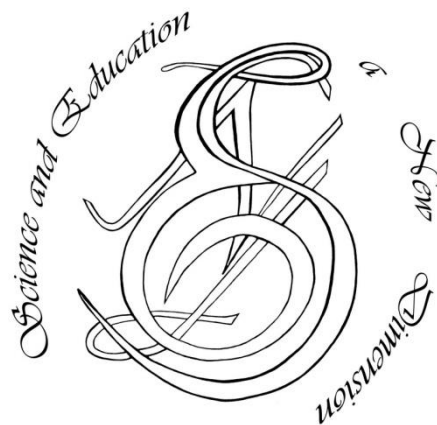


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

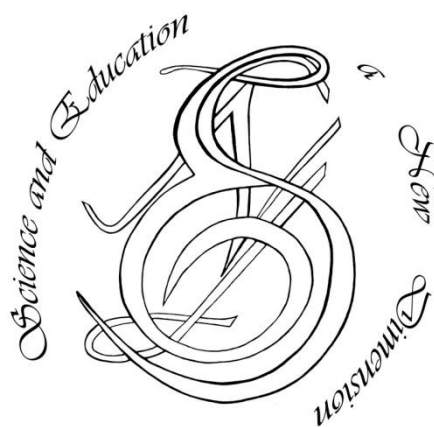
e-ISSN 2308-1996

IX(96), Issue 245, 2021 Feb.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96>

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**Honorary Senior Editor:****Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Ireneusz Pyrzyk, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine

Oleg Melnikov, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Perekhrest Alexander, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

Seda K. Gasparyan, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

Sokuriaynska Liudmyla, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Svitlana A. Zhabotynska, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

Millousheva-Boykina Dobrinka Vassileva, PhD, assoc. professor at the Faculty of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”

Veselin Kostov Vasilev, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

Vladimir I. Karasik, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

Volodimir Lizogub, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Zinaida A. Kharitonchik, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and co-authors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts, each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35; ICV 2018: 90.25;
ICV 2019: 89.50

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Формування дотикового сприймання молодших школярів <i>I. А. Барбашова</i>	7
Reforming the content of general secondary education in independent Ukraine (1991–2017): historiography and sources of the study <i>L. D. Berezivska</i>	13
Проблема організаційної компетентності військових фахівців та її формування у педагогічній науці <i>I. О. Беліков</i>	17
Basic and Semantic Nature of Food Science Bachelor’s Production and Technological Training in Pedagogical Institutions of Higher Education <i>O. Dzhoha</i>	23
Особенности навчання французької мови у Галичині (1867 – 1890 pp.) <i>A. С. Іващук</i>	26
Основные тенденции и проблемы развития профессионально-технического образования в Украине <i>Л. Москаленко</i>	30
Technology of the prospective social workers’ training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines <i>S. V. Mykhniuk, S. O. Kubitskyi</i>	34
Aspects of critical thinking in ballroom dance education <i>S. Nabatov, O. Mankovska</i>	39
Проблема личностных изменений как один из показателей проблемы национальной безопасности страны <i>В. В. Радул, А. В. Перцов</i>	43
Організаційні засади функціонування загальноосвітніх навчальних закладів у великій Британії та Україні: порівняльний аналіз <i>О. В. Шаповалова, Н. М. Павлуценко, В. Г. Бутенко, О. С. Білер</i>	50
Діагностування сформованості управлінської компетентності майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту військової частини <i>Р. Г. Шостак</i>	54
PSYCHOLOGY	61
Особенности формирования екопсихологічної культури молодшого школяра <i>П. С. Беседа, М. М. Кононова</i>	61
Orthorexia Nervosa: история возникновения термина, диагностические критерии и место среди известных расстройств пищевого поведения <i>М. С. Фатеева</i>	64
Динаміка соціально-психологічних та особистісних показників реадaptaції постнаркозалежних дорослих осіб за методом М. Мюррей <i>Р. М. Ільченко, М. Мюррей, В. Ф. Моргун</i>	72

Психолінгвістичний аналіз асоціативних полів слова-стимулу «сучасний психолог» за даними вільного асоціативного експерименту <i>Т. А. Лигоміна</i>	78
Сприйняття міжнародних спеціалізацій як більш успішних та прибуткових: експериментальні дослідження зарплатних (кар'єрних) стереотипів <i>О. С. Шатілова</i>	82

PEDAGOGY

Формування дотикового сприймання молодших школярів

І. А. Барбашова

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна
Corresponding author. E-mail: i.a.barbashova@gmail.com

Paper received 06.01.21; Accepted for publication 22.01.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-01>

Анотація. У статті представлено результати формування в молодших школярів дотикового сприймання як специфічних дій з обстеження фізико-механічних і просторових властивостей об'єктів; охарактеризовано дидактичні завдання відповідно до послідовних етапів формування експерименту; доведено ефективність запроваджених впливів моно- й бімодального характеру (дотикових і дотиково-зорових); окреслено перспективи подальших наукових пошуків досліджуваної проблеми.

Ключові слова: молодші школярі, дотикове сприймання, фізико-механічні дотикові вміння, просторові дотикові вміння.

Вступ. На етапі сучасного реформування початкової освіти перед нею постає завдання формувати в здобувачів ключові компетентності, зокрема в галузі природничих наук, техніки і технологій. Умовою ефективного розв'язання цього завдання є вдосконалення в учнів здатності пізнавати навколишній світ шляхом спостереження та дослідження [2], що актуалізує проблему навчання дотикової перцепції – цілісного відображення у свідомості фізико-механічних і просторових властивостей об'єктів дійсності. Якісне дотикове сприймання дозволить закласти міцний ґрунт засвоєння школярами різних навчальних дисциплін: “Математика” (моделювання й конструювання геометричних фігур); “Я досліджую світ” (розпізнавання рукотворних тіл і матеріалів, із яких їх виготовлено, дослідження властивостей повітря, води, ґрунту, гірських порід, визначення властивостей тіл неживої природи); “Дизайн і технології” (дослідження на дотик властивостей матеріалів, збирання природних матеріалів, складання плоских і об'ємних геометричних форм, виготовлення виробів із деталей конструкторів, розмітка деталей на матеріалі за допомогою шаблонів і трафаретів, розміщення деталей виробу на площині, макетування предметів побуту); “Мистецтво” (робота з папером, художніми, природними та підручними матеріалами, пластичне конструювання) [3; 4].

Стислий огляд публікацій за темою. Дослідженню дотику як окремого виду сприймання та специфічних перцептивних дій, співвідношення пасивного й активного дотику, або гаптики, дотику і зору в обстеженні дітьми форми присвячено суто психологічні роботи (Б. Ананьєв, В. Зінченко, О. Леонтьєв, А. Рузька та ін.). Значної уваги формуванню дотикової перцепції приділено в методичці початкової освіти (Н. Бібік, Г. Бондарчук, Т. Гілберг, Н. Горошко, О. Калініченко, О. Кліщ, Л. Масол, А. Назаренко, О. Онопрієнко, Т. Мачача, С. Скворцова, В. Хорунжий та ін.), але опосередковано, у контексті навчання певних дисциплін. Відтак, цілеспрямовані способи вдосконалення в учнів дотикового сприймання потребують ретельного вивчення.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці дидактичної системи розвитку дотикового сприймання молодших школярів.

Матеріали та методи. Наукову розвідку виконано із застосуванням таких методів: аналізу та синтезу психолого-дидактичних, навчально-методичних і нормативних джерел, узагальнення й систематизації – дозволили обґрунтувати теоретичні основи дослідження; педагогічного експерименту (констатувального, формувального, контрольного), спостереження практики шкільного навчання, вивчення продуктів учнівської діяльності – задля встановлення рівнів сформованості в дітей дотикових чуттєвих процесів; статистичної обробки даних, спрямованих на вимірювання взаємозв'язків між отриманими показниками, визначення їхньої структури, перевірку гомогенності вибірок учасників експерименту.

Результати та їх обговорення. Функціональною одиницею дотику вважаємо *дотикове сенсорне вміння* – сукупність перцептивних дій – ознайомлювальних і розпізнавальних – з обстеження фізико-механічних і просторових ознак об'єктів [1, с. 29–38]. Мета *ознайомлювальної* дії полягає у створенні первинного образу об'єкта, *розпізнавальної* – у порівнянні отриманого образу з еталонами (загальноприйнятими зразками фізико-механічних і просторових властивостей предметів і явищ дійсності) і називанні вхідних чуттєвих вражень. На дотик молодші школярі мають розпізнавати твердість, м'якість, міцність, пружність, пластичність, шорсткість, гладкість, вологість, сухість, сипкість, густину, в'язкість, текучість, температуру, форму, величину, об'єм, розміщення об'єктів. У методичці початкового навчання дотикові сенсорні вміння, як і сенсорні вміння інших модальностей, віднесено до групи загальнопізнавальних, їх розглядають у якості структурних компонентів ключових і предметних освітніх компетентностей учнів.

Важливою умовою розроблення ефективних розвивальних впливів є оцінка якості дотикових сенсорних умінь, сформованих у дітей у масовому педагогічному досвіді. Констатувальне діагностування здійснювалося за певними *критеріями*: розрізнення фізико-механічних властивостей предметів, установаження серіаційних відношень між ними, засвоєння нормативних назв обстежуваних ознак (уживання і розуміння відповідних слів), розрізнення і відтворення просторових якостей об'єктів (форми, розміщення в просторі). При цьому було враховано поширені в дошкільній

і тифлопсихології рекомендації, згідно з якими дослідження дотикового сприймання доцільно проводити з виключенням зору (за допомогою пов'язок, фланелевих окулярів, мішечків, ширм-екранів), бімануального обстеження предметів, відбиття дотикових образів шляхом їхнього викладання з частин.

Під час діагностування фізико-механічних чуттєвих процесів першокласники ідентифікували картки, покриті різними поверхнями (глянцевим і шліфувальним папером, сірниками, краплями воску); пляшки з холодною, теплою і найтеплішою водою, розміщували їх в певному порядку (від найхолоднішої до найтеплішої, у зворотній послідовності й упереміш); зіставляли об'єкти з протилежними якостями (поролоновий і дерев'яний бруски, шліфувальний і глянцевий папір, вологу і суху тканину, пляшки з теплою та холодною водою), пояснюючи відмінності між ними, упізнавали об'єкт за його словесним описом ("знайди твердий/м'який брусок, шорсткий/гладкий папір, во-

логу/суху тканину, пляшку з теплою/холодною водою"). Перевірку якості просторового дотику перцепції здійснено за допомогою завдань на розрізнення простих площинних геометричних фігур і об'ємних тіл, розміщених за ширмою (учні обмацували зразок і таким же способом шукали відповідні об'єкти – круг, квадрат, трикутник, циліндр, куб, правильну трикутну призму); розрізнення складних геометричних фігур за просторовими відношеннями елементів (виготовлені з оксамитового паперу і наклеєні на картонні картки фігури, що різняться формою, взаємним розміщенням, положенням відносно цілої фігури, ракурсом деталей); відтворення об'єктів складної форми (після гаптического обстеження зразка, розміщеного за ширмою, дітям потрібно було під контролем зору скласти з окремих деталей ідентичну фігуру).

Результати вимірювань подано у факторно-критеріальній моделі (табл. 1), побудованої за принципами педагогічної кваліметрії [5, с. 499].

Таблиця 1. Оцінка якості дотикового сприймання молодших школярів (констатувальний зріз, середні значення)

Фактори	Вагомість	Критерії	Вагомість	Показники	Вагомість	Вияв показників	Оцінка показників	Оцінка критеріїв	Оцінка факторів
Фізико-механічні дотикові вміння	,300	Розрізнення ф/м властивостей	,450	розрізнення об'єктів за поверхнею	,500	1,00	,500	,450	,296
				розрізнення об'єктів за температурою	,500	1,00	,500		
		Серіація за ф/м властивостями	,450	серіація об'єктів за температурою	1,00	1,00	1,00	,450	
Просторові дотикові вміння	,700	Засвоєння назв ф/м властивостей	,100	називання ф/м властивостей	,500	,815	,407	,086	,279
				розуміння назв ф/м властивостей	,500	,905	,453		
		Розрізнення просторових ознак	,500	розрізнення об'єктів за формою	,600	1,00	,600	,375	
Відтворення просторових ознак	,500	розрізнення об'єктів за відношеннями елементів	,400	,375	,150	,024			
		відтворення складної форми об'єктів	1,00	,048	,048				
Σ	1,00								,575

Слід пояснити, що фізико-механічним і просторовим сенсорним умінням як окремим факторам дотикового сприймання та критеріям, що їх конкретизують, приділено різну вагомість. Виходячи з аналізу типових освітніх програм, методичних рекомендацій і шкільної практики, переважної вагомості надано просторовій гаптиці порівняно із фізико-механічним дотиком; вищою є вагомість у діях із розрізнення властивостей і встановлення серіаційних відношень за ступенем їхнього прояву, нижчою – у називанні цих властивостей, адже оперування словами-назвами є важливою, але не вирішальною ознакою сенсорних процесів; дещо збільшену вагомість має впізнавання форми об'єктів, оскільки саме вона є найінформативнішою ознакою у відчуженні простору, меншу – ідентифікація фігур за розміщенням елементів. Передбачена сума вагомостей одного ієрархічного рівня дорівнює одиниці.

Отримані емпіричні дані дозволяють твердити про сформованість у дітей фізико-механічної гаптики ще на початку шкільного навчання. Повну успішність розрізнення різноманітних поверхонь першокласникам забезпечувало ковзне тертя об'єктів, а для їхньої ідентифікації та серіації за температурою достатньо було нетривалого торкання, легкого натискування. Майже завершеним виявилось й засвоєння назв фізи-

ко-механічних ознак предметів. Слова "твердий"/"м'який", "вологий"/"сухий", "теплий"/"холодний" респонденти застосовували і розуміли цілком адекватно; поняття ж "гладкий"/"шорсткий" діти усвідомлювали гірше: за першою властивістю правильно називали об'єкти сприймання 46% учнів, розуміли цю назву – 73%; за другою властивістю тільки 4% школярів правильно застосовували відповідне словесне позначення; розуміли ж зазначену назву 50% учасників дослідження (замінами нормативних назв були слова "слизький", "неслизкий", "рівний", "нерівний", "нижній", "грубий", "нічого немає", "щось є").

У функціонуванні просторового дотику виявлено такі особливості: реципієнти успішно розрізняли просту форму плоских і об'ємних геометричних фігур, для чого застосовували охоплення об'єкта всіма пальцями руки, легке стискання в долонях, кількарразове бімануальне повертання, обмацування найбільш інформативних ознак, наприклад, опуклості контуру, його кутових конфігурацій. Але результативність розрізнення складних фігур за відношеннями їхніх елементів суттєво зменшується порівняно з упізнаванням простих форм. Приблизно половина першокласників припускалися типових помилок щодо врахування взаємного розміщення елементів, відстані між ними, ра-

курсу (повороту) асиметричної деталі. Зазвичай діти застосовували спосіб розгорнутого, повільного, синхронного обстеження об'єктів: однією рукою обмацували зразок, іншою – послідовно об'єкти сприймання. Неперервне маніпулювання зразком можна пояснити слабкістю дотикових еталонів просторових відношень, незавершеністю переводу цих уявлень на рівень мнемічних образів. Різкий спад ефективності виявився у відтворенні складної форми: зовсім його не змогли виконати 81% школярів, іншим респондентам удалося відбити по одній фігурі, допускаючи в конструюванні трьох інших зазначені вище недоліки. Навіть після прибирання ширми діти не відразу помічали відмінності між зразком і створеною фігурою, виправляли неточності за умови накладання об'єктів. Отже, сформовані в учнів просторові дотикові еталони і способи їхнього застосування в обстеженні оточуючої дійсності забезпечують лише адекватне відображення простої форми предметів і є недостатніми для аналітичного сприймання відношень між ними.

У цілому дотикові сенсорні вміння першокласники опановують на *низькому* (27%), *середньому* (54%) та *достатньому* (19%) щаблях і зовсім не досягають високого рівня. Середня оцінка якості дотикових чуттєвих процесів – 0,575 (відносно ідеальної оцінки 1,00).

Удосконалення дотикового сприймання молодших школярів здійснювалося за різнорівневим міжгруповим *експериментальним планом* для трьох груп досліджуваних – двох експериментальних (ЕГ¹, ЕГ²) і однієї контрольної групи (КГ). У першій експериментальній групі впроваджувалися дидактичні впливи високої інтенсивності, що ґрунтувалися на поєднанні моно-модального (лише дотикового) та бімодального (зорово-дотикового) підходу щодо формування процесів сприймання; у другій експериментальній групі реалізовувалися дидактичні впливи помірної інтенсивності й виключно моно-модального характеру; у контрольній групі спеціальні способи навчання дотикової перцепції не застосовувались.

На *першому етапі формувального експерименту* (1 клас) для експериментальних груп достатніми були помірні моно-модальні дидактичні впливи, націлені на систематизацію еталонних уявлень про фізико-механічні та просторові властивості, запам'ятовування правильних слів-назв.

Учні:

- зануривши руку в мішечок, на дотик вибирали предмети за назвою матеріалу та називали знайдені матеріали (дерево, метал, пластмасу, папір, тканину; жолуді, шишки, мушлі, шкаралупу); класифікували предмети за матеріалом, із якого їх виготовлено; вибирали об'єкти за назвою фізико-механічних властивостей, називали фізико-механічні властивості об'єктів (температуру, сухість і вологість, твердість і м'якість, міцність і крихкість, пружність і пластичність, гладкість і шорсткість); виконували серіацію об'єктів за спаданням або зростанням міри вияву фізико-механічних властивостей; збирали та сортували природні матеріали, виконували з них декоративні вироби;

- на дотик упізнавали і класифікували за формою площинні об'єкти – послідовно вибирали з мішечка

- три-, чотири-, п'ятикутники; за умов виключення зору (за допомогою фланелевих окулярів) обводили вказівним і середнім пальцями “шершавчики” – силуети геометричних фігур, літер, цифр, вирізані з наждачного паперу та наклеєні на картки з гладкого картону – і знаходили серед інших ідентичні; класифікували за формою і порівнювали за величиною вкладені в мішечок об'ємні фігури (кулі, куби, циліндри різних розмірів); гаптично обстежували за ширмою-екраном картку-зразок просторових відношень між фігурами і складали з окремих фігур задану послідовність, розміщували і переміщували за ширмою-екраном геометричні тіла за заданими просторовими відношеннями; здійснювали серіацію об'єктів за загальним розміром [1, с. 437–440].

Другий етап формувального експерименту (2–3 класи) було спрямовано на збагачення розгорнутих (із поступовим переходом до згорнутих) способів обстеження фізико-механічних і просторових якостей об'єктів, організовувалися розвивальні впливи різної інтенсивності: у першій експериментальній групі поєднувалися навчально-перцептивні завдання моно- й бімодального характеру, у другій – завдання були моно-модальними.

