитувальник включав ряд запитань з тематичних блоків «Занепокоєння», «Допитливість» і «Впевненість».

Наступний метод описаний в джерелі «The career distress scale: Using Rasch measurement theory to evaluate a brief measure of career distress» [10]. Складається з 29 запитань за п'ятьма шкалами. Головною метою в розробці даного методу дослідження автор вбачав розробку моделі, яка би застосовувала принципи моделі переконань до контексту розвитку кар'єри та перевірку факторів, які можуть впливати на наміри людей продовжувати кар'єрний ріст. Таким чином, модель опитування містить 29 тверджень за п'ятьма шкалами з різними типами переконань:

- сприйняття перешкод – усвідомленість труднощів у плануванні кар'єри;

- серйозність перешкод – суб'єктивне відчуття індивіда щодо серйозності проблем прийняття професійних рішень;

- переваги планування – передбачування переваги участі в діяльності з планування кар'єри;

- ефективність консультування – очікувана ефективність консультування з питань кар'єри;

- коригування мотивації досягнень – мотивація докладати зусиль для досягнення успішної та задовільної кар'єри.

«Career Orientation Scale» [11] – метод вимірювання орієнтацій в кар'єрі відповідно до процесу розвитку шкали, описаного Хінкінім (1998) та на основі охоплення восьми орієнтацій, визначених системою Шейна (1990). Опишемо детальніше удосконалені дослідниками визначення:

- Підприємницька творчість. Особи з високою підприємницькою орієнтацією головним чином мотивовані потребою створити щось, що є повністю їхнім власним проектом, і їм подобається переходити від проекту до проекту, щоб уникнути нудьги. Люди з високою підприємницькою орієнтацією є високоактивними. Проактивна особистість визначається як схильність проявляти ініціативу в широкому діапазоні ситуацій і середовищ. Крім того, підприємницька креативність пов'язана з поведінкою, яка демонструє ініціативу на роботі, наприклад, залучення до кар'єри самоуправління.

- Безпека. Особи, які мають високу орієнтацію на безпеку, цінують роботу та фінансову безпеку в організації. По суті, фізичні особи з високою орієнтацією на безпеку, ймовірно, будуть уникати ризиків і розглядатимуть переїзд як потенційно ризиковане робоче рішення. З іншого боку, особи, які мають високу орієнтацію на безпеку, будуть стабільними співробітниками, які

дуже віддані своїй організації. Ці люди бачать стабільність як засіб підтримки своєї фінансової безпеки.

– Спосіб життя. Люди з високою професійною орієнтацією на спосіб життя прагнуть до ситуацій, які дозволяють інтеграцію сімейних, особистих і кар'єрних турбот і можливостей для саморозвитку.

– Менеджерська кар'єрна орієнтація. Особи, що прагнуть влади і досягнення найвищих посад. Вони також отримують енергію від можливості аналізувати та вирішувати проблеми в умовах неповної інформації та неоднозначності. Такі типи складних управлінських завдань вимагають від людей прояву ініціативи та відповідальності за розвиток своїх навичок для досягнення успіху в цих ситуаціях. Тому, управлінська орієнтація пов'язана з проактивною поведінкою особистості та кар'єрним самоуправлінням. Особи з управлінською орієнтацією мотивовані на хорошу роботу, особливо на управлінські завдання.

– Технічна/функціональна орієнтація на кар'єру. Особи, які мають високі оцінки щодо технічної/функціональної орієнтації на кар'єру, цінують можливість продовжити навчання, розвивати свої навички у своїй сфері знань і застосовувати ці навички у все більш складних справах і складніших проблеми.

«Strategies for Coping with Career Indecision – College-to-Work Transition Questionnaire» [12].

SCCI-CWTQ складається з 14 субшкал, які представляють три основні стилі подолання нерішучості щодо кар'єри під час переходу від університету до роботи:

1) продуктивне подолання (наприклад, «Щоб прийняти рішення про те, що робити після закінчення навчання, я збираю детальну інформацію про професії, робочі місця, можливості просування по службі, навчальні програми тощо»),

2) підтримка пошуку подолання (наприклад, «Я консультуюся з іншими щодо кроків, які мені слід зробити, щоб правильно прийняти рішення про те, що робити після закінчення навчання»)

3) непродуктивне подолання (Я відкладаю рішення про те, що робити після закінчення навчання, на потім).

«Career Distress Scale». Обумовлюють актуальність розробленого методу автори тим, що часто можна зустріти особистість, в якій наявний негативний досвід у здійсненні професійної діяльності. Він, в свою чергу, призводить до дистресу [13].

Порушення кар'єри є поширеним і болісним результатом багатьох негативних переживань у кар'єрі, наприклад кар'єрна нерішучість. Автори обумовлюють актуальність розробленого методу відсутністю шкал для оцінки кар'єрного стресу, що обмежує дослідження, пов'язані з кар'єрним дистресом.

Так, була створена шкала, що являє собою 12 пунктів, що відображають негативні почуття, що з'являються протягом процесу прийняття професійних

рішень, включаючи безпорадність, депресію, стрес, видавання бажаного за дійсне, уникнення, відсутність мети, тривогу, звинувачення, зволікання, нерішучість, одержимість і відчай. (Зразок завдання: «Я часто відчувають пригніченість або депресію з приводу вибору спеціальності чи кар'єри»).

Відповіді вказуються у 6-бальному форматі відповідей, подібному до Лайкерта (1 ¼ категорично не згоден із 6 ¼ повністю згоден). Більш високі бали відображали більші кар'єрні труднощі.

«Career Decision Self-Efficacy Scale» [14]. Метою розробки методу є дослідження труднощів у прийнятті кар'єрних рішень. Так, автори переконують, що ефективно їх прийняття залежить від складної комбінації загальних здібностей і цінностей, конкретних навичок прийняття кар'єрних рішень, контекстуальних факторів і когнітивних мотиваційних процесів, пов'язаних з кар'єрним рішенням.

Розроблена шкала – це анкета для самооцінки з 18 пунктів. Його проходження дозволяє оцінити сприйняття людиною складної, оригінальної, суперечливої та непередбачуваної інформації в процесі прийняття рішення, що стосується кар'єри.