Школярі:

- актуалізували знання про фізико-механічні властивості речовин, систематизували їх за фізико-механічними якостями (знаходили в непрозорому мішечку, характеризували властивості, розкладали в марковані ємності); за умов виключення зору добирали парні об'єкти – картки з різним покриттям, повітряні кульки із сипучими наповнювачами, пластикові пляшки із холодною, теплою і гарячою водою; досліджували міцність, вологість, пружність, крихкість та інші властивості матеріалів (паперу, тканин, ниток, вати, хутра, дроту, камінців), застосовуючи розгорнуті (тертя, дряпання, згинання, рвання, стискування, розтягування, скочування, розкочування, кручення) і згорнуті (торкання, рівномірне натискування) механічні рухи; відтворювали фізико-механічні якості об'єктів сприймання (отримували розчин води заданої температури);

- актуалізували знання про площинні й об'ємні фігури, відносну величину предметів, розкладали об'єкти на картках-матрицях із заданим порядком фігур і градацією величини; добирали ідентичні за формою фігури, порівнювали їх за величиною, відчуваючи на дотик перепади розмірів; вибирали фігури складної форми за зразком, послідовно обмацуючи загальний контур, основну частину та дрібні деталі (зразки й об'єкти вибору знаходилися за ширмою); відтворювали фігури складної форми за обстеженням на дотик зразком та викладали таку само конструкцію з окремих деталей [1, с. 459–463].

Додатково до цих завдань учасники першої експериментальної групи виконували ще такі:

- поєднували елементи мозаїк – оглядали й обводили вказівним пальцем внутрішній контур виїмки, почергово прикладали до неї вставки, повертаючи їх у різних напрямках до співпадіння контурів; відтворювали складну форму в техніці пластилінографії – розмічали за шаблоном контури “метелика”, викладали пластиліновими джгутиками силуетні лінії, заповню-

вали дрібними кульками-горошинками з пластиліну внутрішню площину зображення; малювали геометричні фігури вказівним пальцем, ребрами долонь на піску або манці [1, с. 464–466].

Третій етап формуального експерименту (4 клас) був зорієнтований на корегування дотикових сенсорних умінь учнів з урахуванням їхніх індивідуально-типологічних відмінностей. Дітям пропонувались адаптовані комплекси вправ та ігор однакової складності, але різного ступеня самостійності виконання, із різною мірою допомоги, а саме: варіюванням повноти (від найбільшої до найменшої) інформації про хід виконання перцептивних дій, конкретизацією завдань, застосуванням таких їхніх видів, що є допоміжними, додатковими до основних, наданням указівок на раціональні способи сприймання, постановкою навідних запитань, створенням умов для вільного вибору завдань певних видів.

Результати контрольного діагностування дотикових сенсорних умінь четвертокласників презентовано в таблиці 2. Зіставлення якісних оцінок підтверджує виявлену ще під час констатації цілковиту сформованість гаптичного фізико-механічного сприймання. Діти безпомилково добирали до зразка картки з різноманітною поверхнею, легко їх торкаючись або натискаючи на них; стискували в долонях пляшки з метою визначення теплоти води, ідентифікували ці пляшки за температурою, упорядковували їх у порядку зростання та спадання температури вміщеної в них води. Це дозволяє визнати високу якість відчуття фізико-механічних значень об'єктів віковою особливістю чуттєвої сфери учнів школи I ступеня.

Наголосимо також на помітному прогресі в називанні фізико-механічних ознак об'єктів учасниками експериментальних груп, особливо першої, порівняно з представниками контрольної групи. Основою для цього висновку слугують розбіжності в застосуванні таких характеристик предметів, як "гладкий" і "шорсткий". Якщо в контрольній групі 62% школярів правильно застосовували назву "гладкий" і лише 8% – назву "шорсткий", то за ознакою гладкості точно категоризували пред'явлені об'єкти 88% учнів першої експериментальної групи та 87% – другої, а за ознакою шорсткості – 35% дітей першої експериментальної групи та 31% – другої.

З абсолютною точністю всі учні здійснювали дотиковий вибір простих за формою площинних і об'ємних фігур, застосовуючи різноманітні операції обстеження, як-от: охоплення об'єктів усіма пальцями руки, перекладання з одної руки в іншу, координоване повертання обома руками, затримка пальців на кутах, гладження ребер, граней, опуклих поверхонь. Збіг результатів такого вибору на констатувальному і контрольному етапах експерименту є підставою вважати адекватне розрізнення на дотик простої форми предметів віковою особливістю сенсорної сфери молодших школярів.

Однак, складну форму об'єктів учні різних груп розпізнавали із значними розходженнями. Структуру контингенту контрольної групи визначили респонденти, які не змогли ідентифікувати за зразком жодної фігури (11%) або ідентифікували одну (28%), дві (50%) і три фігури (11%) за відсутності дітей, здатних

виконати завдання в повному обсязі. При цьому четвертокласники не враховували положення деталей відносно основної частини, взаємного розміщення, відстані між ними, ракурсу асиметричних елементів. В експериментальних групах тих, хто не дібрав до зразка жодної фігури, або дібрав лише одну з них, виявлено не було. Натомість дві фігури правильно ідентифікували 46% осіб першої та 54% – другої експериментальної групи, три фігури – по 35% школярів у кожній із них, до всіх (чотирьох) фігур підібрали пари 19% і 11% учнів експериментальних груп відповідно.

Найвідчутніші зміни зареєстровано у відтворенні складної форми об'єктів сприймання. Переважній більшості дітей контрольної групи (77%) не вдалося отримати жодної відповідної фігури внаслідок вище згаданих типових недоліків, інші школярі (23%) змогли правильно відтворити лише одну фігуру. В експериментальних групах зафіксовано такі результати: взагалі не передали заданих фігур 11% осіб у першій групі та 13% – у другій; склали один об'єкт 42% і 48% респондентів відповідно; учнів, які адекватно конструювали дві фігури – 23% і 19% відповідно; відтворили три фігури 12% учасників першої і 9% – другої групи, чотири фігури – 12% і 11% відповідно. Отже, поява в експериментальних групах дітей, здатних виконувати завдання із середньою і високою якістю, надала динаміці перетворень помітного зростання, однак, навіть така динаміка виявилася недостатньою для подолання низької якості відтворення фігур складної форми за умов гаптичного дослідження зразка. На нашу думку, це пояснюється об'єктивними труднощами дотикового сприймання складної форми порівняно із зоровим.

Упровадження спеціально організованої навчально-перцептивної діяльності позитивно позначилося на вдосконаленні способів гаптичного обстеження просторових якостей об'єктів. Реципієнти експериментальних груп аналізували розміщений за ширмою зразок двома руками: лівою притискували картку з наклеєною на неї фігурою до столу, вказівним і середнім пальцями правої руки обводили контур, визначаючи форму та розміщення деталей, вимірюючи відстань між ними, кілька разів повертаючись до характерних конфігурацій, потім – змінювали функції рук, доповнюючи і корегуючи отримані чуттєві враження. Респонденти контрольної групи ретельно обводили контур об'єкта не намагалися, обмежувалися накладанням долоні на фігуру, охопленням її всіма пальцями.

Загальна оцінка дотикових сенсорних умінь відображає в цілому середній рівень їхньої сформованості в представників контрольної групи (,585), високий – в учнів першої (,749) і достатній – у школярів другої експериментальної групи (,734). Приріст динаміки складає таку частку одиниці: ,010 – у контрольній групі; ,174 – у першій та ,159 – у другій експериментальній групі.

Висновки. Позитивні перетворення дотикового сприймання молодших школярів засвідчують ефективність розроблених дидактичних впливів. Реалізовані способи моно- й бісенсорного обстеження сприяли вдосконаленню суто дотикових і дотиково-зорових відчуттів, забезпечили найтонше диференціювання

фізико-механічних і просторових властивостей об'єктів. Перспективи подальшої наукової розвідки можуть полягати в обґрунтуванні навчально-перцептивних завдань для вдосконалення в учнів інших чуттєвих процесів.

Таблиця 2. Оцінка й динаміка якості дотикового сприймання молодших школярів (контрольний зріз, середні значення)

Фактори	Вагомість	Критерії	Вагомість	Показники	Вагомість	Вияв показників			Оцінка показників			Оцінка критеріїв			Оцінка факторів				
						КГ	ЕГ ¹	ЕГ ²	КГ	ЕГ ¹	ЕГ ²	КГ	ЕГ ¹	ЕГ ²	КГ	ЕГ ¹	ЕГ ²		
Фізико-механічні дотикові вміння	,300	Розрізнення ф/м властивостей	,450	розрізнення об'єктів за поверхнею	,500	1,00	1,00	1,00	,500	,500	,500	,450	,450	,450	,298	,299	,299		
				розрізнення об'єктів за температурою	,500	1,00	1,00	1,00	,500	,500	,500								
		Серіація за ф/м властивостями	,450	серіація об'єктів за температурою	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,450	,450	,450						
		Засвоєння назв ф/м властивостей	,100	називання ф/м властивостей	,500	,839	,907	,899	,420	,453	,450	,092	,095	,095					
				розуміння назв ф/м властивостей	,500	1,00	1,00	1,00	,500	,500	,500								
		Просторові дотикові вміння	,700	Розрізнення просторових ознак	,500	розрізнення об'єктів за формою	,600	1,00	1,00	1,00	,600	,600	,600	,381				,436	,429
розрізнення об'єктів за відношеннями елементів	,400					,406	,683	,644	,163	,273	,258								
Відтворення просторових ознак	,500			відтворення складної форми об'єктів	1,00	,058	,413	,387	,058	,413	,387	,029	,207	,193					
Σ	1,00			Якість дотикових сенсорних умінь (контрольний зріз)										,585	,749	,734			
												Якість дотикових сенсорних умінь (констатувальний зріз)			,575				
												Динаміка якості дотикових сенсорних умінь			,010			,174	,159

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбашова І. А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: теорія і практика. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 499 с.
2. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#n8>
3. Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти: Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1272. URL: <file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/5d9d8feb1ce4f316467013.pdf>
4. Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти: Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273>
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти/Н. В. Гузій. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

REFERENCES

1. Barbashova I. A. The didactic system of junior schoolchildren's sensory development: theory and practice. Melitopol: Vydavnychii budynok Melitopolskoi miskoi drukarni, 2018. 499 s.
2. On amendments to the State standard of primary education: Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution № 688 dated 24.07.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#n8>
3. On approval of model educational programs for 1–2 grades of establishments of general secondary education: The Order of Ministry of Education and Science of Ukraine № 1272 dated 08.10.2019. URL: <file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/5d9d8feb1ce4f316467013.pdf>
4. On approval of model educational programs for 3–4 classes of establishments of general secondary education: The Order of Ministry of Education and Science of Ukraine № 1273 dated 08.10.2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273>
5. Theory and methods of professional and pedagogical training of educational staff: acmeological aspects/N. V. Huzii. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2018. 516 s.

The formation of junior schoolchildren's tactile perception**I. A. Barbashova**

Abstract. The article presents the results of forming junior schoolchildren's tactile perception as specific actions for the examination of physical, mechanical and spatial properties of objects; the didactic tasks are characterized in accordance with the successive stages of the formative experiment; the effectiveness of the introduced stimuli of mono- and bimodal nature (tactile and tactile-visual ones) has been proven; the prospects for further scientific analysis of the research problem are outlined.

Keywords: junior schoolchildren, tactile perception, physical and mechanical tactile skills, spatial tactile skills.

Reforming the content of general secondary education in independent Ukraine (1991–2017): historiography and sources of the study

L. D. Berezivska

V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: lberezivska@ukr.net_ORCID: 0000-0002-5068-5234

Paper received 28.01.21; Accepted for publication 16.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-02>

Abstract. The article characterizes the historiography of the problem, which made it possible to identify the works of scientists who were directly involved in the development of theoretical and methodological foundations of the content of general secondary education in independent Ukraine (1991-2017). The author has systematized and typologized the source complex: official documents (laws, doctrines, standards, concepts), analytical materials (national report, etc.), initiative authorial (individual, collective) concepts of the content of educational branches of general secondary education.

Keywords: *reforming the content of general secondary education, pedagogical historiography, pedagogical source studies, laws, doctrines, standards, concepts, independent Ukraine.*

Introduction. With the proclamation of Ukraine's independence in the new socio-political, socio-economic and cultural realities, the priority task of the state policy has become the renewal of the content as one of the most important components of general secondary education. Its conceptual foundations have become the subject of study at the state, scientific, educational-practical and social levels. The published works of scientists, teachers, education chiefs are on the pages of periodicals, where they covered theoretical and methodological approaches to reforming the content in accordance with the new requirements of the Ukrainian school. Now the historiographic understanding of this process in independent Ukraine is gaining relevance.

A brief overview of publications on the topic. Historiographic search has shown that various aspects of the problem of reforming the content of general secondary education in independent Ukraine in the historical and pedagogical aspect, to a greater or lesser extent, were considered by scientists during the outlined period: V. Kremen, 1999, 2000, 2003, 2015; O. Savchenko, 2002; N. Bibik, 2007; M. Vachevskiy, G. Kilyova, 2010; V. Kasyanov, 2015; V. Kamyshyn, B. Piontkovskiy-Vykhvaten, N. Fedorova, 2015 and others. [11; 12; 13; 14; 15; 6; 10; 9; 8]. We raise this issue in our publications (L. Berezivska, 2011; 2018; 2019; 2020) [1; 2; 3; 4; 5]. At the same time, we state the absence of historiographical works devoted to the problem of reforming the content of general secondary education in Ukraine during 1991–2017.

The purpose of the article is to characterize historiography and sources of the study on the outlined topic to identify the issues that deserve further study.

Materials and methods. To achieve the goal, we have analyzed modern periodicals, analytical materials, on the pages of which were presented regulatory documents and articles on reforming the content of school education in Ukraine during the period under study. At the same time, various methods were used, in particular, historiographic analysis and historiographic synthesis, source study, thematic, chronological, which enabled the reconstruction of the reflection of the process of reforming the content of general secondary education in independent Ukraine in the scientific works (1991–2017).

Results and Discussion. The historiographic knowledge of the problem made it possible to identify a

number of works that consider the process of reforming the content of general secondary education in the era of independence (1991-2017). First of all, these are the works of scientists who were directly involved in the development of the theoretical and methodological foundations of the content of school education. It is noteworthy that these research surveys are also the sources of the study.

The publications by academician V. Kremen are of historiographic value. In the article "The content of education and a didactic strategy" (1999), the scientist reveals the cultural and historical preconditions for building the content of education and the principles of didactic design of educational content in the context of the development of the state independence. Of importance is the idea that in the history of pedagogy, the problem "was solved in different ways: from the idea of general simplification to differentiated acquisition of educational material within the framework of certain educational programs. Those scientific approaches which are based on the principles of variability of the content of education on the basis of its fundamentality or practicality deserve attention too" [12, p. 51]. Changes in the content of general secondary education that took place during the first decade since gaining independence (on the importance of the State Standard of Primary Secondary Education, the Concept of 12-Year General Secondary Education, the Laws "On Education", "On General Secondary Education") were analyzed by the minister of education and science of Ukraine V. Kremen in the article "Fundamental provisions of the state educational policy" (2000) [11]. In his opinion, the new content of education "should provide conditions for the intellectual, social, moral and physical development and self-development of pupils, the upbringing of a citizen-patriot, and thereby lay the foundation for the establishment of a democratic society" [11, p. 7].

Researchers M. Vachevskiy, G. Kilyova substantiate the main directions of strategic changes in the development and implementation of the content of general secondary education. In particular, they note that "improving the content of education is traditionally a topical and multifaceted problem. Objectively, its solution cannot be completed for a long period of time, since the state and society are constantly changing the requirements for the quality of education, new ideas appear in pedagogical science, the results of content approbation in mass pedagogical practice are

comprehended" [10, p.18]. M. Zerkal analyzes the regulatory framework, peculiarities of the content of curricula, textbooks for secondary and specialized educational institutions of ethnic minorities in an independent state during 1990-2000. [7]. V. Kamyshyn, N. Fedorova, B. Piontkovskiy-Vyhvaten characterize the changes in the content of secondary education aimed at the development of gifted students (regulatory framework, academic subjects, educational institutions, conceptual ideas for reforming the content of education, basic and variable components, lyceums and gymnasiums as new types of educational institutions, etc.) in Ukraine in the 90s of the XXth century [8]. V. Kasyanov, on the basis of experts' conclusions, cites problems related to the content of school education (redundancy of the "academic" component and overload of school curricula and textbooks, lack of plans for a systemic reform of the content of secondary education) [9, p. 29].

The article by academician O. Savchenko "Stages of reforming the content of school education in Ukraine during the years of independence" (2002) deserves special attention, describing the most important ideological and pedagogical prerequisites that determined the selection of the content of general secondary education in Soviet times, four periods of reforming the content of school education in Ukraine during 1991-2002: 1991-1995 – depoliticizing the content of education and entering into a national character; 1996-1999 – work at the state standard of general secondary education; 1998-2000 – rethinking the goals of general secondary education as a social institution and an integral system that makes up lifelong education; 2000-2002 – creating a draft Basic Curriculum for general and high school [15]. In the source study dimension, the publication covers the history of the creation of certain regulatory documents.

In this direction, the article by academician N. Bibik "Problems of scientific support for the modernization of general secondary education (based on the report at a scientific session dedicated to the 15th anniversary of the NAES of Ukraine)" (2007) stands out. The scientist reveals the significance of the State standard of general secondary education, the Concept of profile education for the development of new content, notes the leading role of scientists of the Institute of Pedagogy of the Academy of Educational Sciences of Ukraine in the development of these documents [6].

The collective work "On the content of general secondary education: scientific and analytical report" (2015) [14] is fundamental in the context of the problem under study. As it states, it was the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, upon the initiative of its president, academician V. Kremen, that began a public project for the preparation of a scientific and analytical report on the problems of improving the content of education [14, p. 5]. It is noteworthy that scientists from the Institute of Pedagogy, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, the Institute of Problems of Educational of the Academy of Educational Sciences of Ukraine, A.M. Marzeyev Institute of Hygiene and Medical Ecology of the Academy of Medical Sciences of Ukraine joined the development of this document. The team of authors (N. Bibik, G. Vaskivska, L. Velychko, O. Lyashenko, S. Maksymenko, Yu. Malyovanyi, O. Pometun, V. Redko, A. Savchenko, O. Topuzov, etc.) on the ba-

sis of methodological documentation (state standards, curricula and programs) and textbooks, analysed the content of primary, basic and complete general secondary education in general and in educational sectors in particular. It is important that the report reveals the history of the creation of basic documents that ensured the reform of the content of general secondary education.

The scientific publication "National Report on the State and Prospects for the Development of Education in Ukraine" edited by academician V. Kremen (2016), is of importance among others. This collective publication highlights the features of the state policy in the field of education, in particular, it reflects the formation and development of the content of general secondary education in Ukraine during 1991-2016 [13].

The historiographic search showed the absence in Ukrainian historiography of systematic work both on reforming the content of general secondary education in Ukraine of the outlined period, and on the historiography of this problem. At the same time, its historiographic knowledge made it possible to identify and typologize the accumulated sources.

Based on the source analysis of periodicals and Internet resources, we have systematized the source base of the problem of reforming the content of general secondary education in independent Ukraine. It should be noted that an important component of the source complex are *official documents (laws, doctrines, strategies, concepts)*, which outline the conceptual foundations of the content of general secondary education: Concept of General Secondary School of Ukraine (1991), State National Program "Osvita" ("Ukraine of the XXI Century") (1993), Concept of State Standard of General Secondary Education in Ukraine (1996), Draft Law of Ukraine "On General Secondary Education" (1997), Law of Ukraine "On General Secondary Education" (1999), Concept of General Secondary Education (12-year school) (2001), National Doctrine of Education Development (2002), Concept of specialized education in high school (2003), Concept of developing a new version of the State Standard of Primary General Education (2010), National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021 (2013), Concept of specialized education in high school (2013), Concept of secondary school in Ukraine (2015), Concept of implementation of state policy in the field of general education reform secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029 (2016), the Law of Ukraine "On Education" (2017).

In the source complex, a significant place is occupied by *analytical documents* the White Book of National Education of Ukraine (2010) National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine (2011), National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine (2016).

A separate group of sources is made up of *state standards of general secondary education as a tool for preserving a single educational space of Ukraine: primary* (State standard for primary general education, 2001; State standard for primary general education for children in need of correction of physical and (or) mental development, 2004; State standard for primary general education, 2006; State standard for primary general education, 2011) and *general basic and complete secondary education* (State standard for basic and complete secondary education, 2004; State

standard for basic and complete general secondary education, 2011).

The authorial initiative (individual, collective) concepts became a new genre of *modeling the content of educational areas of general secondary education* in the times of independence. Among them, there are those in which the content of general secondary education is considered as a component of lifelong education (Concept of labor training of pupils of the national school of Ukraine, 1991; Concept of literary education, 1994; Concept of informatization, 1994; Concept of continuous historical education in Ukraine, 1995; Concept of continuous biological education in Ukraine, 1995; Concept of continuous basic chemical education in Ukraine, 1995; Concept of language education in Ukraine 2011, etc.).

A separate group includes *the concepts of the content of educational areas of general secondary education*, namely: Concept of literary education. The unity of the national humanitarian education in the multiethnic conditions of Ukraine, 1992, 1993; Concept "Ukrainian Studies", 1994; Concept of school mathematical education, 1996; Concept of studying languages of national minorities in general education schools of Ukraine, 1997; Concept of teaching foreign languages at a 12-year general secondary education school, 2004; Concept of school biological education, 2001; Concept of school chemistry education, 2001; Concept of physical education at a 12-year general education school, 2001; Concept of teaching informatics at general education institutions, 2013; Concept of teaching geography of Ukraine at basic and high school, 2017, etc. These works cover one or all levels of general secondary

education.

The named documents which are different in volume, structure and purpose, reflect changes in the content of general secondary education in general and educational areas in particular during the development of Ukrainian statehood. They are the result of the creative work of a cohort of Ukrainian scientists and educators.

Conclusions. Thus, historical and pedagogical historiography does not contain a holistic, comprehensive and systematic work on reforming the content of general secondary education in independent Ukraine (1991-2017). The first attempt at historiographic cognition of the problem made it possible to identify the research of the creators of the national education system (N. Bibik, V. Kremen, O. Lyashenko, O. Savchenko, etc.) that presented evaluative judgments about the dynamic process of developing the theoretical foundations of the content of general secondary education, normative bases in different years of the researched period. At the same time, the fulfilled source study search made it possible to systematize and typologize the initial complex of the problem: official documents (laws, doctrines, standards, concepts), analytical materials (national report, etc.), initiative authorial (individual, collective) concepts of the content of general secondary education. Among them, two groups can be distinguished: the first one includes concepts presenting the content of general secondary education as a component of lifelong education; the second includes concepts reflecting the content for all levels of general secondary education. These documents require further study in the historical and source study context which will be discussed in our publications.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська, Л. Д. Журнал «Рідна школа» як джерело історії реформування загальної середньої освіти в Україні: концепції і проекти (1991–2002) // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2018. № 81. С. 13–20.
2. Березівська, Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні в умовах державотворення (початок 90-х років XX ст.) // Молодь і ринок. 2011. № 6. С. 17–21.
3. Berezivska L. D. Periodization of the reform of general secondary education in the independent Ukraine (1991–2017) // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2020. Vol. VIII (92), Iss. 228. P. 15–17. URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_viii_228_92.pdf
4. Berezivska Larisa Secondary education reform in the independent Ukraine (1991–2017): concepts, programmes, doctrines and strategies / Larisa Berezivska // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2019. Vol. 7 (76), Iss. 187. P. 20–22. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_vii_187_76.pdf
5. Berezivska L. D. Secondary education reform in the independent Ukraine: national lawmaking (1991–2017) // Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education. 2020. [S. 1.], Vol. 15, № 1. P. 53–69. URL: <https://rpd.unibo.it/article/view/10501>. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10501>.
6. Бібік Н. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти (за матеріалами доповіді на науковій сесії, присвяченій 15-річчю АПН України) // Післядиплом. освіта в Україні. 2007. № 2. С. 17–20.
7. Зеркаль М. М. Етнічна система освіти України: особливості відродження та функціонування у 1990–2000-ті роки (на прикладі середніх та спеціальних навчальних закладів) // Чорноморський літопис. 2012. Вип. 6. С. 125–131.
8. Камишин В. В., Федорова Н. Ф., Піонтковський-Вихватень Б. О. Модернізація змісту середньої освіти в Україні у 90-х роках XX століття, спрямована на розвиток обдарованих учнів // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 11 (42). С. 5–15.
9. Касьянов Г. Освітня система України 1990–2014 : аналіт. огляд / Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Київ : ТАКСОН, 2015. 52 с.
10. Кільова Г., Вачевський М. Зміст загальної середньої освіти, її реформування, становлення і розвиток // Молодь і ринок. 2010. № 11. С. 18.
11. Кремень В. Г. Зasadничі положення державної освітньої політики // Директор школи, ліцею гімназії. 2000. № 1. С. 6–10.
12. Кремень В. Г. Зміст освіти й дидактична стратегія // Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми перспективи). Київ : Грамота, 2003. С. 47–58.
13. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Пед. думка, 2016. 448 с. (До 25-річчя незалежності України).
14. Про зміст загальної середньої освіти : наук.-аналіт. доп. / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : НАПН України, 2015. 118с.
15. Савченко О. Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992–2002 рр. : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія пед. наук. Харків : ОВС, 2002. Ч. 1. С. 210–227.

REFERENCES

1. Berezivska, L.D. "Ridna Shkola" Journal as a Source for the History of Reforming General Secondary Education in Ukraine: Concepts and Projects (1991–2002) // *Pedagogichni Nauky: Collection of scientific works*. Kherson, 2018. № 81. P. 13–20. [http://ps.stateuniversity.ks.ua /file/issue_81/part_1/3.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_81/part_1/3.pdf).
2. Berezivska, L.D. Reforming school education in Ukraine in the conditions of state formation (early 90s of the XX century) // *Molod i rynek*. 2011, Issue 6. p. 17–21.
6. Bibik N. M. Problems of scientific support for the modernization of general secondary education (based on the materials of the report at a scientific session dedicated to the 15th anniversary of the Academy of Educational Sciences of Ukraine // *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*. 2007. № 2. C. 17–20.
7. Zerkal M. Ethnic education system of Ukraine: the revival of the features and operation in 1990-2000s (for example, secondary and special schools) // *Chornomorskyi litopys*. 2012. Iss. 6. P. 125–131.
8. Kamyshin V. V., Fedorova N. F., Piontkovskyy-Vykhvaten B. O. The modernization of secondary school Education in Ukraine during the 1990 aimed the development of gifted students // *Education and development of gifted personality*. 2015. № 11 (42). P. 5–15.
9. Kasyanov, G. Educational system of Ukraine 1990–2014: analytical review. Kyiv : TAKSON, 2015. 52 p.
10. Kилоva H., Vachevskyi M. The content of general secondary education, its reform, formation and development // *Molod i rynek* 2010. № 11. P. 18.
11. Kremen V. G. Basic provisions of the state educational policy // *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii*. 2000. № 1. P. 6–10.
12. Kremen V. G. The content of education and didactic strategy // *Education and Science of Ukraine: Ways of Modernization (Facts, Reflections, Prospects)*. Kyiv : Gramota, 2003. P. 47–58.
13. National report on the state and prospects of the development of education in Ukraine (To the 25th anniversary of Ukraine's independence) / ed. by V. G. Kremen. Kyiv : Pedagogichna Dumka. 2016. P. 448.
14. On the content of general secondary education: scientific and analytical report / ed. by V. G. Kremen. Kyiv : NAPN Ukrainy, 2015. 118 p.
15. Savchenko, O. Ya. Stages of reforming the content of school education in Ukraine during the years of independence // *Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine, 1992–2002: collection of scientific works to the 10th anniversary of the NAES of Ukraine / Academy of the Educational Sciences*. Kharkiv: OVS, 2002. Part 1. P. 210–227.

Проблема організаційної компетентності військових фахівців та її формування у педагогічній науці

I. O. Bєllіkov

Навчально-науковий інститут фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (Київ, Україна)
Corresponding author. E-mail 380953864440@ukr.net

Paper received 12.01.21; Accepted for publication 22.01.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-03>

Анотація. У статті проаналізовано наукові підходи до формування організаційної компетентності у військових фахівців. Реформування та зміни змісту вищої освіти передбачають як основну вимогу часу – підготовку компетентного, кваліфікованого та конкурентоздатного фахівця, який на високому рівні оволодів професією в процесі набуття професійної освіти та готовий до активної професійної діяльності. З'ясовано, що зміст організаційної компетентності офіцерів складають цінності та мотивація організаційної діяльності як суб'єктів військового управління, їх організаторські знання, навички, вміння, здатності, професійно важливі організаторські якості, а також готовність до організаторської діяльності як в повсякденних, так і в бойових умовах. Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми організаційної компетентності фахівців, з'ясувати науково-теоретичні аспекти її формування у психолого-педагогічній науці. З'ясовано, що її формуванню приділяється недостатньо уваги дослідників і потребує подальшого наукового дослідження.

Ключові слова: організаційна компетентність, військові фахівці, заклад вищої освіти, організація, компетентність, компетенція, управлінська культура.

Вступ. Зміни в системі бойової підготовки Збройних сил (далі – ЗС) України з орієнтацією на стандарти держав-членів НАТО зумовлюють необхідність модернізації управлінської діяльності офіцерів, від якої залежить успішність виконання поставлених бойових завдань військовими підрозділами. Водночас в умовах збройної агресії Російської Федерації на території Донецької та Луганської областей якісна професійна підготовка висококваліфікованих військових фахівців у системі військової освіти має велике значення. Протягом останніх років було проведено низку заходів щодо приведення змісту та організації їх професійної підготовки у відповідний стан згідно із вимогами державних і галузевих стандартів вищої освіти, бойового застосування ЗС України, сучасного військового мистецтва, практики проведення міжнародних миротворчих операцій. У зв'язку з проведенням заходів і способів ведення збройної боротьби та проведення міжнародних миротворчих операцій виникає потреба у висококваліфікованих військових фахівцях.

Військовий фахівець – це професіонал, який повинен мати досвід керівника й організатора; уміння утримувати й реалізовувати функцію управління в мінливих умовах військово-професійної діяльності; уміння користуватися методичним інструментом як засобом стикування різнопредметних знань у галузі своєї професійної діяльності [4, с. 7]. Він має вміти: аналізувати організаційне та військово-педагогічне середовище, з урахуванням організаційних потреб, механізмів надання та використання ресурсів, підготовки перспективних планів навчальних заходів, процес реалізації методики навчання для забезпечення відповідності планам проведення занять, а також проблемні питання організаційного характеру з управління процесом навчання; розробляти перспективні плани навчальних та навчально-бойових заходів; залучати підлеглий особовий склад до виконання повсякденних і бойових завдань; здійснювати контроль за виконанням функціональних обов'язків підлеглим особовим складом; організовувати продуктивну та ефективну групу роботу підлеглою особового складу; організовувати різні

види діяльності військовослужбовців таким чином, щоб результати відповідали цілям; організовувати власну діяльність і поведінку в процесі військової служби та взаємодії із військовослужбовцями тощо.

Так, особливу увагу В. В. Ягупов звертає на управлінські функції офіцера (“командування підрозділом та частиною у бойовій обстановці; управління підрозділом та частиною у мирний час; організація виховної роботи у підрозділі (частині); організація військово-дидактичного процесу у підрозділі та частині; організація і проведення психологічної роботи у підрозділі та частині” [1, с. 307]), а також наголошує на їх педагогічному змісті.

Відтак, в сучасних умовах постає проблема формування організаційної компетентності у військових фахівців, які були би професійно підготовлені, мали високі організаційні, морально-етичні якості, здатні якісно виконувати службові функції (обов'язки) на високому рівні.

Короткий огляд за темою дав змогу з'ясувати що, у педагогічній літературі (особливо вітчизняній) визначається відсутність єдиного розуміння значення базових положень і понять компетентнісного підходу до формування організаційної компетентності різних фахівців, у тому числі військових. Об'єктивне усвідомлення призначення цього підходу в освіті та методологічне обґрунтування його використання в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів безпосередньо залежить від розуміння сутності та змісту понять “компетенція”, “компетентність”, “компетентнісний підхід”, які для української педагогіки є відносно новими, і тому спостерігається різне їх тлумачення суб'єктами освіти [2, с. 47], а також з'ясування співвідношення понять “управлінська культура”, “управлінська компетентність” і “організаційна компетентність” [2, 3].

Проблема формування та розвитку організаційної компетентності різних фахівців є предметом дослідження науковців. Так, О. Баєва досліджує організаційну компетентність менеджерів підприємств і організацій в галузі охорони здоров'я [17], Н. Шолойко –

фармацевтів [16], В. Дзєга – посадовців місцевого самоврядування [15], С. Огуй – фахівців сфери обслуговування [14], Т. Терещенко – фахівця соціальної сфери [13], Т. Гельжинська – учителів технологій [12]. У контексті нашої наукової праці важливими є дослідження проблем формування й розвитку професійної компетентності військових фахівців (Л. Заїка) та її складових (фахова – Д. Погребняк, О. Тракалюк, управлінська – Т. Мацевко, методична – Л. Олійник, прогностична – І. Азаров тощо). Проте наголосимо про незначну кількість досліджень щодо її важливої складової – організаційної компетентності офіцерів (В. Чапайкін) [6].

За тематикою нашого дослідження важливими є наукові праці С. Г. Пільової, в яких висвітлено різні аспекти формування організаційної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки [7]; М. Б. Гедієва – розвиток організаційної культури учителів [8], Л. О. Савченко – формування готовності студентів до організаторської діяльності [9]. Л. О. Савченко слушно наголошує, що вирішення складних завдань, які стоять перед сучасною школою, вимагає приходу до неї вчителя-організатора, який може творчо вирішувати навчально-виховні завдання. У зв'язку з цим передбачається, у першу чергу, прийняття конкретних заходів із забезпечення формування готовності студентів до організаторської діяльності, яку вона розуміє як складне особистісне утворення, що забезпечує результативність професійної діяльності вчителя-організатора і включає в себе знання організаторської діяльності, вміння розв'язувати організаторські завдання, організованість, самоволодіння, наполегливість, кмітливість, товариськість, ініціативність, працездатність [9, с. 69]. Єдине слід наголосувати про те, що це складне не особистісне утворення, а складне професійно важливе утворення педагога.

Так, С. Г. Пільова слушно наголошує, що “Однією з найважливіших у структурі професійної компетентності вчителя фізичної культури є організаційна компетентність, сформованість якої дозволить майбутнім учителям належним чином організувати як діяльність учнів, так і свою власну” [7, с. 129].

Проведена теоретична розвідка останніх досліджень і публікацій, присвячених тематиці нашого наукового дослідження, дає змогу побачити що, організаційна компетентність є важливою інтегрованою складовою професійної компетентності майбутніх різних фахівців, у тому числі й офіцерів.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми організаційної компетентності різних фахівців у сучасних наукових джерелах і з'ясувати науково-теоретичні основи її формування в майбутніх офіцерів.

Матеріали і методи. Предметом нашого дослідження є організаційна компетентність військових фахівців, яка потребує уваги та не має свого визначення в педагогічній науці. На жаль, сьогодні у процесі професійної підготовки фахівців у ЗВО приділяється недостатньо уваги формуванню їх організаційної компетентності, в тому числі і військових. Наслідком цього є те, що у молодих офіцерів часто є труднощі, пов'язаними саме з організацією своєї діяльності та підлеглого особового складу. Відповідно визначення поняття “організаційна компетентність військового фахівця” є науково і практично затребуваним.

Функціональний аналіз управлінської діяльності домінує серед інших підходів (емпіричний, діяльнісно-психологічний, рольовий, дименціональний, нормативний) і його сутність полягає в розкритті головних функцій управління [11, с. 342]. Функція – це провідна категорія управління, що об'єднує цілі, завдання, принципи, методи і зміст управлінської діяльності [26, с. 191].

Однією з найважливіших функцій в управлінській діяльності військового фахівця є, на нашу думку, *організаційна*. “Організовувати – 1) створювати, засновувати що-небудь, залучати до цього інших, спираючись на них; 2) здійснювати певні заходи громадського значення, розробляючи їх підготовку і проведення; 3) згуртовувати, об'єднувати кого-небудь з певною метою; 4) чітко налагоджувати, належно впорядковувати що-небудь” [5, с. 479]. Її реалізації сприяють організаторські навички (здатність особи на несвідомому рівні брати ініціативу у свої руки, розподіляти завдання, функції, визначати відповідальних за виконання доручення тощо) і найголовніше – організаційні вміння та здібності – це, по-перше, вміння організувати будь-який колектив, у тому числі і військовий, об'єднувати його, надихати на вирішення важливих задач; по-друге, здатності правильно організувати свою власну роботу. Організація власної роботи передбачає, на думку науковців, вміння правильно планувати і самостійно її контролювати. У досвідчених фахівцях своєї справи виробляється своєрідне почуття часу – вміння правильно розподіляти роботу, вкладатися у визначений термін [10].

Важливим у розумінні сутності поняття “організація”, незважаючи на специфіку його конкретного прояву в певних сферах, є розуміння того, що, це одна з основних функцій управління, призначення якої, у свою чергу, полягає в реалізації принципу самоорганізації суб'єкта.

У професійній педагогіці також немає одностайного підходу до розуміння поняття “компетентнісний підхід в освіті”, “компетентність”, “компетенція”. Науковці виокремлюють такі “Особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)” [23, 98–99].

Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний), за матеріалами словника іншомовних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [18, с. 282].

Компетентний 1) такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноваправний, повновладний – вживається у тлумачному словнику української мови [19, с. 250].

Отже, у всіх наведених тлумаченнях поняття “компетентність” йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією. Одним із його смислів є характеристика якостей людини, володіння практичними здатностями, які проявляються в певних навичках і вміннях, які складають основу реалізації компетенцій чи

функцій. Т. С. Терещенко, яка досліджує особливості розвитку організаційної компетентності майбутніх магистрів соціальної роботи, наголошує, що “Організаційна функція характеризує діяльність фахівця із соціальної роботи з точки зору соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами та представниками споріднених професій [13, с. 202].