«Career Decision-Making Outcome Expectancies Scale» спрямована на оцінку академічних та кар'єрних очікувань учнів та студентів [15]. Розробка CEOES базується на літературі про розвиток кар'єри та розглянутих показниках очікуваних результатів кар'єри та пошуку кар'єри. Складається вона з п'ятнадцяти тверджень, які сформовані таким чином, щоб досліджувані могли отримати інформацію та перевірити гіпотези про себе в різних життєвих ролях.

«Career Engagement Scale» визначає ступінь активності особи відносно своєї кар'єри [16]. Актуальність розробки методу автори обумовлюють зміною тенденцій в кар'єрі. Оскільки наразі люди все більше відповідають за успішне управління своєю кар'єрою. Цей розвиток підвищив потребу в проактивній кар'єрній поведінці для об'єктивного та суб'єктивного успіху в кар'єрі. Існують численні заходи для відмінної кар'єрної поведінки, такі як планування кар'єри або спілкування. Хоча такі показники оцінюють концептуально відмінну поведінку, існуючі емпіричні дослідження це зробили показали, що вони значною мірою корелюють, вказуючи на те, що люди, як правило, одночасно залучені до різноманітних проактивних форм професійної поведінки. Оцінка цього загального ступеня залучення до кар'єрної поведінки здається багатообіцяючою, оскільки теорії розвитку кар'єри та дослідження часто не розрізняють конкретну поведінку, коли стверджують важливість проактивності в розвитку кар'єри. Тому дослідники та практики професійного консультування часто бажають оцінити ступінь активного управління кар'єрою на загальному рівні – без конкретного розгляду відмінностей між різними способами поведінки.

Відсутність методів оцінки кар'єрної поведінки перешкоджає емпіричній оцінці теорій розвитку кар'єри та ускладнює порівняння існуючих досліджень у

цій галузі, переконують дослідники Hirschi A., Freund P., Herrmann A. Крім того, наявні шкали дослідження не підходять для студентів, хоча проактивне управління кар'єрою також відіграє ключову роль у становленні студентів, оскільки дає змогу підготуватися до переходу до роботи.

Таким чином, дослідники розробили та перевірили коротку шкалу самооцінки, яка безпосередньо вимірює загальний ступінь залученості до самостійної поведінки в управлінні кар'єрою.

Так автори Hirschi A., Freund P., Herrmann A визначили конкретні форми кар'єрної поведінки, які відображають різні прояви ступенів участі у розвитку своєї кар'єри: залучення до кар'єри; планування кар'єри; самодослідження; екологічні дослідження; мережа; професійна ідентичність; самоефективність; задоволеність роботою; задоволеність кар'єрою.

Для опитування використовується 5-бальний формат відповіді за шкалою Лайкерта, де досліджувані вказують наскільки були залучені до виконання цих форм протягом останніх шести місяців у діапазоні від 1 (майже ніколи) до 5 (дуже часто).

«Career Decision Profile» [17]. CDP – це опитувальник із 16 пунктів, призначений для вимірювання статусу прийняття рішення про кар'єру.

Статус рішення про кар'єру, як визначено CDP, складається з трьох вимірів:

- рішучості,
- комфорту,
- причини.

CDP – це шість шкал, 16 пунктів. Кожен пункт оцінюється за 8-бальною шкалою Лайкерта від 1 (зовсім не згоден) до 8 (повністю згоден). Шкала рішучості (2 пункти) вимірює, наскільки людина вважає себе рішучою у виборі професії. Шкала комфорту (2 пункти) вимірює, наскільки комфортно він або вона відчуває прогрес у процесі прийняття вибору. Оцінки за цими двома шкалами коливаються від 2 до 16.

Інші чотири шкали, по три пункти кожна, оцінюють вимір «Причини» (під назвою «Потрібне рішення щодо кар'єри»). Коли оцінюється кожна з 4 шкал, сума рейтингів віднімається від 27, щоб гарантувати, що всі шкали CDP оцінюються в одному напрямку. Високі бали представляють позитивну цінність з точки зору респондента.

Чотири шкали CDP Reasons включають наступне:

1. Ясність у собі: сприйняття індивідами ясності їхнього розуміння своїх інтересів, здібностей та особистості, та того, як вони підходять до різних професій;
2. Знання про професії та навчання: як вважають респонденти, наскільки добре вони обізнані в професії та освітніх програмах, які вони обрали та чи відповідатимуть вони їхнім інтересам і здібностям;
3. Рішучість: як вважають респонденти, наскільки вони здатні приймати рішення без зайвих затримок, труднощів або покладення на інших.

4. Важливість вибору професії: наскільки важливим є вибір професії та робота в ній на даний момент.

Респонденти самостійно оцінюють свої результати. Щоб допомогти їм зрозуміти значення своїх балів, вони можуть прочитати двосторінкову публікацію The Career Decision Profile: Interpretation Tool (Jones, 1989). З моменту розробки CDP автор надав його безкоштовно для дослідників і консультантів з питань кар'єри, маючи на увазі, що вони будуть ділитися своїми результатами та надавати регулярні відгуки про їхнє використання.

Висновки. При вивченні кар'єрних орієнтацій студентів закладів вищої освіти переважна більшість сучасних методів дослідження включає: вивчення психологічної готовності до здійснення професійної діяльності; виявлення гендерних аспектів професійної діяльності; дослідження особливостей здійснення кар'єри студентами.

Теоретичний аналіз методик психологічного дослідження кар'єрних орієнтацій в аспекті вивчення професійного становлення студентів закладів вищої освіти дозволив виділити найбільш ефективні серед них:

- «Опитувальник професійної готовності» Кабардової;
- «Опитувальник кар'єрної готовності» Критса;
- методику «Стратегії подолання кар'єрної нерішучості під час переходу з університету на роботу» Ліпшитса-Бразілера, Браунштейна-Берковіца, Капах-Ройфа;
- опитувальник «Шкала очікуваних результатів прийняття кар'єрних рішень» Олів'єри.

Вважаємо дані методики найбільш ефективними та релевантними у кількісних та якісних дослідженнях професійного становлення студентів, з огляду на їх психологічні особливості, а також наявність у них власного професійного досвіду.