В. В. Ягупов поняття “компетентність” щодо професійної підготовки офіцерів характеризує так: “якісний бік їх підготовки до військово-професійної діяльності. Основне призначення освіти – створити мінімальні сприятливі оптимальні умови для отримання професії та фаху, відповідно формування військово-професійної компетентності військових фахівців, у т.ч. офіцерів... Наступний аспект – загальна військово-професійна підготовленість офіцера та практична здатність до реалізації ним своїх посадових компетенцій на конкретній посаді в військах, що визначається поняттям “компетентний” і представляє її якісний бік. Таким чином, кожне це системне психолого-педагогічне явище стосується компетентнісного підходу до підготовки офіцера..., які не можуть існувати окремо, оскільки одне поняття є смисловим продовженням іншого: компетенція, як наукове явище, → компетентність, як інтегрована якість офіцера..., що характеризує підготовленість як фахівця до розв’язання посадових компетенцій у військах, → компетентний, як реалізація цієї інтегральної якості у його практичній військово-професійній діяльності на конкретній посаді в обов’язковому поєднанні, на нашу думку, з управлінською культурою керівника, офіцера” [25, с. 328].

Компетентність військового фахівця, В. Свистун визначає як новоутворення, що, формуючись і розвиваючись, набуває внутрішньої визначеності й стає якістю особистості, яка, оволодіваючи військово-професійною діяльністю стає суб’єктом цієї діяльності й в процесі виконання військово-професійних завдань, набуває здатності ефективно виконувати професійні функції [27, с. 157].

Підсумовуючи вищезазначене, доходимо до висновку що, в процесі підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ має велике значення сформована в них *організаційна компетентність*. Наприклад, С. Г. Пільова організаційну компетентність майбутнього вчителя визначає як інтегративне особистісне утворення, що містить знання організаторської діяльності, уміння розв’язувати організаторські завдання, сформованість професійних, особистісних управлінських умінь та якостей, що дозволяють йому належним чином здійснювати організаторську діяльність у майбутній професії [20]. Звичайно, це не особистісне утворення, а інтегративне професійно важливе утворення вчителя.

Організаційна компетентність офіцерів в управлінні військовими підрозділами відіграє, як показує військовий досвід, ключову роль для досягнення цілей функціонування військових підрозділів і частин. Науковці слушно вважають, що «Управління – це систематичний цілеспрямований вплив керівника (менеджера, командира, начальника, директора) на загальну систему або на окремі її складові на основі пізнання і цілеспрямованого застосування об’єктивних закономірностей,

принципів, методів і засобів управління в інтересах забезпечення її оптимального функціонування і розвитку, досягнення поставлених управлінських цілей. Слід наголосити, що у випадку соціального управління, таке управління значно ускладнюється, оскільки соціальна система досить складна незалежно від кількості людей, які перебувають у ній, а також від масштабу тієї діяльності, яку вони здійснюють у цій системі. Ця складність особливо виявляється, з одного боку, у морально-психологічному кліматі, а з другого – в екстремальних ситуаціях [2, с. 298], а організацію в військовій сфері – елементом управління військовими підрозділами (частинами), який має безпосередньо педагогічний зміст [24, с. 307-312].

Одним із основних компонентів організаційної компетентності офіцера є сукупність організаційних якостей як суб’єкта управлінської діяльності в військах, необхідна йому для входження в систему організаційних відносин і зв’язків. Отже, мова йде про його професійні здатності, які дають змогу усвідомлювати організаційні норми й цінності в військовій сфері для здійснення раціонального вибору стратегії та тактики організаційних дій у повсякденній діяльності військ, а також для налагодження дієвих відносин у процесі реалізації бойових функцій як суб’єкта управління.

Організаційна компетентність офіцера є сукупністю організаційних цінностей і мотивації, знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей щодо збирання та аналізу інформації, прийняття управлінських рішень, організації комунікації та взаємодії з військовослужбовцями насамперед у екстремальних умовах діяльності, кінцевою метою організаційної діяльності є ефективне вирішення різноманітних повсякденних, навчальних, навчально-бойових і бойових завдань військовим підрозділом.

Формування організаційної компетентності майбутніх офіцерів, як педагогічний феномен, завжди має бути визначальним в їх військово-професійній підготовці, що суттєво залежить від розвитку педагогічної науки і практики. Проблема формування організаційної компетентності ускладнюється впливом і появою нових технологій збройної боротьби у військовій справі, що “змушує” по-іншому дивитись на професійну підготовку офіцерів. Так, на думку Т. Я. Гельжинської, стратегічно, процес її формування в майбутніх педагогів буде забезпечений, якщо при його реалізації, педагогічна технологія буде заснована на підході, який враховує домінування певних потреб особистості в конкретних статусно-рольових позиціях, які займає майбутній викладач в процесі неперервної підготовки [21, с. 281]. Має місце і досить примітивне розуміння організаційної компетентності: “Організаційна компетентність бакалаврів... формується за рахунок оволодіння вміннями та навичками з організування підприємницької та господарської діяльності у відповідності до спеціфіки галузі” [10, с. 69], тобто вона зводиться тільки до формування навичок і умінь.

Науковці приділяють також увагу психологічним чинникам формування організаційної компетентності офіцерів і наголошують, що “Оскільки одним із важливих видів діяльності є організаційно-управлінська діяльність, критерієм професіоналізму її суб’єкта і метою його професійного становлення є саме організаційно-

управлінська компетентність” [22, с. 4]. Вони розкривають її сутність через призму функцій психології менеджменту: “теоретико-пізнавальної, інформаційної, соціально-психологічної, етнопсихологічна, соціокультурної, гуманістичної та прикладної” [22, с. 14]. Дослідники виокремлюють такі її компоненти: “когнітивний (сукупність знань із теорії та практики управління); діяльнісний (практичний досвід виконання організаційних і управлінських знань і вмінь у всіх напрямках професійної діяльності); операціонально-технологічний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення організаційно-управлінських завдань); ...вміння і навички, як організація управлінського циклу (планування, організація, координація, стимулювання, контроль); уміння приймати рішення; робота з інформацією; організація комунікацій; уміння і навички професійної етики; особистісний (сукупність важливих для організаційно-управлінської діяльності індивідуально-психологічних якостей і здатностей, таких як лідерські та організаторські якості, стресостійкість, навички самоорганізації тощо); ціннісно-мотиваційний (усвідомлення цінності організаційно-управлінської компетентності для професійної діяльності та саморозвитку); рефлексивний (здатність осмислювати, оцінювати, прогнозувати організаційно-управлінські аспекти діяльності та її результати) [22, с. 24].

Аналіз наукових праць щодо проблеми формування та розвитку організаційної компетентності фахівців різних професійних і військово-професійних галузей, змісту й особливостей організаційної діяльності фахівців уможливило визначити суть *організаційної компетентності військових фахівців* як новоутворення, що, потребує свого наукового визначення в педагогічній науці.

Спираючись на зміст викладеного матеріалу, вихідних даних “компетентність”, “організація”, “військовий фахівець”, “організаційна компетентність тощо” нами було запропоновано авторське визначення поняття “*організаційна компетентність військового фахівця*” як інтегративного професійно важливого новоутворення військового фахівця, зміст якого складають цінності та мотивація організаційної діяльності як

суб’єкта військового управління, його організаторські знання, навички, вміння, здатності, професійно важливі організаторські якості, а також готовність до організаторської діяльності як в повсякденних, так і в бойових умовах. Його організаторська діяльність забезпечує включення військовослужбовців у різні види діяльності – навчальної, навчально-бойової та бойової та організацію спільної діяльності військовослужбовців і військових підрозділів.

Водночас особливого значення організаторська діяльність офіцера набуває у бойовій обстановці. У зв’язку з цим зміст його організаторської функції складає така діяльність, яка спрямована на залучення військовослужбовців до навчальної, навчально-бойової та бойової діяльності, координацію їх діяльності в процесі досягнення поставлених цілей і спільного вирішення навчальних, навчально-бойових і бойових завдань. Основою для її успішної реалізації є сформованість організаційної компетентності майбутніх офіцерів, тобто у процесі набуття військово-професійної освіти у ВВНЗ вони мають оволодіти не тільки необхідними знаннями щодо організаторської діяльності, а набути цінності, мотивацію, практичні навички та вміння їх застосування в різних ситуаціях, що максимально наближені до військово-професійної діяльності.

Висновки. Підсумовуючи основні підходи у сучасній науковій літературі до сутності поняття “організаційна компетентність майбутніх офіцерів”, можна його представити як інтегративне професійно важливе утворення, зміст якого складають цінності та мотивація організаційної діяльності як суб’єктів військового управління, їх організаторські знання, навички, вміння, здатності, професійно важливі організаторські якості, а також готовність до організаторської діяльності як в повсякденних, так і в бойових умовах.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків: визначення методологічних підвалин формування організаційної компетентності майбутніх начальників фізичної підготовки та спорту військових частин у процесі військово-професійної підготовки в ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ягупов В. В. Управлінські функції офіцера та їх педагогічний зміст. *Вісник Української академії державного управління при Президенті України* : [науковий журнал / гол. ред. Луговий В. І.]. 2000. № 2. С. 307-312.
2. Свистун В. І., Ягупов В. В., Кришталь М. А., Король В. М. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки* : наукове видання / гол. ред. Райко В. В. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2013. № 4(69). С. 291-301.
3. Ягупов В. В. Управлінська культура офіцерів як системна психолого-педагогічна проблема. *Військова освіта*. 2013. № 2. С. 205-213. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vios_2013_2_25.pdf. (дата звернення: 28.12.2020).
4. Гусев В. В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования: Монография / В. В. Гусев. Орёл: ВИПС, 1997. 238 с
5. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Т. 2. Київ: Аконті, 2006. 926 с.
6. Чапайкин В. В. Развитие аутопсихологической компетентности в организаторской деятельности у офицеров – слушателей учрежденный дополнительного профессионального образования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / В. В. Чапайкин. Саратов, 2006. 23 с.
7. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Молода спортивна наука України*. 2013. Т. 4. С. 129-133.
8. Гедиева М. Б. Развитие организационной культуры учителя начальной школы в системе повышения квалификации работников образовательных учреждений : дис. ...канд. пед. н.: 13.00.08 / Гедиева Мадина Борисовна. Ставрополь, 2006. 190 с.
9. Савченко Л. О. Формування готовності студентів до організаторської діяльності в навчальному процесі педагогічної вищої школи. *Наука і освіта*. 2005. № 7-8. С. 69-70.
10. Баєва О. В. Формування державних вимог до організаційної компетентності менеджерів підприємств і організацій у галузі охорони здоров’я. *Інвестиції: практика та досвід*.

2010. № 10. С. 68-72.
11. Свистун В. І. Управлінська діяльність сучасного фахівця в сільському господарстві: поняття, особливості і зміст. *Науковий вісник НАУ*. 2006. Вип. 100. С. 341–351.
 12. Гельжинська Т. Я. Технологія формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 7(176) С. 44-46.
 13. Терещенко Т. С. Особливості розвитку організаційної компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 267. С. 201-204. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauped_2017_267_35. (дата звернення: 28.12.2020).
 14. Огуй С. В. Методологічні основи формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2019. Вип. 3(116). С. 58-63.
 15. Дзєга В. Д. Організаційні компетентності посадових осіб місцевого самоврядування в Україні: теоретичні засади дослідження. *Теорія та практика державного управління*. 2019. Вип. 2(65). С. 233-242.
 16. Шолойко Н. В. Організаційно-управлінська компетентність у структурі професійної компетентності майбутніх фармацевтів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 24. С. 239-244.
 17. Баєва О. В. Формування державних вимог до організаційної компетентності менеджерів підприємств і організацій в галузі охорони здоров'я. *Економіка та держава*. 2010. № 3. С. 88-92.
 18. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапула. К. : Наукова думка, 2000. 680 с.
 19. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. К. : Наукова думка, 1970–1980. Т. 4: І–М / [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко]. К. : Наукова думка, 1973. 840 с.
 20. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: [спеці.] 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. О., 2011. 21 с.
 21. Гельжинська Т. Я. Методологічні аспекти формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій в процесі їх професійної підготовки. *Молодий вчений*. 2018. № 1 (53). С. 278-282.
 22. Психологічні чинники формування організаційно-управлінської компетентності слідчого : методичні рекомендації. <http://elar.naiu.kiev.ua/jspui/bitstream/123456789/15776/1/Методичні%20рекомендації.pdf> (дата звернення: 28.12.2020).
 23. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
 24. Ягупов В.В. Управлінські функції офіцера та їх педагогічний зміст. *Вісник Української академії державного управління при Президентові України* : [науковий журнал / гол. ред. Луговий В.І.]. 2000. № 2. С. 307-312.
 25. Ягупов В. В. Методологічні основи компетентнісного підходу до професійної підготовки офіцерів запасу. *Проблеми освіти*. 2019. № 91. С. 325-331.
 26. Свистун В. І. Функціональний аналіз управлінської діяльності керівника професійно-технічного навчального закладу в умовах децентралізації управління ПТО. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. пр. : в 5 т. Київ: Педагогічна думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 189–201.
 27. Свистун В. І. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*. 2019. Вип.92. С. 154-158.

REFERENCES

1. Yagupov V. V Management functions of the officer and their pedagogical content. Bulletin of the Ukrainian Academy of Public Administration under the President of Ukraine: [scientific journal / ch. ed. Meadow V. I]. 2000. № 2. Pp. 307–312.
2. Svistun V. I, Yagupov V. V, Kryshchal M. A, Korol V. M Management culture and competence of managers as a systemic psychological and pedagogical problem. Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical and psychological sciences: scientific edition / ch. ed. Raiko V. V Khmelnytsky: NADPSU Publishing House, 2013. № 4 (69). Pp. 291-301.
3. Yagupov V. V Management culture of officers as a systemic psychological and pedagogical problem. Military education. 2013. № 2. Pp. 205–213. Access mode: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vios_2013_2_25.pdf. (appeal date: 28.12.2020).
4. Gusev V. V Management of the quality of training of a military specialist: the experience of system modeling: Monograph / V. V. Gusev. Orel: VIPS, 1997. 238 p
5. New explanatory dictionary of the Ukrainian language / way. V. V Yaremenko, O. M. Slipushko. Vol. 2. Kyiv: Aconite, 2006. 926 p.
6. Chapaykin V. V. Development of autopsychological competence in organizational activities in officers - students of institutions of additional professional education: author's ref. dis. for the degree of Cand. ped. Sciences: specialty 13.00.08 “Theory and methods of professional education” / V. V. Chapaykin. Saratov, 2006. 23 p.
7. Pilova S. G. Formation of organizational competence of future teachers of physical culture. Young sports science of Ukraine. 2013. T.4. Pp. 129-133.
8. Gedieva M. B. Development of organizational culture of primary school teachers in the system of professional development of employees of educational institutions: dis. ... Cand. ped. n. :. 13.00.08 / Gedieva Madina Borisovna. Stavropol, 2006. 190 p.
9. Savchenko L. O. Formation of students' readiness for organizational activities in the educational process of pedagogical higher school. Science and education. 2005. № 7-8. Pp. 69-70.
10. Baeva O. V. Formation of state requirements for organizational competence of managers of enterprises and organizations in the field of health care. Investments: practice and experience. 2010. № 10 Pp. 68–72.
11. Svistun V. I. Management activities of a modern specialist in agriculture: the concept, features and content. Scientific Bulletin of NAU. 2006. Output 100. S. 341–351.
12. Gelzhinskaya T. Ya. Technology of formation of organizational competence of future teachers of technologies in the process of professional training. The image of a modern teacher. 2017. № 7 (176) Pp. 44-46.
13. Tereshchenko T. S. Features of the development of organizational competence of future masters of social work. Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy. 2017. Output 267. pp. 201-204. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauped_2017_267_35. (appeal date: 28.12.2020).
14. Ogui S. V. Methodological bases of formation of organizational and methodical competence of future service specialists. *Bulletin of Mykhailo Ostrogradskyi KrNU*. 2019. Output. 3 (116). Pp. 58-63.
15. Dzega V. D. Organizational competencies of local government officials in Ukraine: theoretical foundations of the study. Theory and practice of public administration. 2019. Output 2

- (65). Pp. 233-242.
16. Sholoyko N. V. Organizational and managerial competence in the structure of professional competence of future pharmacists. The origins of pedagogical skills. 2019. Output 24. Pp. 239-244.
 17. Baeva O. V. Formation of state requirements for organizational competence of managers of enterprises and organizations in the field of health care. Economy and state. 2010. № 3. Pp. 88–92.
 18. Dictionary of foreign words / Compiled by: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. K.: *Scientific thought*, 2000. 680 p.
 19. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes / [ed. colleagues. I. K. Bilodid (chairman) and others]. K.: *Scientific thought*, 1970–1980. Vol. 4: I - M / [ed. A. A. Buryachok, G. M. Hnatyuk, P. P. Dotsenko]. K. *Scientific thought*, 1973. 840 p.
 20. Pilova S. G. Formation of organizational competence of future teachers in the process of professional training: author's ref. dis. Candidate of pedagogical sciences Sciences: [special] 13.00.04 "Theory and methods of vocational education" O., 2011. 21 p.
 21. Gelzhinskaya T. Ya. Methodological aspects of the formation of organizational competence of future teachers of technology in the process of their professional training. A young scientist. 2018. № 1 (53). Pp. 278-282.
 22. Psychological factors of formation of organizational and managerial competence of the investigator: methodical recommendations. <http://elar.naiu.kiev.ua/jspui/bitstream/123456789/15776/1/Methodical%20recommendations.pdf> (access date: 28.12.2020).
 23. State standards of vocational education: theory and methodology: a monograph / Ed. N. G. Nichkalo. Khmelnytsky: TUP, 2002. 334 p.
 24. Yagupov V. V. Management functions of the officer and their pedagogical content. Bulletin of the Ukrainian Academy of Public Administration under the President of Ukraine: [scientific journal / ch. ed. Meadow V. I]. 2000. № 2. Pp. 307–312.
 25. Yagupov V. V. Methodological bases of the competence approach to professional training of reserve officers. Problems of education. 2019. № 91. Pp. 325–331.
 26. Svistun V. I. Functional analysis of management activities of the head of a vocational school in terms of decentralization of VET management. Pedagogical and psychological sciences in Ukraine: coll. Science. pr.: 5 volumes. Kyiv: Pedagogical Thought, 2012. Vol. 4: Professional and adult education. Pp. 189–201.
 27. Svistun V. I. Multicultural competence of the serviceman as a subject of activity for the maintenance of international peace and security. Problems of education. 2019. Output.92. Pp. 154-158.

The problem of organizational competence of military specialists and its formation in pedagogical science

I. O. Bielikov

Abstract. The article analyzes scientific approaches to the formation of organizational competence of military specialists. Reforming and changing the content of higher education envisages as the main requirement of the time - the training of a competent, qualified and competitive specialist who has mastered the profession at a high level in the process of obtaining professional education and is ready for active professional activity. It was found that the content of organizational competence of officers are the values and motivation of organizational activities as subjects of military management, their organizational knowledge, skills, abilities, professionally important organizational qualities, as well as readiness for organizational activities in everyday and in combat conditions. The purpose of the article is to carry out a theoretical analysis of the problem of organizational competence of specialists, to clarify the scientific and theoretical aspects of its formation in psychological and pedagogical science. It was found that its formation is not given enough attention by researchers and requires further research.

Keywords: *organizational competence, military specialists, institution of higher education, organization, competence, management culture.*

Basic and Semantic Nature of Food Science Bachelor's Production and Technological Training in Pedagogical Institutions of Higher Education

O. Dzhoha

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Corresponding author. E-mail: dzhoha.olha@gmail.com

Paper received 28.01.21; Accepted for publication 12.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-04>

Abstract. The article deals with content, semantic and basic nature of key concepts of the study. Having analyzed the current legislation, encyclopedic editions and scientific works of Ukrainian and foreign researchers that explain the following key definitions: 'professional education', 'food technology bachelor', 'food technologies', the authorial determining of the concept 'food science bachelor's production and technological training in pedagogical institutions of higher education' has been identified. The specific features of food technologies bachelor's production and technological training in pedagogical institutions of higher education have been demonstrated: integrative nature (coordination of pedagogical and technical knowledge, methods of theoretical and manufacturing training), poly variable feature (training to teach the series of specific courses), flexibility (constant change of content in accordance with labour market requirements for the teachers of the appropriate specialty) and poly functional nature (training to perform traditional pedagogical, as well as specific work types that are distinctive for a teacher of vocational training). The article characterizes production and technological competence as a leading competence in the structure of food technologies bachelor's professional competence.

Keywords: *engineer-teacher, food technologies bachelor, vocational training, production and technological activity, institutions of higher education, teacher of vocational training.*

Introduction. In the context of the presented problem of food technologies bachelor's production and technological training in pedagogical institutions of higher education, it is necessary to define the basic nature of key concepts of the study, including 'production and technological activity' and 'production and technological training'.

According to the Law of Ukraine 'On Vocational Education' [1], the concept of vocational (vocational and technical) education is identified as an element of educational system of Ukraine. Vocational (vocational and technical) education is a complex of pedagogical, organizational and management measures that provide citizens' mastering of knowledge, skills and abilities in the relevant sphere of professional activity, competence and professional qualities development, general and professional culture education. Vocational (vocational and technical) education is applied at the institutions of vocational (vocational and technical) education.

The content of vocational (vocational and technical) education is caused by national requirements for the qualification level of working staff and it is identified by national standards for vocational (vocational and technical) education of each profession for qualified workers training at the institutions of vocational (vocational and technical) education, that are explained in national classifier of professions [1].

An analysis of recent research and publications. Relating to the fact that pedagogical institutions of higher education train engineer-teachers, here we determine the concept of 'engineering and pedagogical education' in accordance with 'Encyclopedia of Education' as the system of pedagogical working staff training (the teachers of general and technical courses, as well as specific courses, masters of production learning, engineer-teachers, engineer-educators) for vocational and technical educational institutions, higher educational institutions, industrial and pedagogical, vocational and pedagogical secondary schools and colleges, engineering and pedagogical academies, as well as engineering and pedagogical faculties of technical institutions and universities, industrial and pedagogical faculties of pedagogical universities [6].

Batyshev S. in the content of engineering and pedagogical education emphasizes general and scientific, human, engineering and technical, psychological and pedagogical, as well as production and technological training [2].

The work of an engineer-teacher is considered as an inseparable combination of two elements: pedagogical and engineering activity. We believe that recently there in vocational education have appeared the problems connected with engineer-teachers' branch training because of the rapid technical sciences development, the lag of material resources, including educational and methodological provision of educational institutions, incapacity of pedagogical working staff to react to the changes and act in advance. That usually happens owing to the separation from practice bases and weak structure of dual education.

The concept 'vocational and pedagogical education' is used by Scherbak O. He explains it to be broader in the content than the 'engineering and pedagogical education'. He states that 'vocational and pedagogical education is a process of specialists' forming that provides a person's training to perform a specific occupation; to realize all professional and pedagogical functions, as well as self-realization in occupation'. In accordance with the researcher vocational and pedagogical education is identified as a result of mastering a complex of specific knowledge, skills and abilities, socially and professionally important qualities that provide a specialist for successful work in the sphere of vocational education [3, p. 51].

Diversity of the concepts meaning promotes the concretization of the meaning 'vocational training'. In the Law of Ukraine 'On Higher Education' it is determined as a process of the qualification mastering in the appropriate training or specialty branch [4].

Yaschuk S. identifies vocational training of a technological education teacher as a combination of pedagogical, general and technical, as well as methodological elements. He explains methodological teacher's training as 'a system of knowledge, skills and abilities that gives a teacher a possibility to design in advance and then operate an educational process. Close functional cooperation and correlation of general and cultural (humanities, social and economic

courses), natural and scientific (mathematical, natural and scientific), general professional (psychological and pedagogical, medical and biological) and practical training for professional activity are a clear characteristic of the educational process' [5, p. 15].

Poddubei O. explains the concept 'vocational training' as a certain specifically organized process to form professional knowledge, skills and abilities, as well as professional competences. Together these elements provoke a studying person to perform would-be professional activity, excluding general educational level of promotion [6, p. 22].

The purpose of the article. Since the subject of the study lies in food technologies bachelor's training, it is urgent to perform semantic and basic nature of the following definitions: 'bachelor', 'food technologies bachelor', 'food technologies', 'technology of food'.

Presenting main material. Bachelors' training on the educational programme 'Food Technologies' means mastering of extensive theoretical knowledge and professional skills of current technologies of food raw materials processing, production of high quality food, new productions development, functional and preventative orientation, production control and management, quality in accordance with European requirements, projection and reconstruction of food industry companies, implementation of modern resource-saving technologies, economic effectiveness identification of technological processes.

Food technology is a human activity; it includes processing modes of raw materials into food mass production with the batch of different amounts at the food industry companies (of sugar, flour, meat, milk, bakery, oil, confectionery, alcohol, pasta, brewing, fish, wine, cereal and canning industry) that are being realized via trade network.

Technology of food is explained as a human activity that includes processing modes of raw materials into culinary dishes in companies of restaurant business (restaurant, bar, café, snack bar, canteen and etc.) in order to realize and organize intake in accordance with food types: rational, preventive (functional), medical and preventive, dietetic (therapeutic), Ayurveda nutrition, children, vegetarianism).

These technologies are different in production volumes, sources of supply, production organization, technological equipment, working schedule, products (dishes) technological processing. There are still enough in common: it includes their mission – human nutrition. Food technologies companies (industry companies and restaurant business) require qualified workers whose competences quite differ according to a position. Restaurant business needs staff of the following qualifications: 'cook', 'confectioner', 'technician-technologist in technology of food'. Food companies of flour, confectionery and food concentrate production require staff of the qualification 'baker', 'confectioner', 'technician-technologist' and 'engineer-technologist'. Taking into account the changes in the specialty 015.37 'Agrarian production, agricultural products processing and food technologies' [7], it is urgent to provide an additional diversified qualification (to choose) in according to the specialization mentioned by Tytova N. In her works diversification of vocational education as 'a process of variety extension of educational services' is identified [8].

Food industry (catering foodservice) is known to be a branch of state's economics. As well as health care, social security, trading, household and municipal household, it is

able to function and develop as a state system; its base includes companies that perform catering services according to workplace, studying place and other conditions, to their social and economic needs and opportunities.

Proceeding from the analysis of the concept 'food technologies bachelor', we determine it as an educational level aimed at the training of professional and competent workers for vocational educational institutions, food industry companies and companies of restaurant business to be performed at pedagogical institutions of higher education. The specialists are to have formed general and professional competences in vocational education for the ability to produce culinary products with high quality, price and service.

The National Educational Glossary determines competence, competency / competences, competencies as a dynamic combination of knowledge, abilities and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and social qualities, ethical and moral standards. Competence is identified by a person's ability to perform successfully professional and further educational activity; it is stated to be the studying result at a certain educational level. Competences underlie a graduate's qualification. Competency (competencies) that is determined as acquired person's abilities to perform an effective activity are not to be mixed up with competence (competences) that is explained as authority empowered for a person [9].

Though vocational education is aimed at competences of a certain level forming, here we describe specifically what professional competences should a food science bachelor possess.

In the studies on methodological principals of would-be qualified workers' professional competence forming, Herliand T. highlights the following functions in the structure of a vocational school teacher's operative functions: technological (qualitative abilities to analyze production situations, plan, rationally organize technological process, exploit technological devices); production and operative (working abilities on specific occupations); specific abilities (within any branch) [10, p.14–15].

Here we state the fact that food technologies bachelor is to teach in institutions of vocational (vocational and technical) education (vocational schools, professional lyceum, where students may obtain the professional qualification of 'cook', 'confectioner', 'cook-confectioner of the 3rd or 4th category') and in the institution of profession pre-higher education (higher educational institutions of I – II level of accreditation (colleges, technical schools, higher vocational schools), where students may obtain the professional qualification of 'technician-technologist' and the professional qualification of 'cook', 'confectioner of the 4th or 5th category'). Thus, it is quite logical to underline that a teacher of vocational education is to display the same knowledge, skills and abilities as students or pupils that are taught by him to be adapted in society and work. 'Guide to Qualification Characteristics of Occupations (Employee Positions)' refers to the following, 'A teacher of vocational education or a master of production learning is to obtain complete education in the specialty 'Vocational Education' and a qualified category of working profession to the category above than students or pupils of the educational institutions are' [11].

Proceeding from the detailed examination and classifica-

tion of the studies, in the structure of food technologies bachelor's vocational competence, we identify production and technological integrative quality. It is expressed in bachelor's readiness to imply the appropriate professional competences that are associated with culinary products manufacturing, custom services and services in the food industry companies of different organizational and legal forms of enterprises.

Thus, there appear the reasons to highlight production and technological competence in the structure of food technologies bachelor's competences.

On the formation level of all professional qualities of a would-be food industry cook will depend on the formation level of a bachelor's production and technological competence.

Food technologies bachelor's vocational and technological training is a complicated phenomenon in its structure and orientation. It differs from the activity of the workers of other professions as its structure combines some elements of technical and pedagogical activity.

It helps to single out production and technological competence among other professional competences. It is focused to be the most important one, the one that directly influence food science bachelors' training in pedagogical institutions of higher education; it also includes a complex of knowledge, skills and abilities, professionally important qualities that promote effective training to perform would-be production and technological activity.

Among professionally important qualities there are: qualitative production of culinary staff; correct time managing (yield managing) in culinary production; professional independence; creative orientation in the profession; rational use of food; personal work planning; rational use of technical equipment, following safety rules; keeping working place clean and tidy, observing ecology, sanitation and hygiene

recommendations; correct use of production papers.

The article describes the following specific features of production and technological training of food science bachelors training in pedagogical institutions of higher education: integrativity (the correlation of pedagogical and technical knowledge, methods of theoretical and manufacturing studying), poly variable feature (training to teach the series of specific courses), flexibility (constant change of content in accordance with labour market requirements for the teachers of the appropriate specialty) and poly functional nature (training to perform traditional pedagogical, as well as specific work types that are distinctive for a teacher of professional training).

Conclusions. Proceeding from the analysis of the concepts that are close to our study, we have made the attempt to perform the authorial determination of the concepts 'production and technological activity' and 'production and technological training of food science bachelors in pedagogical institutions of higher education'.

Thus, production and technological activity is an integrated would-be food science bachelors' activity of poly functional nature aiming at vocational training and personal developing of would-be specialist of relevant production sphere, as well as obtaining competitive products.

Production and technological training of food technologies bachelors in pedagogical institutions of higher education is identified as a purposeful organized integral pedagogical process of would-be specialists' training that forms would-be specialist's production and technological experience via mastering a list of concepts, patterns, relations, knowledge, abilities and modes of action, and the ability to perform effective pedagogical and production function in the conditions of changeable production and educational processes.

REFERENCES

1. Law of Ukraine 'On Vocational (Vocational and Technical) Education'. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
2. Encyclopedia of Vocational Education: in 3 volumes. Moscow : APO, 1999. V. 2. 440 p.
3. Scherbak O. problems of Professional and Pedagogical Education. Problems of Engineering and Pedagogical Education: collection of proceedings of Ukrainian Engineering Pedagogics Academy. Kharkiv, 2007. Issue 18–19. P. 50–56.
4. Law of Ukraine 'On Higher Education'. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
5. Yashuk S. Theoretical and Methodological Principals of Technological Education Master's Vocational Training in Higher Pedagogical Educational Institutions: abstracts of thesis. ... of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04, 13.00.02. Uman, 2016. 42 p.
6. Poddubei O. Analysis of the Concept 'Vocational Training' in Ukrainian and Foreign Studies. Bulletin of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University. Issue 5/2019 (118), C.19–24. URL:http://visnik-krmu.kdu.edu.ua/statti/2019_5_2019-5-19-24.pdf.
7. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1223 dated September 23, 2019 'On amendments to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 21, 2016 № 292'. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1085-19>.
8. Tytova N. Theoretical and Methodological Principals of Vocational Learning Teachers' Psychological and Pedagogical Training: thesis ... of Doctor of Pedagogical Sciences.13.00.04. National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2019.
9. National Education Glossary: Higher Education. K. : Publishing House 'Pleiades' Llp, 2014. 100 p.
10. Vocational School Teacher: training manual (based on the materials of all-Ukrainian scientific and methodical seminar 'Innovative Methods of Qualified Workers' Vocational Training' (September 21, 2009). K.: Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine, 2009. Issue. 1. 232 p.
11. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 665 dated June 01, 2013 'On Qualifying Characteristics Approving of Professions (Positions) of Pedagogical Researchers of Educational Institutions'. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302>.

Особливості навчання французької мови у Галичині (1867 – 1890 рр.)

А. С. Іващук

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, м. Чернівці, Україна
Corresponding author. E-mail: anton.ivashuk@gmail.com

Paper received 19.12.20; Accepted for publication 02.01.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-05>

Анотація. Статтю присвячено аналізу особливостей навчання французької мови у Галичині у період 1867 – 1890 років. Розглянуто історичні, соціальні та освітні передумови, які безпосередньо вплинули на систему галицького шкільництва. Під час аналізу тогочасних праць методичного спрямування виявлено, що дисципліну «Французька мова» протягом вказаного хронологічного періоду вивчали виключно у якості дисципліни за вибором. Проаналізовано навчальні плани та шкільні звіти, у яких відображено систему навчання французької мови на галицьких землях. Доведено, що у період 1867 – 1890 років навчання французької мови у галицьких школах та гімназіях провадилося засобами граматики-перекладного методу навчання іноземних мов.

Ключові слова: методика навчання французької мови; навчальний план; шкільний звіт; граматики-перекладний метод; Галичина.

Вступ. Методика навчання французької мови як наука протягом усього періоду свого становлення та розвитку пройшла довгий та складний шлях значного удосконалення та змін. Впродовж довгих років вона еволюціонувала та прогресувала. Безсумнівно, у сучасних умовах необхідності створення нових, ефективних методів та підходів до навчання французької мови, суттєво посилюється увага до дослідження та глибокого аналізу історії педагогічного досвіду, який було накопичено упродовж останніх століть. Важливість ретроспективного вивчення методики навчання іноземних мов, та зокрема французької, видається аксіоматичною із кількох причин. Передовсім вважаємо, що дослідження позитивного та негативного досвіду, набутого протягом різних історичних періодів дає змогу сучасному педагогові краще усвідомити ті процеси, які посприяли створенню ефективних методів навчання іноземних мов, а також урахувати помилки минулого із метою уникнення повторення їх у сучасній практиці. Окрім того, історико-педагогічний аналіз методики навчання французької мови може стати вагомим підґрунтям для визначення нових цілей та завдань, які будуть реалізовані майбутніми педагогами.

Короткий огляд публікацій з теми. Історичному становленню та розвитку шкільництва Галичини присвячені численні наукові праці. Зокрема шкільній системі галицького краю впродовж 1772 – 1939 років присвячена монографія Б. Ступарика, історичний розвиток шкільної освіти Галичини було досліджено Г. Русин, історія розвитку української галицької школи стала об'єктом дослідження Л. Байк. Окремої уваги заслуговує праця Т. Завгородньої, присвячена дослідженню розвитку теорії та практики навчання у Галичині протягом 1919 – 1939 років. Працями, які стосуються безпосередньо історії методики навчання іноземних мов на українських землях, вагомою є докторська дисертація Б. Лабінської, присвячена тенденціям розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях упродовж другої половини XIX – першої половини XX століть; кандидатська дисертація О. Тумак, у якій здійснено аналіз становлення та розвитку методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX століття); численні статті О. Гоменюк, у яких висвітлено методику навчання германських мов на Буковині (кінець XIX –

початок XX століття), та багато інших. Здійснивши детальний аналіз наукових джерел доходимо висновку, що навчання французької мови у Галичині упродовж 1867 – 1890 років досі не було об'єктом наукових досліджень, тому вважаємо обрану тему актуальною.

Метою статті є опис місця дисципліни «Французька мова» серед предметів, які вивчали у школах та гімназіях Галичини протягом вказаного хронологічного періоду; відображення кількості годин та навчального матеріалу, який пропонувався учням; огляд змісту підручників з французької мови, які використовувалися у школах та гімназіях Галичини а також опис методу навчання, з допомогою якого провадилося навчання французької мови учнів галицьких шкіл.

Матеріали і методи дослідження. У ході дослідження нами були використані загальнонаукові методи, а саме аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Також послуговуємося методами критичного аналізу літературних джерел, з допомогою якого проведено дослідження освітніх документів, навчальних планів, шкільних звітів та підручників з французької мови. Використано метод відбору архівних документів та джерел, що уможливив аналіз невідомих раніше документів. Для реалізації мети дослідження використано матеріали, віднайдені у фондах Львівської національної наукової бібліотеки імені В. Стефаника, а саме основний бібліотечний фонд та фонди відділів рідкісної книги та україніки.

Виклад основного матеріалу. Перед тим як безпосередньо перейти до розгляду особливостей навчання французької мови у Галичині упродовж 1867 – 1890 років необхідно окреслити історичні та освітні умови, у яких знаходилася шкільна система краю протягом обраного хронологічного періоду. Відповідно до історичних подій, від 1774 до 1918 року Галичина належала до Австрії. У 1867 році було утворено дуалістичну монархію, названу Австро-Угорщиною. Нагадаємо, що того ж року відповідно до конституційних законів Східна Галичина, населення якої було українське, була приєднана до Західної (польської) Галичини, утворивши «Королівство Галичини і Лодомерії». Б. Ступарик вважає, що таке об'єднання було вигідним передовсім для польської шляхти, оскільки так вони отримали можливість розглядати усю територію Галичини як частину єдиної польської території [3., с. 9]. Австро-

Угорщина, яка була на той час розвинутою монархією, була вимушена починати розбудову шкільної системи для всіх національностей, які проживали на її території з чистого аркушу [2]. Питання, пов'язані із створенням єдиного органу, який би займався шкільними питаннями починають виникати ще у 1861 році. 25 червня 1867 року кайзером було прийнято проект, поданий Галицьким крайовим парламентом щодо створення крайової шкільної ради для королівства Галичина та Лодомерія. Отже, створено крайову шкільну раду (КШР) було 24 січня 1868 року, що, безсумнівно, було визначною подією у становленні галицького шкільництва. Принагідно зазначимо, що панівною мовою галицького краю у той час була польська, оскільки відповідно до закону 1867 року, вона стала крайовою мовою навчання у галицьких школах [3, с. 62]. Окрім того, галицькими педагогами так і не було ухвалено рішення щодо розділення КШР на українську та польську секції.