Література:

1. Березовська Л. Кар'єрні орієнтації сучасних студентів. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2016. № 1. С. 105–113.
2. Молодь на ринку праці: навички XXI століття та побудова кар'єри. Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2018 року) / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики. – Київ, 2019. – 107 с.
3. Словник української мови: в 11 томах. Том 5, 1974. Стор. 745.
4. Щерба С. П. Філософія. Підручник для вузів / За ред. С. П. Щерби. - К. 2007.
5. Professional/Career Orientation, Awareness, And Their Relationship To Locus Of Control Nourah A. Algadheeb, Princess Nourah Bint Abdulrahman University, Saudi Arabia
6. Перегончук Н.В., Фальчук М.П. Кар'єра та кар'єрні орієнтації: вивчення змісту поняття .Молодий вчений. №12 (64)., грудень 2018, С. 60-64.
7. Шатілова О. С. Психологія кар'єри: методи дослідження. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 4. С. 227–238.
8. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : Слово, 2012. 464 с.

9. Savickas M., Porfeli E. Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*. 2011. Т. 19. №. 4. С. 355–374.
10. Braunstein-Bercovitz H., Lipshits-Braziler Y. Careerplanning beliefs as predictors of intentions to seek career counseling. *Journal of career assessment*. 2017. Т. 25. №. 2. С. 352–368.
11. Bravo J. et al. Measuring career orientations in the era of the boundaryless career. *Journal of Career Assessment*. 2017. Т. 25. №. 3. С. 502–525.
12. Lipshits-Braziler Y., Braunstein-Bercovitz H., Kapach-Royf N. Strategies for Coping with Career Indecision During the College-to-Work Transition: Concurrent and Pr
13. Creed P. et al. The career distress scale: Using Rasch measurement theory to evaluate a brief measure of career distress. *Journal of Career Assessment*. 2016. Т. 24. №. 4. С. 732–746.
14. Storme M., Celik P., Myszkowski N. Career Decision Ambiguity Tolerance and Career Decision-Making Difficulties in a French Sample: The Mediating Role of Career Decision Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*. 2017.
15. Oliveira Í. et al. Psychometric properties of a career exploratory outcome expectations measure. *Journal of Career Assessment*. 2016. Т. 24. №. 2. С. 380–396.
16. Hirschi A., Freund P., Herrmann A. The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*. 2014. Т. 22. №. 4. С. 575–594.
17. Jones L., Lohmann R. The Career Decision Profile: Using a measure of career decision status in counseling. *Journal of Career Assessment*. 1998. Т. 6. №. 2. С. 209–230.

References:

1. Berezovska L. (2016) Kar'yerni oriyentatsiyi suchasnykh studentiv. [Career orientations of modern students] *Pedahohika i psykholojiya profesiynoyi osvity - Pedagogy and psychology of professional education*, 1, 105–113 [in Ukrainian] .
2. Yarema O. Y, Pyesha I. V., Bilyy A. I., Kravchenko O.V., Kolyada V.S., Karchevych M.V. at all (2019). Molod' na rynku pratsi: navychky XXI stolittya ta pobudova kar'yery. Shchorichna dopovid' Prezydentovi Ukrayiny, Verkhovniy Radi Ukrayiny, Kabinetu Ministriv Ukrayiny pro stanovyshe molodi v Ukrayini (za pidsumkamy 2018 roku) [Youth on the labor market: 21st century skills and career building. Annual report to the President of Ukraine, the Verkhovna Rada of Ukraine, the Cabinet of Ministers of Ukraine on the situation of youth in Ukraine (according to the results of 2018)] . Derzh. in-t simeynoyi ta molodizhnoyi polityky - Govt. Institute of Family and Youth Policy. 107 p. [in Ukrainian].
3. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes (1974). 5, 745 p.
4. Shcherba S.P. (2007) *Filosofiya. Pidruchnyk dlya vuziv* [Philosophy. Textbook for universities], Kyiv [in Ukrainian].
5. Nourah A. A. (2015) Professional/Career Orientation, Awareness, And Their Relationship To Locus Of Control Nourah *Journal of College Teaching & Learning*. 1 (12), 13-38.
6. Peregonchuk N.V., Falchuk M.P. (2018) Kar'yera ta kar'yerni oriyentatsiyi: vyvchennya zmistu ponyat' [Career and career orientations: studying the content of concepts]. *Molodyy vchenyy - Young scientist*. 12 (64), p. 60-64 [in Ukrainian].
7. Shatilova O. S. (2018) Psykholojiya kar'yery: metody doslidzhennya [Career psychology: research methods]. *Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholojiyi - Theory and practice of modern psychology*. 4, 227–238 [in Ukrainian].
8. Morgun V. F., Titov I. G. (2012) *Osnovy psykhologichnoyi diahnostryky : navch. posib. dlya stud. vyshchykh navch. zakladiv* [Basics of psychological diagnosis: teaching. manual for students higher education institutions] Kyiv: Slovo, 464 p. [in Ukrainian].
9. Savickas M., Porfeli E. (2011) Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*. 4, 355–374.

10. Braunstein-Bercovitz H., Lipshits-Brazilier Y. (2017) Careerplanning beliefs as predictors of intentions to seek career counseling. *Journal of career assessment*. Т. 25. 2, 352–368.
11. Bravo J. et al. (2017) Measuring career orientations in the era of the boundaryless career. *Journal of Career Assessment*. Т. 25. 3, 502–525.
12. Lipshits-Brazilier Y., Braunstein-Bercovitz H., Kapach-Royf N. (2019) Strategies for Coping with Career Indecision During the College-to-Work Transition: Concurrent and Predictive Validity. *Journal of Career Assessment*. 1, 17.
13. Creed P. et al. (2016) The career distress scale: Using Rasch measurement theory to evaluate a brief measure of career distress. *Journal of Career Assessment*. Т. 24. 4, 732–746.
14. Storme M., Celik P., Myszkowski N. (2017) Career Decision Ambiguity Tolerance and Career Decision-Making Difficulties in a French Sample: The Mediating Role of Career Decision Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*. 2, 273-288.
15. Oliveira Í. et al. (2016) Psychometric properties of a career exploratory outcome expectations measure. *Journal of Career Assessment*. Т. 24. 2, 380–396.
16. Hirschi A., Freund P., Herrmann A. (2014) The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*. Т. 22. 4, 575–594.
17. Jones L., Lohmann R. (1998) The Career Decision Profile: Using a measure of career decision status in counseling. *Journal of Career Assessment*. Т. 6. 2, 209–230.