Шкільна дисципліна «Французька мова» зустрічається у навчальних планах та звітах галицьких шкіл та гімназій починаючи від 1868 року та носить характер виключно вибіркової дисципліни. Підкреслимо, що на той час у різних типах шкіл учні вивчали класичні мови (латинську, старогрецьку), та німецьку. У деяких школах провадилося навчання церковнослов'янської та русинської мов. Що ж стосується жіночих, реальних шкіл та гімназій, учні мали можливість вивчати за вибором також другу іноземну мову, а саме французьку або англійську. Серед шкіл та гімназій, де вивчали французьку мову були Гімназія Франциска Йозефа, Гімназія №2, Академічна гімназія (м. Львів), Гімназія ім. Св. Анни (м. Краків), гімназії Перемишля, Ржешова, Самбора, Станіславова, Тарнополя, Бучача, Дрогобича, Бродів, Коломиї, семикласна Вища реальна школа м. Львова, двокласна Вища реальна школа м. Кракова, трикласна Нижча реальна школа м. Тарнополя, Чоловічі гімназії м. Ярослава та м. Снятина [7, с. 29].

Звернімо увагу на те, що ФМ у обраний хронологічний період у галицьких школах та гімназіях вивчали виключно як вибірккову дисципліну. У Звіті крайової шкільної ради, датованому 1872 роком та у якому представлено звіт роботи організації за 1868 – 1871 роки зазначається, що починаючи із 1868 року до шкільних предметів додано дві дисципліни на вибір учня, а саме французьку мову та іврит [7, с. 14]. У 1868 році ФМ було впроваджено у 12-ти галицьких школах. Тогочасний викладач ФМ у Жіночій вчительській семінарії м. Львова Стефанія Вехслерова у передмові до укладеного нею підручника «Kurs praktyczny języka francuskiego», який вийшов у 1883 році також підкреслює, що дисципліна «Французька мова» має у галицьких школах виключно факультативний характер, що не може не відобразитися як на кількості навчального матеріалу, так і на кількості годин, відведених для його вивчення [14].

Цікавою працею є віднайдена нами книга Зигмунда Самолевича, датована 1871 роком під назвою «Гімназія та реальні школи Пруссії та Галичини із огляду на організацію та методи навчання: звіт до Вищого відділу Королівства Галичини та Лодомерії». На її сторінках відображено особливості організації пруських

гімназій та реальних шкіл, формування їхнього вчительського складу, дидактичні та методичні особливості провадження навчання. Що стосується безпосередньо навчання ФМ, Зигмунд Самолевич відзначає, що питання щодо вивчення цієї мови неодноразово було предметом дискусій галицьких органів, що відповідали за шкільну освіту в краї [6, с. 75-76]. Нагадаємо, що обов'язковою іноземною мовою, яка вивчалася галицькими учнями була німецька. Окрім того, у школах Галичини протягом другої половини XIX століття вивчали також другу крайову мову. У таких умовах галицькі педагоги доходили висновку, що впровадження ФМ, як дисципліни, яку повинні були б вивчати учні у якості обов'язкової було б непедагогічним рішенням, оскільки впровадження вивчення трьох мов у школі означало б неможливість встановлення однакових вимог щодо ретельності та точності у їх вивченні, що у свою чергу поставило би під сумнів серйозність та доцільність шкільної освіти у краї. Окрім того, на думку галицьких освітян, вивчення німецької мови учнями відкриває їм більше можливостей для ознайомлення та використання наукових праць, літератури та періодики, яку було видано на Заході. Більше того, вважалося, що через нещодавні воєнні події (припускаємо, що малася на увазі Австро-прусько-італійська війна 1866 року, у результаті якої було створено нову німецьку імперію), німецька мова займе у світі панівне положення, саме тому очевидно є перевага вивчення німецької мови над іншими ІМ. У той самий час педагоги не заперечували можливість вивчення ФМ у якості позакласної дисципліни, яку б могла обирати лише певна кількість учнів, зацікавлених у її вивченні [6, с. 78].

Перейдемо безпосередньо до аналізу навчальних планів та шкільних звітів, у яких серед предметів знаходимо ФМ. Нами віднайдено навчальний план восьмикласної жіночої школи м. Львова, датований 1879 роком та шкільні звіти галицьких реальних шкіл (1875, 1888, 1889) та гімназій (1876, 1889).

Проаналізуємо звіти Реальної школи м. Львова за 1875 [10], 1888 [11] та 1889 [12] роки. Мету навчання ФМ у звітах не було уточнено, проте проаналізувавши навчальний матеріал, описаний у них припускаємо, що головною метою було навчання граматики ФМ, читання творів французької літератури та біографій авторів, твори яких вивчалися. Також серед запропонованих завдань наявний переклад легких текстів з рідної на ФМ. У звіті від 1875 року бачимо, що вивчали ФМ у двох відділах по три години щотижня [10]; у звітах 1888 та 1889 років період навчання збільшується, тоді як кількість годин зменшується – ФМ вивчається у трьох відділах по дві години щотижня. Зауважимо, що у тогочасній термінології слова «відділ» та «клас» стосовно реальних шкіл та гімназій були синонімами [7].

Відповідно до звіту 1888 року, навчання граматичного матеріалу у першому відділі починалося із відмінювання дієслів *avoir* та *être*, ознайомлення із артиклями, іменниками, головними правилами утворення множини іменника та прикметника, а також утворення їх жіночого роду. У другому відділі вивчали правильні дієслова, займенники та числівники. У третьому – неправильні дієслова, порядок слів французького речення, узгодження дієприкметників із іменниками та правила вживання часів [11].

Навчання читання описано у третьому відділі – передбачалося читання невеликих текстів із перекладом на рідну мову, а також творів відомих французьких письменників та їхніх біографій. Працювали учні за підручником А. Світковського [13] та хрестоматією Я. Амборського [5]. Звіт за 1889 рік був ідентичним.

Отже, під час аналізу звітів Реальної школи м. Львова за 1888 та 1889 роки відзначаємо важливе місце граматичного матеріалу, а також наявність перекладних форм роботи, що було основними ознаками граматики-перекладного методу НІМ.

Перейдемо до аналізу звітів Реальної гімназії імені Франца Йозефа у м. Дрогобичі за 1876 [8], 1889 [9] та 1890 [1, с. 57] роки, де ФМ також вивчали як дисципліну на вибір. У 1876 році ФМ вивчали у трьох відділах по 2 години щотижня. У першому відділі навчання починалося із фонетичного матеріалу, а саме вивчення правил читання ФМ. Вивчали правила вимови французьких звуків та порівнювали їх із звуками рідної мови.

Навчання граматичного матеріалу у 1-му відділі починалося із вивчення правил вживання іменників та дієслів. У 2-му відділі продовжували знайомитися із частинами мови та правилами їхнього вживання. Розглядали утворення та правила вживання часів. У 3-му відділі вивчали порядок слів французького речення, умовний спосіб.

Навчання читання у 1-му відділі здійснювалося за посередництвом читання невеликих текстів, які містили певні граматичні структури. У 2-му та 3-му відділах починали читати художню літературу мовою оригіналу, а саме літературні уривки із хрестоматії Я. Амборського. Окрім того, у 3-му відділі учні читали роман Вольтера «Історія Карла XII» [8].

Навчання говоріння також було присутнім у звіті. У 1-му відділі учні розповідали вивчені напам'ять тексти, які містили потрібні граматичні структури та лексичні одиниці. У 2-му та 3-му відділах учні переказували прочитані літературні твори та розповідали деякі уривки напам'ять. Також серед матеріалу 3-го відділу є переказ прочитаного роману Вольтера.

У всіх трьох відділах навчання письма проводилося шляхом виконання одного письмового домашнього завдання після кожного уроку. Два завдання на місяць виконували у класі. Завдання включали в себе вправи на переклад з рідної мови на французьку та вправи із граматики.

Для 1-го відділу рекомендованим підручником була граматики Чехомського; у 2-му та 3-му відділах використовували граматику А. Світковського та хрестоматію для читання Я. Амборського. Матеріал звіту 1889 року є ідентичним.

У звіті 1890 року бачимо, що кількість годин не змінюється. Протягом першого року навчання учням пропонувалося вивчати правила вимови французьких звуків, форми іменників та дієслів. Домашнє завдання було присутнім на кожному уроці. Другий рік навчання було присвячено вивченню всіх частин мови та часових форм дієслів. Протягом третього року навчання учні займалися повторенням вивченої граматики ФМ, а також читали твори із хрестоматії [1, с. 57].

Відповідно до навчальних планів та звітів, навчальний матеріал для вивчення ФМ було організовано у напрямку засвоєння спочатку простіших мовних та граматичних явищ до складніших. Навчання ФМ відбувалося починаючи із вивчення найпростіших граматичних явищ із подальшим їх ускладненням, а також використовуючи читання текстів та літературних уривків у якості основного навчального матеріалу. Значення нових граматичних явищ та лексичних одиниць учителі пояснювали засобами рідної мови. Переклад був панівним видом письмових робіт. Навчання говоріння відбувалося шляхом переказу прочитаних текстів. Інформація про навчання правильної вимови у проаналізованих планах та звітах є малочисельною.

Висновки. Здійснивши детальний аналіз документів, які стосувалися шкільної освіти Галичини протягом 1867 – 1890 років, та зокрема присвячених навчанню ФМ робимо висновок, що дисципліна «Французька мова» на обраній території протягом вказаного періоду вивчалася виключно у якості вибіркової дисципліни. Переважно дисципліну вивчали у трьох відділах, програмовий матеріал було сконцентровано на вивченні граматики ФМ, а також читанні творів французької літератури. Переклад залишався панівною формою роботи. Що стосувалося навчання говоріння, учням пропонувалося переказувати прочитані тексти, що містили лексику та граматичні явища, що їх вивчали відповідно до ступеня навчання. Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні навчання ФМ у Галичині протягом періоду 1890 – 1939 років для кращого розуміння тенденцій розвитку методики навчання ФМ у краї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лабінська Б.І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.). Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2013. 384 ст.
2. Луканюк С. Особливості організації навчального процесу в народних школах німців-колоністів Галичини кінця XVIII ст. – першої половини XIX ст. // Історико-педагогічний альманах, 2008. Вип. 1, С. 74-78.
3. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772 – 1939 рр.). Івано-Франківськ: Акорд, 1994. 144 ст.
4. Amborsky J. Gramatyka języka francuskiego. Lwów: Gubrynowicz i Schmidt, 1875. 234 s.
5. Amborsky J. Wypisy francuskie. Lwów: Gubrynowicz i Schmidt, 1876. 160 s.
6. Samolewicz Z. Gimnazja i szkoły realne pruskie a nasze ze względu na organizację i metodę nauczania. Lwów: Wydział Krajowy, 1871. 153 s.
7. Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1870 i 1871 (Rada szkolna krajowa. 1872). Lwów: Drukarnia E. Winiarza. 62 s.
8. Sprawozdanie dyrekcji c.k. Gimnazjum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1876. Drohobycz: C. i k. Nadwofny dostawca A. H. Zupnik i drukarnia w Drohobyczu, 1877. 73 s.
9. Sprawozdanie dyrekcji c.k. Gimnazjum im. Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1889. Drohobycz: C. i k. Nadwofny dostawca A. H. Zupnik i drukarnia w Drohobyczu, 1890. 80 s.
10. Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1875. Lwów: Dyrekcya szkoły realnej, 1876. 54 s.
11. Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok szkolny 1888. Lwów: Dyrekcya szkoły realnej, 1889. 47 s.
12. Sprawozdanie dyrekcji c.k. szkoły realnej we Lwowie za rok

- szkolny 1889. Lwów: Dyrekcyja szkoły realnej, 1890. 55 s.
13. Switkowski A. Gramatyka francuzka do użytku młodzieży polskiej. Kraków: I. M. Himmelblau, 1880. 347 s.
14. Wechslerowa S. Kurs praktyczny języka francuskiego. Lwów: Seyfarth i Czajkowski, 1880. 336 s.

REFERENCES

1. Labinska B.I. Historical essays on the methods of teaching foreign languages in Western Ukraine (second half of the nineteenth – first half of the twentieth century). Kyiv: KNLU Publishing Center, 2013. 384 p.
2. Lukanyuk S. Features of the organization of the educational process in the public schools of the German colonists of Galicia in the late eighteenth century. till the first half of the XIX century. // Historical and pedagogical almanac, 2008. Issue. 1, pp. 74-78.
3. Stuparyk B. Schooling in Galicia (1772 - 1939). Ivano-Frankivsk: Accord, 1994. 144 p.

Peculiarities of teaching French in Galicia (1867 - 1890)

A. S. Ivashchuk

Abstract. The article is devoted to the analysis of the peculiarities of teaching French in Galicia within the period of 1867-1890 years. The historical, social and educational preconditions that directly influenced the system of Galician schooling are considered. During the analysis of the methodological works of that time it was revealed that the discipline "French", during the specified chronological period was studied exclusively as an extracurricular discipline. Curricula and school reports which reflect the system of teaching French in Galicia are also a subject of the analysis. It is proved that in the period of 1867 - 1890 the teaching of French in Galician schools and gymnasiums was carried out by means of grammar-translation method of teaching foreign languages.

Keywords: *methods of French language teaching; curriculum; school report; grammar-translation method; Galicia.*

Основные тенденции и проблемы развития профессионально-технического образования в Украине

Л. Москаленко

Государственный университет телекоммуникаций
Corresponding author. E-mail: larisamoskalenko292@gmail.com

Paper received 28.12.20; Accepted for publication 12.01.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-06>

Аннотация. Децентрализация профессионально-технического образования в Украине является частью общегосударственной реформы, которая была инициирована в 2014 году в рамках соглашения о сотрудничестве между Украиной и ЕС. Одним из ключевых направлений определено передачу полномочий по финансированию и права собственности профессионально-технических учреждений на муниципальный уровень управления. В рамках этой реформы была осуществлена передача ответственности за финансирование подготовки рабочих кадров в профессиональном образовании на уровень местных бюджетов. В статье мы проводим социологический мониторинг по состоянию и развитию регионального профессионально-технического образования в трех категориях: финансирование местным бюджетом; престижность рабочих профессии среди молодежи и сбалансированность рынка образовательных услуг и регионального рынка труда.

Ключевые слова: дефицит рабочих вакансий, сбалансированность рынка труда, модернизация профессионально-технического образования, рынок образовательных услуг, стратегия экономического развития региона, профессиональные стандарты.

В эпоху цифровой революции, глобального ускорения общественно-экономического развития, значительного усиления влияния научно-технического прогресса, современная мировая экономика имеет острую потребность в высококвалифицированном рабочем персонале как важном составляющем развития рыночного производства. Сегодня украинское профессионально - техническое образование находится в кризисе. Попытки реформирования профтехобразования в условиях административно-командной системы управления, централизации ее планирования привели к перекосам в профессионально-квалификационной структуре подготовки рабочих кадров, сети учебных заведений.

Целью статьи является анализ состояния профтехобразования путем социологического мониторинга официальных данных и формированию предложений по развитию и модернизации профессионального образования в Украине.

Анализ научно-методологических исследований, направленных на профессионально-технического образования в Украине, можно разделить на три группы. К первой группе относим научные исследования, направленные на анализ основных тенденций и проблем развития профессионального образования в контексте общегосударственных вызовов (Головинов В. «Профессионально-техническое образование в Украине: часы испытаний, поиска надежд», В.Новиков, В. Черниченко «Актуальные проблемы развития дуального образования в Украине. Экономико-правовое и демографическое исследование»). Ко второй группе относим официальные документы органов исполнительной власти, направленные на анализ ситуации и формированию предложений по развитию и модернизации профессионального образования в Украине (Національна доповідь про стан та перспективи освіти в Україні. Під загальною редакцією В. Г. Кремень; Освітня реформа: результати та перспективи; Проект Стратегія розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року). К третьей группе относим официальные ресурсы, которые

аккумулируют сбор первичных статистических данных государственных органов в сфере профессионально-технического образования. Эти данные позволяют проводить социологический мониторинг профессионального образования в Украине, рассматривать основные тенденции и фиксировать динамику. К этим ресурсам относим государственную службу статистики, государственную службу занятости, официальный реестр субъектов образовательной деятельности.

Основной материал. Последние несколько лет на украинском рынке труда устойчиво сохраняется тенденция к увеличению числа вакансий среди квалифицированных рабочих профессий. Так, анализ открытых данных государственной службы занятости в контексте структуры рынка вакансий по коду профессии, фиксирует, что наивысшее количество дефицита вакансий приходится на рабочие профессии с кодом 7 и 8 – это квалификационные работники с инструментом и рабочие по обслуживанию и эксплуатации машин. Позитивная динамика в этих группах сохраняется последние несколько лет, что отражено в таблице 1 и суммарно составляет почти половину незакрытых вакансий рынка занятости в Украине: 2017 г. – 56% дефицит вакансий, 2018 г – 52,1%, 2019 - 46,5% [2].

Основной сектор образовательного рынка в профессиональной подготовке по рабочим специальностям принадлежит профессионально-техническим образовательным учреждениям формального типа. Состоянием на 2019 год в Украине функционировали профессиональные лицеи (45%), высшие профессиональные училища (22,5%), центры профессионально-технического образования (22,5%), профессионально-технические училища (9,2%), профессиональные колледжи (0,4), профессиональные образовательные учреждения других типов. (11,2) [3].

Современный рынок образовательных услуг в подготовке рабочим профессиям характеризуется разветвленностью и обучает сотням профессиям в разных отраслях. Треть заведений (около 30%) приходится на образовательные учреждения, которые готовят специалистов для промышленности; для

агропромышленного комплекса - 11%; для строительства - 12%; для торговли и общественного питания – 24%; для транспортной отрасли – 13%; для жилищно-

коммунального хозяйства и непроектных видов бытового обслуживания населения - 10% , для связь - 0,23% [6].

Таблица 1. Распределение дефицита вакансий по коду профессии.