СЕРІЯ «Медицина»

УДК 616.379-008.64:616.31-053.6

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-594-603](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-594-603)

Хміль Олена Всеволодівна кандидат медичних наук, доцент кафедри дитячої терапевтичної стоматології, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36000, <https://orcid.org/0000-0001-5390-9099>

Каськова Людмила Федорівна доктор медичних наук, професор, Заслужений лікар України, завідувач кафедри дитячої терапевтичної стоматології, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36000, тел.: (050) 522-53-21, <https://orcid.org/0000-0003-0855-286>

Хміль Дмитро Олександрович кандидат біологічних наук, викладач кафедри біологічної та біоорганічної хімії Полтавського державного медичного університету, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36000, <https://orcid.org/0000-0002-1003-455X>

Сілкова Олена Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36000, <https://orcid.org/0000-0002-2605-204X>

Янко Наталія Валентинівна кандидат медичних наук, доцент кафедри дитячої терапевтичної стоматології з профілактикою стоматологічних захворювань, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36000, тел.: (095) 841-73-09, <https://orcid.org/0000-0003-0855-2865>

Новікова Світлана Чеславна кандидат медичних наук, доцент кафедри дитячої терапевтичної стоматології, Полтавський державний медичний університет, вул. Шевченка, 23, м. Полтава, 36000, тел.: (095) (050) 568-36-22, <https://orcid.org/0000-0002-7131-4512>

ВСТАНОВЛЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ МІЖ ВЛАСТИВОСТЯМИ РОТОВОЇ РІДИНИ І СТАНОМ ОРГАНІВ ПОРОЖНИНИ РОТА У ПІДЛІТКІВ, ХВОРИХ НА ЦУКРОВИЙ ДІАБЕТ 1 ТА 2 ТИПІВ

Анотація. В юнацькому віці серед хвороб ендокринної системи одне з провідних місць займає цукровий діабет. У підлітків він має більш агресивний

перебіг і характеризується значною демінералізацією твердих тканин зубів, прогресуючою деструкцією тканин пародонту, значним погіршенням гігієни ротової порожнини та толерантністю до лікування.

Метою дослідження було визначення властивостей ротової рідини у підлітків, хворих на цукровий діабет 1 і 2 типів, що є актуальним в стоматологічній практиці сьогодення. За для досягнення мети обстежено 26 підлітків 11 - 16 років з цукровим діабетом 1 типу і 12 підлітків такого ж віку з метаболічним синдромом та цукровим діабетом 2 типу, в яких оцінювали біохімічні показники ротової рідини та стоматологічний статус. Також оглянуті 10 підлітків без будь-якої соматичної патології. Були вивчені показники швидкості слиновиділення, в'язкості ротової рідини, визначалася інтенсивність каріозного процесу та ступінь тяжкості запального процесу в тканинах пародонту.

Встановлено, що зниження рН ротової рідини опосередковано впливає на зменшення ремінералізуючого потенціалу, що прискорює розвиток карієсу та його ускладнень. Погана гігієна порожнини рота, підвищення концентрації іонів водню у ротовій рідині, занижка швидкість слиновиділення, а також прискорення утворення зубних нашарувань негативно впливають на ясеневий край про що свідчать високі показники індексу РМА у хворих на діабет підлітків. Тобто, активується розвиток і формування запальних та запально-деструктивних хвороб у тканинах пародонту хворих підлітків. Доведена закономірність між погіршенням усіх досліджуваних показників гомеостазу ротової порожнини та формуванням патологічних станів у ній.

Зроблено висновок про раннє виявлення змін реологічних властивостей ротової рідини у хворих, що необхідно для швидкого запобігання впливу негативних факторів на органи порожнини рота і яке може допомогти у розробці та проведенні ефективних лікувальних і профілактичних заходів у цього контингенту обстежених. Підтверджено значення ротової рідини, у підтримці гомеостазу організму та ротової порожнини.

Отже, існує потреба у комплексному підході до визначення характеру та обсягу лікувально-профілактичних заходів у підлітків із цукровим діабетом та метаболічним синдромом.

Ключові слова: підлітки, цукровий діабет, ротова рідина.

Khmil Olena Vsevolodivna Candidate of Medical Sciences, Associate professor, Associate professor of the department of paediatric therapeutic dentistry, Poltava State Medical University, Schevchenko St., 23, Poltava, 36000, tel.: (050)994-09-00, <https://orcid.org/0000-0001-5390-9099>

Kaskova Luidmyla Fedorivna Doctor of Medical Science, Professor, Honoured Doctor of Ukraine, Head of the department of paediatric therapeutic dentistry, Poltava State Medical University, Schevchenko St., 23, Poltava, 36000, tel.: (050)522-53-21, <https://orcid.org/0000-0003-0855-2865>

Khmil Dmytro Oleksandrovykh Candidate of Biological Sciences, Lecturer of the Department of Biological and Bioorganic Chemistry, Poltava State Medical University, Schevchenko St., 23, Poltava, 36000, tel.: (050) 522-53-21, <https://orcid.org/0000-0002-1003-455X>

Silkova Olena Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Medical Informatics and Medical and Biological Physics, Poltava State Medical University, Schevchenko St., 23, Poltava, 36000, tel.: (066)156-62-85, <https://orcid.org/0000-0002-2605-204X>

Yanko Nataliia Valentinivna Candidate of Medical Sciences, Associate professor, Associate professor of the department of paediatric therapeutic dentistry, Poltava State Medical University, Schevchenko St., 23, Poltava, 36000, tel.: (095) 841-73-09, <https://orcid.org/0000-0002-3752-4110>

Novikova Svitlana Cheslavna Candidate of Medical Sciences, Associate professor, Associate professor of the department of paediatric therapeutic dentistry, Poltava State Medical University, Schevchenko St., 23, Poltava, 36000, tel.: (050) 568-36-22, <https://orcid.org/0000-0002-7131-4512>

ESTABLISHING RELATIONSHIPS BETWEEN THE PROPERTIES OF ORAL FLUID AND THE CONDITION OF THE ORAL CAVITY IN ADOLESCENTS WITH TYPE 1 AND TYPE 2 DIABETES

Abstract. In adolescence, among the diseases of the endocrine system, one of the leading places is diabetes (DM). In adolescents, it has a more aggressive course and is characterized by significant demineralization of hard dental tissues, progressive destruction of periodontal tissues, significant deterioration of oral hygiene, and tolerance to treatment.

The aim of the study was to determine the rheological properties of saliva in adolescents with type 1 and type 2 diabetes, which is relevant in dental practice today. To achieve this goal, 26 adolescents with type 1 diabetes 11 - 16 years and 12 adolescents of the same age with metabolic syndrome and type 2 diabetes were examined. We also examined 10 adolescents without any somatic pathology, in which the biochemical parameters of oral fluid and dental status were assessed. Indicators of the rate of salivation, viscosity of oral fluid were studied, the intensity of the carious process and the severity of the inflammatory process in periodontal tissues were determined.

Thus, lowering the pH indirectly causes a decrease in the remineralizing potential of oral fluid, which accelerates the development of caries and its complications. Poor oral hygiene, increased concentrations of hydrogen ions in the oral fluid, low rate of salivation, and accelerated formation of dental plaque adversely

affect the gingival margin, as evidenced by the PMA index in adolescents with diabetes. That is, the development and formation of inflammatory and inflammatory-destructive diseases in the periodontal tissues of patients is activated. There is also a clear pattern between the deterioration of all studied indicators of oral homeostasis and the formation of pathological conditions in it.

It is concluded that early detection of changes in the rheological properties of oral fluid in adolescents with diabetes, which is necessary to quickly prevent the impact of adverse factors on the oral cavity and which can contribute to the development and implementation of effective treatment and prevention measures in adolescents with diabetes of both types. The importance of oral fluid in maintaining homeostasis of the body and oral cavity has been confirmed. Thus, there is a need for a comprehensive approach to determining the nature and scope of treatment and prevention measures in adolescents with diabetes and metabolic syndrome.

Keywords: adolescents, diabetes, oral fluid.

Постановка проблеми. На території України широке розповсюдження набули ЦД 1 і 2 типів, що суттєво погіршило стоматологічний статус хворих, біохімічні й біофізичні показники їх крові та ротової рідини, негативно вплинуло на тверді тканини зуба і пародонта.

ЦД 1 типу формується, головним чином, за рахунок руйнування секреторних β -клітин острівків Лангерганса підшлункової залози та пов'язаний з їх пошкодженням токсинами, онкологічними, запальними, стресорними факторами, або з аутоімунними чи ідіопатичними хворобами [11]. На цей тип діабету зазвичай хворіють діти та люди молодого віку.

ЦД 2 типу виникає за рахунок нечутливості тканин до інсуліну, тобто безпосередньо формується інсулінорезистентність організму. В периферійній крові у таких хворих завжди підвищується рівень глюкози й інсуліну одночасно (гіперінсулінемія). Саме ЦД 2 типу пов'язують з інсулінорезистентністю. Провідними факторами інсулінорезистентності стають порушення функцій мембранних рецепторів до інсуліну або патологічні стани, які виникають при сприйнятті інсулінових рецепторів організмом у якості антигенів, що призводить до їх швидкого знищення аутоантитілами. Ефект дії інсуліну при аутоімунних процесах в організмі буде завжди зниженим, навіть при нормальній концентрації інсуліну в крові [1, 7].

Цукровий діабет (ЦД) завжди був і залишається однією з вагомих соціально-медичних проблем в усіх країнах світу та має широку розповсюдженість серед людей різного віку через значні метаболічні й судинні порушення в організмі. ЦД здатен спричиняти патологічні зміни в усіх видах обміну речовин, не тільки в вуглеводному, жировому і білковому обміні, а ще й у мінеральному та водно-сольовому балансі [8, 10, 11]. Хвороба завжди проявляється підвищеним рівнем глюкози у крові, зниженням здатності всіх тканин організму поглинати та утилізувати її.

Порушення секреції слини - один із маніфестних симптомів ЦД обох типів, який з'являється одним з перших. Він поступово та досить швидко призводить до гіпосалівації, а згодом і до ксеростомії [14, 17] на тлі полідипсії та поліурії, що є особливо характерним для пацієнтів із некомпенсованими та декомпенсованими формами ЦД. Тому дуже важлива роль у діагностиці й ранній профілактиці ускладнень ЦД належить саме ротовій рідині [5].

Отже, вивчення якісних і кількісних показників слиновиділення спрямоване на розробку та оптимізацію нових методів профілактики й лікування уражень зубів, тканин пародонту та слизової оболонки ротової порожнини (СОПР) у підлітків, хворих на ЦД 1 і 2 типів, є актуальним для сучасної стоматології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щорічне збільшення числа хворих на діабет визначає медико-соціальну та клінічну значущість цієї проблеми, у тому числі у дитячій стоматології. Це одне з найтяжчих системних захворювань, що впливає на стан порожнини рота дорослих, дітей та підлітків. При цьому зміни з боку ротової порожнини є множинними і залежать від рівня глікемічного контролю, ступеню тяжкості й тривалості перебігу ЦД [8, 12].

Водночас, як підкреслюють F. Llambe та співавт. [15], перебіг патологічного процесу в тканинах пародонту залежить не лише від ступеня декомпенсації діабету. Зазвичай він визначається судинними, інфекційно-запальними або запально-деструктивними ускладненнями хвороби [10, 13, 16]. Важливе значення в індукції різних складових метаболічного синдрому належить також оксидантному стресу [1].

Багатьма вченими доведено, що підвищення концентрації глюкози в крові спричиняє накопичення гліколізованого гемоглобіну, що призводить до тяжких наслідків, а саме: до діабетичної мікроангіопатії, офтальмопатії, нейропатії та до ускладнень, які сприяють безпосередньому пошкодженню тканин пародонту і слизової оболонки порожнини рота (СОПР). Підвищений рівень глюкози в біологічних рідинах посилює неферментативне глікозування білків і ліпідів, інтенсивність якого прямо пропорційна концентрації глюкози у крові [8, 11, 12].

Взаємозв'язок між коморбідною патологією і станом органів порожнини рота обумовлений нейрорегуляторними та імунологічними порушеннями, змінами біоценозу, метаболізму, гемодинаміки тощо [9]. Все це створює сприятливі передумови до формування численних патологічних станів у ротовій порожнині: посилюється розмноження мікроорганізмів, швидко збільшується кількість зубних нашарувань, утворюються зубні бляшки на зубах. При зниженні рН ротової рідини прискорюються процеси демінералізації емалі, тобто, виникає карієсогенна ситуація. Мікрофлора також поступово активує розвиток запальних хвороб пародонта й СОПР [3, 5, 8].