Код профессии	2017	2018	2019
1 Высшие государственные должности	2419 (1,5%)	2561 (0,9%)	4227 (1,3%)
2 Профессионалы	18749 (11,6%)	24795 (9,6%)	32136 (10,2%)
3 Специалисты	13666 (8,4%)	24728 (9,6%)	30717 (9,7%)
4 Технические служащие	3569 (2,2%)	4498 (1,7%)	8764 (2,7%)
5 Работники сферы торговли и услуг	7634 (4,7%)	22795 (8,8%)	36044 (11,4%)
6 Работники сельского хозяйства	823 (0,5%)	1928 (0,75%)	2356 (0,74%)
7 Работники с инструментом	47128 (29,2%)	72153 (28,1%)	77919 (24,8%)
8 Рабочие по обслуживанию и эксплуатации машин	43735 (26,8%)	61590 (24%)	68346 (21,7%)
9 Простые профессии	23735 (14,7%)	41233 (16%)	53740 (17,1)
10. Общее количество вакансий	160921	256281	314249

Существует комплекс причин, способствующих формированию дефицита в рабочих профессиях. Это и сокращение количества выпускников школ, и старение населения, и, соответственно, сокращение количества квалифицированных работников по причине их выхода на пенсию, и отток специалистов финансово-мотивированных заработками за границу, и несостоятельность нынешней системы профессионального образования заполнить вакуум потребностей в квалифицированных работниках. В этой статье мы сфокусируемся на состоянии профессионально-технического образования в Украине. По данным государственной службы статистики за последние десятилетие в Украине на 26% уменьшилось количество образовательных учреждений этого типа. А учащихся – почти в два раза. Так, в 2008-2009 у.ч. в профессионально-технических образовательных учреждениях обучалось 288,1 тыс. студентов, а в 2019-2020 у.г. их численность сократилась до 131 тыс. студентов [3].

Финансирование. С 2015 года наблюдается попытка реорганизовать профессионально-техническое образование, в том числе реформировать его систему финансирования. Законами Украины «О Государственном бюджете Украины на 2016 год» [5] и «О внесении изменений в Бюджетный кодекс Украины» [4] финансирование учреждений профессионально-технического образования было переложено из государственного бюджета на соответствующие местные бюджеты. При этом из Бюджетного кодекса Украины были изъяты положения о субвенции на подготовку рабочих кадров, что, в свою очередь, существенно уменьшило ресурсную базу для финансирования профессионально-технического образования. Основной целью введенных изменений было достижение децентрализации профессионально-технического образования, что, в свою очередь, должно было способствовать оптимизации расходов на образование из-за переориентации на нужды региональной промышленности. Так же Законом Украины «О государственном бюджете Украины на 2016 год» предполагалась передача с государственной собственности в коммунальную собственность имущества профессионально-технических учебных заведений. И несмотря на то, что с 2016 года были внедрены новые субвенции на модернизацию и обновление материально-технической базы учебных заведений – это не решило проблему с финансированием. По данным МОН, средства местного бюджета покрывают

лишь чуть более 60% финансовых потребностей учебных заведений в регионах. ПТУ, расположенные за пределами городов областного значения, находятся в худшем положении, поскольку нынешние финансовые механизмы покрывают их потребности только на 45% [8]. В 2017 году удельный вес бюджетных ассигнований в сферу профессионального образования после некоторого подъема в 2010 году остался на уровне 2000 г. и составляет 0,3% ВВП [1]. Доля расходов на систему профессионального (профессионально-технического) образования в консолидированном бюджете на образование в 2020 году составляет 4,55% (в 2016 году - 4,78%) [7, С.163]. Это в очередной раз подтверждает тот факт, что финансирование осуществляется на низком уровне, покрывает только расходы потребления и почти не предусматривает расходов на образовательную инновацию.

На фоне дефицита финансирования профессионально-технических образовательных учреждений оголяются так же проблемы, связанные с устаревшей материально-технической базой и профессиональным стандартам, которые не в состоянии удовлетворить потребность рынка Украины в квалифицированном рабочем, владеющего навыками работы на высокотехнологическом производстве. Большинство из уже разработанных и утвержденных Министерством образования и науки Украины стандартов профессионального образования готовились по устаревшим методикам и без участия работодателей, поэтому они не соответствуют современным рыночным требованиям и не могут использоваться для качественной подготовки квалифицированных рабочих [6]. Также острым остается вопрос педагогических кадров. В частности, дефицит мастеров производственного обучения, порожденный оттоком высококвалифицированных кадров в производство из-за значительно большего размера оплаты труда. Так, по данным государственной службы занятости в 2018 году было зафиксировано 138 незакрытых вакансий на должность преподавателя профессионально-технического учреждения, в 2019 году - 161 вакансия, а в 2020 году за период январь-ноябрь – 110 вакансий [2]. Особенно опасное положение сложилось в учебных заведениях металлургического, машиностроительного, горнорудного, строительного профилей и других [6].

Непрестижность. Одним из важных факторов, который способствует дефициту рабочих профессий

является их непрестижность среди молодых людей. Украинская молодежь в большей своей части ориентирована на получение высшего образования. За последние 30 лет выпуск квалифицированных рабочих в Украине сократился более чем на 35%. Зато выпуск специалистов с высшим образованием вырос в 1,4 раза. Произошли заметные изменения в соотношении студентов высших и учащихся профессиональных учебных заведений. В 1990/91 учебном году количество студентов, которые поступили в высшие учебные заведения (I-IV уровней аккредитации) было 52 %, а в профессионально-технические – 48%; в 2015 – показатель студентов высших учебных заведений увеличивается до 65%, а студентов профессионального образования уменьшается до 35%, в 2019 году эта динамика сохраняется - 70% студентов выбрали обучение в вузе, а 30% - в профессионально-технических учреждениях [3].

Возможно, одной из основной причин непопулярности профессионально-технического образования как среди молодежи, так и в украинском обществе в целом, является сформированный стереотип ПТУ как своеобразной панацеи для социальной инклюзии и интеграции уязвимых категорий населения. В частности, в 2019 году среди общего контингента учащихся было 4,17% детей-сирот и тех, которые остались без попечения родителей, 10,3% детей из неполных семей, 8% детей - из неблагополучных и малообеспеченных семей и 2% детей - с особыми образовательными потребностями [3].

Отсутствие сбалансированности рынка образовательных услуг и потребностей регионального рынка труда. В результате социологического мониторинга профессий в категориях рабочих с инструментом и рабочих по обслуживанию и эксплуатации машин было зафиксировано, что на протяжении последних несколько лет в Украине в этой категории сформировался перечень наиболее востребованных профессий, которые уже несколько лет попадают в ТОП списка дефицитных вакансий. По данным государственной службы занятости Украины в 2017, 2018 и 2019 гг. в ТОП списка профессий с дефицитом вакансий попали: водителя автомобильных средств (19932), оператор котельной (8444), швея (8214), электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования (5708), слесарь-ремонтник (5029), машинист котельной (6201), электрогазосварщик (3584), слесарь-сантехник (3702) [2].

Сравнительный анализ количества выпускников профтехучилища за 2019 год и дефицит наиболее востребованных рабочих профессий (топ 10 наиболее популярных незакрытых вакансий в 2019 году) зафиксировал, что в разных регионах показатель востребованных профессий, по которым отсутствует подготовка специалистов колеблется от 30% до 70%. Наиболее высокий показатель несоответствия учебных программ профессионального образования и потребностей рынка в рабочих профессий зафиксирован в Луганской (80%), Житомирской (70%), Киевской (70%), Николаевской (70%), Черкасской (50%), Ивана-Франковской областях (50%)[10]. Так же по некоторым профессиям существует отрицательный дисбаланс, когда подготовка специалистов в значительной степени

превышает потребность регионального рынка в этих рабочих профессиях. Например, в Хмельницкой области количество выпускников по специальности «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования» в 2,4 раза превышает потребность регионального рынка, а «Электрогазосварщик» - в 8 раз [10].

Рис. 2. Динамика дефицита вакансий на ТОП – 8 наиболее востребованных рабочих профессий в Украине (2017-2019 гг.).



Сравнительный анализ данных профессионально-технических учреждений Украины с показателями рынка труда по наиболее дефицитным профессиям зафиксировал, что в нынешних условиях профессиональное образование не может удовлетворить потребность рынка Украины в квалифицированных рабочих профессиях по причине дисбаланса, который существует между рынком образовательных услуг и рынком труда.

Выводы. Очевидно, что нынешняя система профессионального образования требует трансформации и модернизации, а также адаптации под региональные потребности рынка труда. Решение проблем, сложившихся в системе профессионального образования в Украине, требует внедрения и реализации ряда мероприятий:

- разработать стратегию экономического развития региона, в которой профессионально-технические учреждения являются субъектами системы образования, реализующие региональный заказ на подготовку рабочих кадров для приоритетных направлений регионального рынка труда.

- создавать условия для развития профессионально-технического образования через неформальное образование, а также способствовать развитию профессиональному обучению на рабочих местах, обновить профессиональные стандарты.

- разработать постоянно действующий механизм мониторинга регионального рынка труда, структурировать списки актуальных рабочих профессий.

- провести масштабное обновление технологической базы с учетом инновационных приоритетов регионального развития.

- адаптировать учебные программы под концепцию образования на протяжении жизни, предлагая учебные курсы для подготовки на дефицитные рабочие профессии для взрослого населения, которое, в силу определенных причин, находится в поиске новой профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валерий Новиков, Виктор Черниченко. Актуальные проблемы развития дуального образования в Украине. Экономико-правовое и демографическое исследование. – Lap Lambert Academic Publishing, 2020 – 82 с.
2. Державна служба зайнятості України [Електронний ресурс]. – Офіційний сайт державної служби зайнятості України – Режим доступу : <https://www.dcz.gov.ua>
3. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Офіційний сайт Державної служби статистики України. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/>
4. Закон України “Про внесення змін до Бюджетного кодексу України” від 24.12.2015 року №911 (Відомості Верховної Ради (ВВР) [Електронний ресурс] Сайт: Законодавство України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/914-19/sp:max25>
5. Закон України “Про Державний бюджет України на 2016 рік” від 25.12.2015 року №928-VIII (Відомості Верховної Ради (ВВР) [Електронний ресурс] Сайт: Законодавство України. – Режим доступу:
6. Освітня реформа: результати та перспективи/ Інформаційно-аналітичний збірник - К.: 2019. - 227 с.
7. Стратегія розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року (проект) [Електронний ресурс] Офіційний сайт Міністерства освіти та науки України.– Режим доступу: <https://mon.gov.ua>
8. Сучасний стан фінансування професійно-технічної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://feao.org.ua>
9. Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні Молодь на ринку праці: навички XXI століття та побудова кар’єри. [Електронний ресурс] Офіційний сайт Міністерства молоді та спорту України.– Режим доступу: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/49156>
10. Офіційний реєстр суб’єктів освітньої діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://info.edbo.gov.ua/>

REFERENCES

1. Valeryi Novykov, Vyktor Chernychenko. Actual problems of the development of dual education in Ukraine. Economic, legal and demographic research. – Lap Lambert Academic Publishing, 2020 – 82 p.
2. State Employment Service of Ukraine [The official website of State Employment Service of Ukraine] Retrieved from <https://www.dcz.gov.ua>
3. State Statistics Service of Ukraine [The official website of State Statistics Service of Ukraine] Retrieved from <http://www.ukrstat.gov.ua>
4. Zakon Ukrainy “Pro vnesennia zmin do Biudzhethnoho kodeksu Ukrainy” vid 24.12.2015, №911 [The official website of Verkhovna Rada of Ukraine. Laws of Ukraine] Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/914-19/sp:max25>
5. Zakon Ukrainy “Pro Derzhavnyi biudzheth Ukrainy na 2016 rik” vid 25.12.2015 roku №928-VIII [The official website of Verkhovna Rada of Ukraine. Laws of Ukraine] Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/928-19>
6. The reform of an education: results and prospects / Information and Analytical Research. – Kiev. – 2019. – 227 p.
7. The strategy for the development of vocational (vocational) education for the period up to 2023 (project) [The official website of Ministry of Education and Science of Ukraine] Retrieved from <https://mon.gov.ua>
8. The current state of financing of vocational education in Ukraine. Retrieved from <https://feao.org.ua>
9. A youth in the labor market: 21st century skills and career building. [The official website of Ministry of Youth and Sports of Ukraine] Retrieved from <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/49156>
10. Official register of subjects of educational activity [The official website] Retrieved from <https://info.edbo.gov.ua/>

Main trends and problems of development of vocational education in Ukraine**L. Moskalenko**

Abstract. Decentralization of vocational education in Ukraine is a part of a nationwide reform that was initiated in 2014 under a cooperation agreement between Ukraine and the EU. One of the key areas is the transmission funding authority and ownership vocational institutions to the lower levels of government. Within the framework of this reform, the transfer of responsibility for financing the training of workers in professional education at the level of local budgets was carried out. In the article the sociological monitoring of the state and development of the regional vocational education in three categories is monitored: financing by the local budget; prestige of the profession among young people and the balance of the educational services market and the regional market labor.

Keywords: *shortage of job opportunities, balanced labor market, modernization of vocational education, the market of educational services, the strategy of regional economic development, professional standards.*

Technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines

S. V. Mykhniuk, S. O. Kubitskiy

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: serhiimykhniuk@nubip.edu.ua; kubitskiy@ukr.net

Paper received 18.12.20; Accepted for publication 02.01.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-07>

Abstract. The article outlines the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines. The technology is a system of mutually agreed components (social, target, methodical, procedural, resulting), aimed at forming the readiness for pedagogical interaction in the prospective social workers through planning, organization and implementation of the process of studying the professional disciplines.

Keywords: *the training of prospective social workers; the readiness of social workers for pedagogical interaction; training technology; professional disciplines, technologization.*

Introduction. The social demand for projecting and implementation of the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction is realized due to a number of factors:

- the need for scientifically grounded changes concerning the improving of the quality of prospective social workers' professional training;
- the need for the formation of universal and professional values, professionally significant personality qualities and patterns of behavior in the prospective professionals in the social sphere;
- the demand for socially transformative activities in the field of education (including non-formal education) as a tool for the development of civil society in Ukraine, and, accordingly, the demand for the professionals trained to implement pedagogical interaction.

Thus, the projecting technology of prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines is meant to meet the needs of the subjects in educational activities for achieving socially and professionally significant goals.

A brief overview of publications on the topic. The technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines is defined by us as a system of mutually agreed components (social, target, methodical, procedural, resulting) aimed at forming the readiness for pedagogical interaction in the prospective social workers through planning, organization and implementation of the process of studying the professional disciplines. This definition is consistent with the approaches to the technologization of pedagogical processes, outlined in the papers of T. Grishina [2], I. Dychkivska [3], O. Naboka [6], N. Navolokova [7], O. Pekhota [8], I. Smolyuk [10], O. Yankovich [11]. The technology also corresponds to the procedural-descriptive dimension of the formulation of a concept (according to I. F. Prokopenko [9]). At the same time, the projecting of the author's technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines is determined by the need to improve the quality of professional education by saturating the content of professional training with modern technologies.

The purpose of the article: to design the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disci-

plines; to characterize the essence of social, target, methodical, procedural, resulting components of the technology.

Materials and methods. In the process of our research we have used a set of research methods: the theoretical analysis for studying scientific sources on the problem of structuring the readiness of the prospective social workers for pedagogical interaction; the comparison method for comparing the scientific positions of different authors; the synthesis method for designing the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines; the interpretation method for explaining and substantiating the author's position in the context of the problem under research.

Results and their discussion. The technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines is a professionally oriented studying technology, since it reflects both the logic of studying organization and a set of actions, forms and methods that ensure its impact on professionally significant results. Thus, the technologization of the process of prospective social workers' training on pedagogical interaction involves goal-setting and appropriate designing the content, forms, methods, stages of studying the professional disciplines, as well as diagnostics of the effectiveness of their impact on the studied quality – the level of readiness.

The structure of the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines is determined by such components of the educational process: socially conditioned and motivational-value (social and target components of the technology), content (methodical component of the technology), procedural and personality-oriented (the procedural component of the technology), evaluative (resulting component of the technology).

The chosen structure enables providing the realizing of such characteristics of professionally oriented technologies of the training process, according to V. Korovin [5]:

- presence of some pedagogical and conceptual ideas – social component;
- consistency of goals and actions, operations, communications, expected results – target component;
- purposefulness of the instructors and students – methodological component;

- possibility of replication and realization of the technology – procedural component;
- diagnostic procedures for determining the results of the application of the technology – effective component.

Let us describe major components of the technology and the methods of their implementation at the formative stage of our experiment.

The social component of the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines determines the social demand, conceptual and theoretical principles of designing and implementation of the technology, as well as the principles of such implementation to meet the needs of professional training and the expectations of the technology.

In I. F. Prokopenko's paper [9] the leading characteristic of any technology includes a conceptual idea that determines the content and activities of all subjects in the technological process.

The conceptual idea of designing and implementing our technology is the need for interdisciplinary integration of social and psychological-pedagogical training of the prospective social professionals to ensure their ability to perform educational (including non-formal and civic education), upbringing, developmental, socializing functions of social transforming activities. The readiness of the prospective social workers for pedagogical interaction is provided by making changes in the content and methods of teaching the professional disciplines, taking into account all components of readiness for pedagogical interaction, the availability of methodological tools for assessing the readiness and appropriate program of its formation. The conceptual idea reflects such scientific approaches to the organization of the training on pedagogical interaction as system, competence, contextual, activity ones. It is the selected scientific approaches that reflect the basic principles of technologicalization of students' professional training on pedagogical interaction, thus determining the chosen forms, methods and content of transformational activities; the approaches also characterize the stages and directions of technology implementation in the process of studying the professional disciplines.

The principles of introduction of technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines correspond to the principles of designing and realization of professionally oriented technologies of professional training (according to O. Naboka [6]):

- the principle of conformity of teaching, learning and content of professional training;
- the principle of unity of educational, upbringing and developmental functions of education;
- the principle of connection of students' interests, motives and educational results;
- the principle of problem-solving educational tasks;
- the principle of combining individual and group forms of study;
- the principle of combining abstract, theoretical, visual, practical aspects of educational process;
- the principle of focusing on the activity and development of students;

- the principle of continuity of acquisition of professionally significant knowledge, skills, competencies.

It is the social component of the technology being reflected in the target component in the form of social demands, needs and expectations of the subjects in the process of technologicalization, as well as the initial conceptual and theoretical foundations of our research, that determine the strategic goal of technology design and implementation.

The target component of the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines has a system-forming function and outlines the general purpose and tasks of the prospective social workers' training on pedagogical interaction.

Some researchers (I. F. Prokopenko [9]) consider the presence of the purpose and the corresponding priority of educational tasks, consistent with the expected results and conditions of technology's realization, to be an important factor in the effectiveness of pedagogical technologies. In general, as we have said, the goal in our technology is a system-forming element that determines the essence and content of the proposed pedagogical transformations.