Удод О.А. вважає [8], що ступінь тяжкості ЦД обернено пропорційна розвитку каріозного процесу або його ускладнень в зубах. Частота ураження зубів карієсом, максимально залежать від форми, перебігу та тривалості

діабету. Некаріозні ураження твердих тканин зубів у таких хворих зустрічаються не частіше, ніж у пацієнтів без соматичної патології [5, 16].

Мета статті - встановити кількісні та якісні зміни основних реологічних показників ротової рідини у підлітків, хворих на ЦД 1 і 2 типів.

Виклад основного матеріалу. Матеріал і методи. Обстежено 26 підлітків віком від 11 до 16 років з цукровим діабетом 1 типу і 12 підлітків такого ж віку з метаболічним синдромом та ЦД 2 типу. Хворі знаходилися на стаціонарному лікуванні в ендокринологічному відділенні дитячої обласної лікарні та міської клінічної лікарні №2 міста Полтави. Тривалість перебігу ЦД 1 і 2 типів у підлітків складала в середньому від 3 до 10 років. Контрольну групу склали 10 підлітків без будь-якої соматичної патології, в яких оцінювали стоматологічний статус і реологічні показники ротової рідини.

Огляд пацієнтів усіх груп спостереження складався зі збору анамнезу, клінічного огляду порожнини рота, визначалися інтенсивність каріозного процесу (за індексом КПВ) та ступінь тяжкості запального процесу в тканинах пародонту, яка оцінювалася за допомогою індексу РМА в модифікації Parma [9].

Для визначення швидкості слиновиділення нестимульовану змішану слину збирали зранку натще протягом 5 хвилин у мірні пробірки. Швидкість слиновиділення визначали за певний проміжок часу за формулою: $Шс = V/T$, де Шс – швидкість слиновиділення (у мл/хв), V – об'єм виділеної слини (в мл), T – час забору слини (у хв) за методикою Т.Л. Рединової та А.Р. Поздеева. Швидкість слиновиділення вимірювали в мл/хв [4, 6, 8]. В'язкість ротової рідини визначали віскозиметром Освальда за капляром довжиною 10 см і діаметром 0,4 мм. Для дослідження брали 5 мл щойно зібраної ротової рідини. рН ротової рідини встановлювали за зміною кольору індикаторних паперових смужок паперу фірми «Фармакос» (Сербія), діагностична шкала від 5,7 до 7,4 [3, 4, 6, 8].

Результати досліджень обробляли за допомогою ліцензійного програмного забезпечення Microsoft Office - MS Excel статистичними методами [2].

Результати та їх обговорення. При ЦД 1 і 2 типів завжди спостерігається підвищений рівень глюкози у крові і в ротовій рідині. Це обов'язково призводить до підвищення осмотичного тиску і сприяє розвитку осмотичного діурезу. Поліурія на фоні осмотичного діурезу веде до втрати води та великої кількості солей в усіх рідинах організму, що у подальшому й викликає утворення дефіциту іонів натрію, калію, магнію, кальцію, хлору, фосфатів та гідрокарбонатів. Отже, при діабеті порушується нормальне функціонування всіх буферних систем організму [14]. Це впливає не лише на показники крові, а також і на властивості ротової рідини. Проблеми, які сприяють порушенню мінералізуючого потенціалу ротової рідини, зсувають її рН у кислую сторону, посилюють процеси демінералізації твердих тканин зубів,

зазвичай ще й активують розмноження патогенної мікрофлори та посилюють утворення зубного нальоту.

Результати проведених досліджень представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Показники ротової рідини в дітей та підлітків у групах спостереження

Групи хворих	pH слини	Швидкість слино-виділення (мл/хв)	В'язкість (мПас)	КПВ	Індекс гігієни ОНІ-S (Green-Vermillion) (бали)	Індекс РМА (%)
Контрольна	6,81±0,46	0,49±0,12	2,58±0,28	3,48±0,64	1,27±0,05	20,53±3,12
Дослідна	5,63 ± 0,58*	0,28±0,15*	5,44±0,56*	6,03±0,52*	2,95±0,17	39,32±2,56*

Примітка: * – вірогідність змін ($p < 0,05$) порівняно з контролем

Зниження ремінералізуючого потенціалу ротової рідини здатне викликати вогнищеву демінералізацію і в подальшому суттєво прискорює утворення каріозних порожнин у зубах підлітків з ЦД майже в 42% випадків. Індекс КПВ у хворих в 1,7 разів вищий за однолітків без коморбідної патології (Табл.1).

Більшість дослідників вважають, що у хворих на ЦД відбувається швидке відкладення м'якого зубного нальоту й зубного каменю. Крім того, зниження лужних резервів організму при ЦД теж сприяє підвищеному відкладанню мінералізованого зубного нальоту [5, 15].

Доповнювати процеси самоочищення повинна гігієна. У хворих на діабет вона виступає головним чинником підтримки гарного гігієнічного стану порожнини рота. У більшості хворих основної групи, нажаль, був відмічений поганий і дуже поганий стан гігієни ротової порожнини (2,95±0,17 балів), згідно гігієнічному індексу ОНІ-S, у поєднанні з середнім, а у деяких хворих навіть важким ступенем гінгівіту (39,32±2,56 за індексом РМА) [8, 9].

Погана гігієна ротової порожнини, підвищення рН ротової рідини, занижка швидкість слиновиділення, прискорення утворення зубних нашарувань, погіршують показники індексу РМА у хворих на діабет підлітків (39,32±2,56) порівняно з контрольною групою (20,53±3,12), тобто, запалення у тканинах пародонту в них виникає в 1,9 разів частіше. Це все ще раз доводить, що у хворих на ЦД обох типів існують додаткові передумови, які викликають або сприяють утворенню запального процесу в тканинах пародонту й СОПР.

Секреторна функція слинних залоз теж відіграє важливу роль у самоочищенні порожнини рота, але при ЦД вона, як правило, знижена, що неодноразово підтверджено численними літературними даними й безпосередньо результатами наших досліджень [4, 6, 17].

Швидкість слиновиділення у підлітків з ЦД 1 і 2 класів нижча в 1,75 рази ($0,28 \pm 0,15$ мл/хв) за цей же показник в групі здорових підлітків ($0,49 \pm 0,12$ мл/хв). В'язкість ротової рідини у хворих основної групи спостереження ($5,44 \pm 0,56$ мПас) практично у 2,1 рази перевищує аналогічне значення у підлітків без соматичної патології ($2,58 \pm 0,28$ мПас) [4, 8]. Також було встановлено, що концентрація іонів водню у ротовій рідині підлітків з ендокринною патологією ($5,63 \pm 0,58$) приблизно в 1,2 рази нижча за показник контрольної групи ($6,81 \pm 0,46$). У всіх хворих підлітків існує взаємозв'язок між швидкістю слиновиділення та рН ротової рідини (Табл.1).

У підлітків, хворих на ЦД 1 і 2 типів виявлені суттєві порушення функціональної активності слинних залоз, зниження рН ротової рідини, зменшення буферної спроможності ротової рідини, які відбулися на тлі підвищення в'язкості. Це вірогідно і вплинуло на стан мінералізації емалі та створило оптимальні передумови для подальшої демінералізації твердих тканин зубів.

Отже, існує нагальна потреба комплексного підходу до визначення характеру та обсягу лікувально-профілактичних заходів у підлітків з діабетом обох типів і метаболічним синдромом.

Висновки. Підтверджена провідна роль ротової рідини, як важливого біологічного субстрату, що відіграє важливе значення у підтримці гомеостазу організму саме на рівні порожнини рота. Встановлена закономірність між погіршенням усіх досліджуваних показників гомеостазу ротової порожнини та виникненням патологічних станів в ротовій порожнині підлітків з ЦД обох типів у порівнянні з підлітками без ендокринної патології. У підлітків з метаболічним синдромом і ЦД 2 типу теж існують значні зміни показників гомеостазу, які суттєво впливають на формування та розвиток патологічних станів у ротовій порожнині.

Перспектива подальших досліджень. У подальшому плануємо використати дані дослідження для розробки комплексу профілактичних і лікувальних заходів, спрямованих на ліквідацію карієсогенної ситуації в ротовій порожнині для посилення резистентності тканин пародонту і СОПР у підлітків з ЦД обох типів

Література:

1. Бондаренко О.О. Метаболічний синдром: довгий шлях еволюції — від повного заперечення до всевітнього визнання проблеми. / О.О. Бондаренко, М.І. Сорочка // Здобутки клінічної і експериментальної медицини - 2018. - № 3. С. 13 – 19.
2. Вуколов Э.А. Основы статистического анализа: практикум по статистическим методам и исследованию операций с использованием пакетов Statistica, Excel / Э.А. Вуколов. – М.: Форум, 2008. – 464 с.
3. Каськова Л.Ф. Показники рН і мікрокристалізації ротової рідини в підлітків 15-18 років, які навчаються в різних закладах освіти / Л.Ф. Каськова, В.М. Батіг, І.І., Дрозда // Український стоматологічний альманах – 2021. - №2. – С. 102-106.
4. Лейбюк Л.В. Характеристика реологічних властивостей ротової рідини у хворих на цукровий діабет, які користуються повними знімними пластинковими протезами / Л.В. Лейбюк, М.М. Рожко, Т.М. Дмитришин // Клінічна стоматологія - 2018. - № 3. - С. 24 – 33.

5. Распространенность и интенсивность стоматологической патологии у больных сахарным диабетом / И. К. Новицкая, Т.П. Терешина, Т.И. Димчева [и др.] // *Інновації в стоматологію*. - 2014. - №1. - С.11 - 13.
6. Ткаченко П.І. Характер змін якісних властивостей ротової рідини в дітей із вродженими незрошеннями піднебіння / П.І. Ткаченко, С.О. Білоконь, Н.М. Лохматова [та ін.] // *Український стоматологічний альманах*. - 2022. - №1, - С. 33 – 37.
7. Толстікова О.О. Сучасні уявлення про метаболічний синдром у дітей та підлітків. / О.О. Толстікова, С.Ф. Агарков // *Лікарська справа*. 2019, - № 5–6. – С. 27 – 39.
8. Удод О.А. Аналіз біофізичних властивостей ротової рідини хворих на цукровий діабет 1 типу / Удод О.А., Куліш А.С. // *Український стоматологічний альманах*. - 2017. - № 4. – С.45 – 49.
9. Хміль О.В. Мікробіоценоз та стан місцевого мукозального імунітету ротової порожнини дітей і підлітків з хворобами печінки / О.В.Хміль, Д.О. Хміль, Л.Ф. Каськова [та ін.] // *Український журнал медицини, біології та спорту* – 2021. – Том 6, № 5 (33). – С. 316-321.
10. Akazawa H. Periodontitis and Diabetes Mellitus: Be true to your teeth. *International Heart Journal*. 2018. Vol. 59 (4). P. 680-682.
11. American Diabetes Association. Standards of Medical Care in diabetes // *Diabetes Care*. – 2016. – Vol. 29, Suppl. 1. – P. S1– S42.
12. American Diabetes Association. Microvascular Complications and Foot Care: Standards of Medical Care in Diabetes-2018. // *Diabetes Care*. – 2018. – 41 (Suppl 1): - P. S105- S118.
13. Ismail, A.F. Oral health status of children with type 1 diabetes: a comparative study / A.F. Ismail, C.P. McGrath, C.K.Y. Yiu // *J. Pediatr. Endocrinol. Metab.* – 2017. – Vol. 30, No 11. – P. 1155-1159. doi: 10.1515/jpem-2017-0053.
14. Kane, S.F. The effects of oral health on systemic health / S.F. Kane // *Gen. Dent.* 2017. – Vol. 65, No 6. – P. 30-34.
15. Llambés F., Arias-Herrera S., Caffesse R. Relationship between diabetes and periodontal infection. *World Journal of Diabetes*. 2015. Vol. 6. № 7. P. 927–935.
16. Mauri-Obradors E., Estrugo-Devesa A., Jané-Salas E., Viñas M., López-López J. Oral manifestations of Diabetes Mellitus. A systematic review. *Med Oral Patol Oral Cir Bucal*. 2017. Vol. 22 (5). P. 586-594.
17. Santos M.T., Batista R. Salivary osmolality and hydration status in children with cerebral palsy. *J. Oral. Pathol. Med.* 2011; 40(7): 582-586.

References:

1. Bondarenko O.O. (2018). Metabolichnyi syndrom: dovyhi shliakh evoliutsii — vid povnoho zaperechennia do vsesvitnoho vyznannia problemy [Metabolic syndrome: a long path of evolution - from complete denial to worldwide recognition of the problem] / O.O. Bondarenko, M.I. Sorochka // *Zdobutky klinichnoi i eksperymentalnoi medytsyny - Achievements of clinical and experimental medicine - № 3*, 13 – 19 [in Ukrainian]
2. Vukolov E.A. (2008). Osnovy statystycheskoho analyza: praktykum po statystycheskym metodam i yssledovaniyu operatsii s ispolzovanyem paketov Statistica, Excel [Fundamentals of Statistical Analysis: Workshop on Statistical Methods and Operations Research using Statistica, Excel] / Э.А. Вуколов. – М.: *Forum* – 464 s [in Russian]
3. Kaskova L.F. (2021). Pokaznyky pH i mikrokrystalizatsii rotovoi ridyny v pidlitkiv 15-18 rokiiv, yaki navchaiutsia v riznykh zakladakh osvity [pH and microcrystallization of oral fluid in adolescents aged 15-18 years studying in different educational institutions] / L.F. Kaskova, V.M. Batih, I.I., Drozda // *Ukrainskyi stomatolohichnyi almanakh – Ukrainian Dental Almanac*, 2, 102-106 [in Ukrainian]
4. Leibiuk L.V. (2018). Kharakterystyka reolohichnykh vlastyvostei rotovoi ridyny u khvorykh na tsukrovyyi diabet, yaki korystuiutsia povnymy znimnymy plastynkovyvy protezamy

[Characteristics of rheological properties of oral fluid in patients with diabetes mellitus who use complete removable plate prostheses] / L.V. Leibiuk, M.M. Rozhko, T.M. Dmytryshyn // *Klinichna stomatolohiia - Clinical dentistry*, 2, 24 – 33 [in Ukrainian]

5. Y.K. Novytskaia, T.P. Tereshyna, T.Y. Dymcheva [i dr.] (2014). Rasprostranennost i yntensyvnost stomatolohycheskoi patolohii u bolnykh sakharnym dyabetom [The prevalence and intensity of dental pathology in patients with diabetes mellitus] // *Innovatsii v stomatolohiiu - Innovations in dentistry*, 1, 11 – 13 [in Ukrainian]

6. Tkachenko P.I. (2022). Kharakter zmin yakisnykh vlastyvostei rotovoi ridyny v ditei iz vrodzhenymy nezroshchenniamy pidnebinnia [The nature of changes in the qualitative properties of oral fluid in children with congenital malformations of the palate] / P.I. Tkachenko, S.O. Bilokon, N.M. Lokmatova [ta in.] // *Ukrainskyi stomatolohichnyi almanakh – Ukrainian Dental Almanac*, 1, 33 – 37. [in Ukrainian]

7. Tolstikova O.O. (2019). Suchasni uiavlennia pro metabolichnyi syndrom u ditei ta pidlitkiv [Modern ideas about the metabolic syndrome in children and adolescents] / O.O. Tolstikova, S.F. Aharkov // *Likarska sprava - Medical business*, 5–6, 27 – 39 [in Ukrainian]

8. Udod O.A. (2017). Analiz biofizychnykh vlastyvostei rotovoi ridyny khvorykh na tsukrovyy diabet 1 typu [Analysis of biophysical properties of oral fluid in patients with type 1 diabetes] / Udod O.A., Kulish A.S. // *Ukrainskyi stomatolohichnyi almanakh – Ukrainian Dental Almanac*, 4, 45 – 49 [in Ukrainian]

9. Khmil O.V. (2021). Mikrobiotsenoz ta stan mistsevoho mukozalnoho imunitetu rotovoi porozhnyny ditei i pidlitkiv z khvorobamy pechinky [Microbiocenosis and the state of local mucosal immunity of the oral cavity of children and adolescents with liver disease] / O.V.Khmil, D.O. Khmil, L.F. Kaskova [ta in.] // *Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu - Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports*, T. 6, 5(33), 316-321 [in Ukrainian]

10. Akazawa H. Periodontitis and Diabetes Mellitus: Be true to your teeth. *International Heart Journal*. 2018. Vol. 59 (4). P. 680-682.

11. American Diabetes Association. Standards of Medical Care in diabetes // *Diabetes Care*. – 2016. – Vol. 29, Suppl. 1. – P. S1– S42.

12. American Diabetes Association. Microvascular Complications and Foot Care: Standards of Medical Care in Diabetes-2018. // *Diabetes Care*. – 2018. – 41 (Suppl 1): - R. S105- S118.

13. Ismail, A.F. Oral health status of children with type 1 diabetes: a comparative study / A.F. Ismail, C.P. McGrath, C.K.Y. Yiu // *J. Pediatr. Endocrinol. Metab.* – 2017. – Vol. 30, No 11. – P. 1155-1159. doi: 10.1515/jpem-2017-0053.

14. Kane, S.F. The effects of oral health on systemic health / S.F. Kane // *Gen. Dent.* 2017. – Vol. 65, No 6. – P. 30-34.

15. Llambés F., Arias-Herrera S., Caffesse R. Relationship between diabetes and periodontal infection. *World Journal of Diabetes*. 2015. Vol. 6. № 7. P. 927–935.

16. Mauri-Obradors E., Estrugo-Devesa A., Jané-Salas E., Viñas M., López-López J. Oral manifestations of Diabetes Mellitus. A systematic review. *Med Oral Patol Oral Cir Bucal*. 2017. Vol. 22 (5). P. 586-594.

17. Santos M.T., Batista R. Salivary osmolality and hydration status in children with cerebral palsy. *J. Oral. Pathol. Med.* 2011; 40(7): 582-586.

Журнал

«Перспективи та інновації науки»

(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)

Випуск № 10(15) 2022

Формат 60x90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 8,2.

Видавець:

Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління»
Свідоцтво серія ДК№4957 від 18.08.2015 р., Андріївський узвіз, буд.11, оф 68, м. Київ, 04070.

Підготовлено рекламним агентством
«GoToPrint» Адреса, Україна, Київська обл.,
м. Київ, вул. Льва Толстого, 63
e-mail: gotoprint@gmail.com