The main purpose of the technology presupposes increasing the level of readiness in the prospective social workers for pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines. Taking into account the scientific approaches and theoretical bases of formation of readiness in the prospective specialists for performance of certain professional functions, we are to realize the technology through several tasks:

- organization of educational activities in the process of studying professional disciplines, aimed at mastering professional knowledge, skills, competencies, including pedagogical interaction in the professional activity of social workers; this kind of activity presupposes such training forms, as lectures, practical and laboratory classes, consultations;
- development of quasi-professional activity aimed at reproducing models of pedagogical interaction in the process of teaching and studying professional disciplines;
- model in the subject and social content of pedagogical interaction; this kind of activity presupposes such training forms, as purposeful pedagogical interaction, game modeling;
- modeling of educational and professional activity in the process of studying professional disciplines taking into account the potential of pedagogical interaction as a tool for realization of professional functions of social workers; this kind of activity presupposes such training forms, as case study, project method, practice, scientific and research student work, volunteering;
- providing an informal educational component for the acquisition of professional and social skills, professionally significant personal qualities, competencies in the field of pedagogical interaction with clients of social work by the prospective social workers; this kind of activity presupposes such training forms, as trainings, special courses, professional workshops, educational and extracurricular work, volunteering).

According to A. Verbytsky's theory of contextual learning [1], the tasks of the technology are coordinated

with the main types and forms of the prospective specialists' activity, during which training on pedagogical interaction is provided.

This method of formulating the tasks concerning the technologicalization process enables to systematically and purposefully cover the entire educational space of the professional training of the prospective social workers. The target component of the technology is reflected in the formulation of tactical and local goals of studying the professional disciplines, which is described in the methodical component.

The methodical component of the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines presupposes the content, forms, and teaching methods, tested by us at the formative stage of the experiment to achieve the mentioned goal.

The content of professional training of the prospective specialists is characterized by the regularities of professional and pedagogical orientation of the educational process. This content determines the forms and methods of achieving the expected results of the introduced technology [9, p. 11].

The regularities of professional and pedagogical orientation of the process of studying the professional disciplines are determined by the following prerequisites:

- orientation on the connection between theory and practice, ensuring the duality of learning; development of professionalism of prospective specialists in social sphere, taking into account the individual trajectory of students' development;

- availability of educational environment, scientific and methodological space, favorable for comprehensive training of prospective specialists in social sphere, which presupposes taking into account the whole structure of readiness for pedagogical interaction (motivational, cognitive-content, operational-activity, reflexive-evaluation components);

- personality and socially oriented nature of technologicalization of the process of studying professional disciplines with taking into account modern social conditions and demands;

- filling the process of studying the professional disciplines with personality significance for the students with taking into account universal, democratic, humanistic values and social experience.

The content of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines consists of such elements as: knowledge about pedagogical interaction; the methods and techniques of its implementation in the professional activity of a social worker; the skills and abilities enabling to interact constructively with the clients of social work in the process of performing professional functions; the system of professional values; targets, emotional and conscious attitude to professional growth; the interest in professional development and self-realization.

Nowadays, the higher education institutions have autonomy concerning the formation of curricula and the choice of educational content. Accordingly, the institutions with the experimental research base have different educational programs and curricula for training the social workers. This situation affected the process of testing the

technology. To implement the formative stage of the experiment, we have analyzed the curricula for the prospective social workers' training and identified professional disciplines aimed at forming similar program results. In particular, these are the professional disciplines, which have been studied by the prospective social workers' training on pedagogical interaction during the implementation of the technology:

- Training and organization of volunteers;
- Social and communication technologies;
- Fundamentals of public relations in social work;
- Social work in penitentiary institutions;
- Social counseling;
- Social work in the education system, etc.

The connection of professional disciplines with the goals and content of the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction is given in table 1.

To demonstrate the relationship between professional disciplines and the technology, we have chosen a strategic management approach, according to which the provision of long-term results is determined by the coherence of four types of goals: mission, strategic goal, tactical and operational goals [4].

The mission characterizes understanding the development of the educational process in its relationship with the external (social) conditions and internal characteristics of the stakeholders.

The strategic goal determines the direction of transformations and planned results of activity.

Tactical goals specify the expected results and take into account the actions required to achieve the strategic goal.

Operational goals reflect short-term specific tasks and methods of their realization.

The outlined hierarchy of the purposes of the technology enables to provide the system and purposefulness of transforming activity and to pick up effective tools for achieving the expected result.

The procedural component of the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines characterizes the stages of the technology's implementation.

The stages of the technology of the prospective social workers' training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines correspond to the structure of readiness for pedagogical interaction as the expected result of the technology implementation and, accordingly, are characterized by coherence, consistency, cross-cutting nature, purposefulness. In the process of the research work we have grounded the actualization, theoretical, practical and effective stages of the prospective social workers' training.

The actualization stage is correlated with the motivational component of the readiness of the prospective social workers for pedagogical interaction and determines the activities aimed at motivating the students for using the pedagogical interaction to solve professionally oriented tasks. At the actualization stage of the technology implementation, it is expedient to apply motivational and stimulating teaching methods, which include problem

conversations, intellectual games, case studies, creative tasks, discussions.

Table 1. Ensuring the goals of the technology of the prospective social workers’ training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines

<i>Mission</i>	Training of a motivated and competent specialist who possesses the pedagogical tools of social work to solve professional problems and to perform professional functions on the basis of universal and professional values			
<i>Strategic goal</i>	Increasing the level of readiness of the prospective social workers’ training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines			
<i>Professional disciplines</i>	Social work in the education system	Social counseling. Technologies of social work	Social and communication technologies. Fundamentals of public relations in social work	Training and organization of volunteers
<i>Tactical goals</i>	Knowledge	Skills	Communication	Autonomy and responsibility
	Formation of knowledge about pedagogical interaction, its content and features	Development of skills to apply techniques and methods of pedagogical interaction in professional activity	Formation of the ability to organize pedagogical interaction in the performance of professional functions	Designing an author’s pedagogical program for training volunteers for the social sphere depending on the category of clients and specialization of social service
<i>Operational goals</i>	Considering the role and place of pedagogical interaction in the professional activity of a social worker	Mastering the techniques and methods of pedagogical interaction	Considering the connection between the professional functions of a social worker and pedagogical technologies	Acquiring the skills of planning and realization of pedagogical interaction with taking into account social demands
<i>Subject matter</i>	Pedagogical interaction in the activities of a social worker	Techniques and methods of pedagogical interaction	Professional functions of a social worker and pedagogical technologies of their implementation	Training of volunteers of specialized social service
<i>Methods</i>	Case studies, presentations	Business games, micro-teaching	Workshop of the future, discussions	Project method, the Peer-to-Peer program

The theoretical stage is combined with the cognitive-content component of readiness and is aimed at students’ acquisition of the knowledge about pedagogical interaction, the possibilities of its application, techniques and implementation methods. Herewith it is important to use the methods of forming new knowledge, such as: reviewing the scientific articles, preparing presentations, abstracts, research projects, video lectures; the analysis of the experience of social workers, preparing the essays concerning summarizing different knowledge, informing procedure.

The practical stage correlates with the operational and activity component of the readiness; its purpose is to create pertinent conditions for the students to gain experience in pedagogical interaction to solve social, educational and professional problems. In the implementation of the practical stage it is important to use such practical teaching methods, as business games, project activities, micro-teaching, the Peer-to-Peer program, volunteering.

The resulting stage refers to the reflexive and evaluative component of the readiness, it is aimed both at diagnosing the existing level of readiness of the prospective social workers’ training on pedagogical interaction and at building an individual trajectory of their professional growth. At the resulting stage, it is advisable to use testing, surveys, self-assessment, psychodiagnostic methods, discussion, goal setting.

The resulting component of the technology of the prospective social workers’ training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines determines the theoretical and methodological principles of diagnostics of the level of the readiness (the compo-

nents of readiness for pedagogical interaction and their connection with criteria and indicators of measuring the level of readiness) and also outlines the expected result of the technology’s implementation.

Since the main requirement for the technologicalization of the educational processes is the presence of a clearly defined result and the universality of its reproduction, then the substantiation in the resulting component the criteria for evaluating the results of training the prospective social workers for pedagogical interaction enables to comply with the requirements of scientificity, variability, accessibility [9]. Accordingly, we have outlined the expected result as the process of increasing the level of readiness of the prospective social workers for pedagogical interaction. In order to measure and assess the level of achieving the expected result, we differentiated certain criteria of readiness of the prospective social workers for pedagogical interaction – personal-motivational, semantic-content, activity-communicative, evaluative-reflexive.

Conclusion. Thus, the designed technology of the prospective social workers’ training on pedagogical interaction in the process of studying professional disciplines reflects the strategic direction of transformative activity at the formative stage of the pedagogical experiment and describes a set of tools for its practical implementation in the process of prospective social workers’ professional training. The prospects for further research are connected with the experimental verification of the designed technology and the developing of educational and methodological means for its implementation.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
2. Гришина Т. В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи. Харків : Основа, 2003. 96 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Калініна Л. М. Стратегічне управління освітньою організацією : навч. посіб. Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. 104 с.
5. Коровин В. М. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшем учебном заведении. *Вестн. Воронеж. гос. ун-та*. 2007. №1. С. 97-100.
6. Набока О. Професійно-орієнтовані технології навчання у підготовці майбутніх педагогів. *Рідна школа*. 2011. №4-5 (квітень-травень). С. 31-35.
7. Наволокова Н. П. Энциклопедия педагогических технологий та інновацій. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 176 с.
8. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
9. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
10. Смоліук І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 35 с.
11. Янкович О. І. Освітні технології в історії розвитку вищої педагогічної освіти України (1957-2008) : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 320 с.

REFERENCES

1. Verbickij A. A. Competence-based approach and contextual learning theory. Moskva : IC PKPS, 2004. 84 s.
2. Hryshyna T. V. Educational technology as an object of methodical work. Kharkiv : Osnova, 2003. 96 s.
3. Dychkivska I. M. Innovative pedagogical technologies : navch. posibnyk. Kyiv : Akademvydav, 2004. 352 s.
4. Kalinina L. M. Strategic management of an educational organization : navch. posib. Nizhyn : NDU imeni Mykoly Hoholia, 2013. 104 s.
5. Korovin V. M. The technology of professional oriented education in a higher education institution. *Vestn. Voronezh. gos. un-ta*. 2007. №1. S. 97-100.
6. Naboka O. Professionally oriented learning technologies in the training of prospective teachers. *Ridnashkola*. 2011. №4-5 (kviten-traven). S. 31-35.
7. Navolokova N. P. Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osнова», 2012. 176 s.
8. Educational technologies : navch.-metod. posibnyk / O. M. Piekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. Liubarska ta in.; zazah. red. O. M. Piekhoty. Kyiv : A.S.K., 2001. 256 s.
9. Pedagogical technologies in teacher training : navch. posibnyk / kol. avtoriv ; za red. I. F. Prokopenka. 3-ye vyd., dopov. i pererobl. Kharkiv : KhNPU, 2018. 457 s.
10. Smoliuk I. O. Development of pedagogical technologies in higher educational institutions of Ukraine : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kyiv, 1999. 35 s.
11. Iankovych O. I. Educational technologies in the history of higher pedagogical education in Ukraine (1957-2008) : monohrafiia. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2008. 320 s.

Aspects of critical thinking in ballroom dance education

S. Nabatov¹, O. Mankovska²

¹Department of Foreign Philology, Faculty of Linguistics and Social Communications, National Aviation University, Brooklyn Institute, New York University (USA), Kyiv, Ukraine

²Department of Psychology and Pedagogy in Education, Department of performing arts, Kyiv International University, Kyiv, Ukraine,

Corresponding author. E-mail phd01501@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6844-0473>, ovatsiya15@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6022-1628>

Paper received 11.01.21; Accepted for publication 29.01.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-08>

Abstract. In today's socio-economic conditions, a specialist who responds to new social expectations, a mobile, capable of artistic growth and professional self-improvement, updating his knowledge, professional theory and practice, can use media and modern information technologies, effectively works. The scientific and pedagogical literature analysis made it possible to conclude that certain theoretical aspects need to be clarified and expanded among essential features of critical thinking development despite the published works on the outlined problem. The eighties witnessed a growing accord that the heart of education lies exactly where traditional advocates of a liberal education always said it was -- in the processes of inquiry, learning, and thinking rather than in the accumulation of disjointed skills and senescent information. By the decade's end, the movement to infuse the K-12 and post-secondary curricula with critical thinking (CT) had gained remarkable momentum [1].

Keywords: *critical thinking; creativity; dance training; skills; academic environment.*

Purpose. To analyze the essence of critical thinking development in students while obtaining dance education, types, and physiological and psychological aspects of this process.

Methods. Analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of psychological and pedagogical literature on critical thinking and its activity aspect in domestic and foreign theory; the forecasting method to specify the value of theoretical elements of the critical thinking development by future specialists in theatrical art.

The dance studio instructor would need to teach beginner class students some basic understanding of dancing without an immediate connection to biology, human anatomy, physiology, and kinesiology. Yet some well-known movement principles are there to study and use in dancing and developing critical thinking in Dance.

Symmetry: The use of the two sides of the body (right vs. left side, arm, leg), etc., both in position and while moving. The ability to do the same thing simultaneously or sequentially using both sides.

Each Movement Principle also includes the opposite. Playing with asymmetry and isometry is included in this principle.

Directionality: The awareness of body orientation in space. Usually, this is derived from the position of hips and torso, but interesting postures might arise from the various directions of each body part in

relation to space, e.g., the audience, the camera, the studio.

Balance: The ability to stand and move in balance or out of balance. It depends on whether the line of gravity falls within the line of your supporting limb(s) or not. The awareness of the different vector

forces on your body.

Alignment: The awareness of the body's geometry, the axes (sagittal, horizontal, vertical), and planes. The relations of different body parts and joints create "lines" in the body shape.

Weight-bearing vs. Gesturing: This principle is about the difference between a movement concerned with bearing weight (weight transference, stepping) and a movement (gesture) that does not carry weight but has intention/expression.

Gross vs. Fine Motorics/Isolation/Articulation: The ability to distinguish small movements done by specific body

parts, e.g., hand or one hip, or one shoulder, without moving the rest of the body, vs. moving larger parts of the body as a whole.

Coordination: One of the essential skills practiced in every kind of dancing is synchronizing or not different parts of the body that can move in the same or separate tempos.

Motion through Space: Progressing through space or towards particular directions, paths, etc. "Moving through space vs. dancing on the spot. Also, the body as the moving point in space or as continuously changing moving volume.

Rhythm and phrasing. The ability to move in particular (predefined or improvised) rhythms. This principle is also about how the dancer's movement is related to the music and its rhythmical aspects (tempo, time signature, rhythmic patterns, etc.).

Stillness. While movement seems to be the essence of Dance, a dancer needs to improve her/his ability to remain still, whether this is a part of choreography or interpretation of rhythmical pauses, and exercise for balance and body isolation parts. Stillness is usually connected to the notion of being present.

Dance science teaching methodology involves integrating three forms of knowledge:

Declarative,

Procedural,

Metacognition.

In recent decades, the problem of enhancing critical thinking skills in college students examined extensively. Dance science content and goals are similar to many subject areas where a breadth of information must be mastered and problem-solving will be required. Developing competencies that will enable dancers to become more knowledgeable about their dance training and ultimately exercise well-informed judgments in their teaching will involve the integration of three kinds of knowledge used in critical thinking processes:

1. Declarative knowledge, knowing the facts and concepts of the discipline.
2. Procedural knowledge, learning how to reason, inquire, and present knowledge in the discipline.
3. Metacognition, cognitive control strategies such as setting goals, determining when additional information is

needed, and assessing a line of inquiry's fruitfulness. [2]

Several learning principles summarize the different teaching styles applied to different practices:

Mimesis: imitation/copying instructor teaches the student a specific movement or sequence of actions, and the student follows the training. It is a case where the learning is based mainly on the students' observational abilities as they should see and do.

Generative: the teacher gives the student an exercise/phrase/sequence as a starting point to achieve technical and creative goals. In this case, the student is allowed to generate new kinetic material or alter things as long as they are consistent with the technical or creative goals.

Reflexive: the student is given a movement task/image/to work with, improvising without trying to achieve a specific phrase/sequence, and the teacher provides feedback. If the student's memorization ability is challenged, as in contrary to the mimetic approach, one has to remember the sequence, rather than see and do, and at the same time is allowed to alter or generate new material, as in the generative approach.

Traditional: also known as "command style teaching": where the teacher makes all the decisions, and the learner follows. The teacher "commands" what the student must correct or change to achieve the movement's excellent performance. The method requires precision and accuracy of execution.[3]

With all that in mind, there is the route of teaching dance, which uses every teaching principle in a specific stage of dancer development.

At the beginning of the non-dancer transformation to a beginner skills level performer, the traditional teaching style required. Paulo Freire critiques the conventional educational system through what he calls the banking model of education - students are likened to a bank. The teachers make deposits for students to receive, memorize, and repeat information and are passive participants in their learning instead of active participants. The information that was provided by teachers was considered to be "absolute information" that could not be questioned, preventing students from gaining critical consciousness to challenge the inherently oppressive nature of education. According to critical pedagogy theory, the product of education is politically subjective information placed under the guise of objectivity. It must be vetted, with teachers acting as the facilitators towards a pursuit of 'new knowledge' [4].

But the "banking model of education" is needed to boost a two left-foot person to start his or her dance transformation. At the later stages of dance education, reflective, generative, and mimesis teaching principles will activate students' critical and creative thinking.

Ballroom dance is considered to be a formal social dance, which couples tend to indulge in. However, ballroom dance is more than a couple's activity. Ballroom dance also involves cognitive functions. For instance, Weiyun Chen and Theresa Cone describe how people use critical thinking skills to execute particular movements. The definition of critical thinking based on The Foundation for Critical Thinking suggests that it "is that mode of thinking – about any subject, content, or problem – in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully analyzing, assessing, and reconstructing it. It is self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking." [5] Critical thinking during the learning process helps us skillfully analyze the type of music and the number of beats that it entails. It is the process of ac-

cessing a more profound capacity for thinking and remembering that aids us in keeping track of our dance steps during a song. It is a constant, nonstop display of precise actions and fluid movements with our dance partner. Critical thinking allows the person to gather and assess relevant information quickly with more proficiency. People will interpret the actions differently, but ultimately the results will usually be the same. By applying every principle of the movement described above, we can communicate with our bodies to relay the next message to our partner through body language. Ballroom dance is a duet dancing, in which the man will be leading the lady. He will be communicating the next step and movements. In many cases the man may improvise his steps. Both partners must stay active as to what the other is saying through their body language to determine the next few steps without making a mistake during the performance. Their minds must remain active and pay close attention throughout the entire process. Furthermore, some neuroscientist believes that this could be due to two mechanisms. First is the central nervous system (CNS), composed of the spinal cord and brain. While the second is the peripheral nervous system (PNS). The PNS is composed of the peripheries and everything else in the body. Both the CNS and the PNS work in concert with one another, as normal brain function is needed to efficiently operate a human body. Therefore, the PNS and CNS are essential for critical thinking, a necessary attribute for performing dance movements.

To be a successful dance performer and competitors require a particular level of critical thinking. Critical thinking is the objective analysis and evaluation of an issue [6] to form a judgment. Such skills are evident when both partners are dancing together, as they usually think about the movements that they must execute.

Critical thinking in correlation to dance helps to express feelings, ideas, and thoughts through physical manifestation. For instance, critical thinking helps us become adept at analyzing the type of music and the variety of beats in concert. Critical thinking is also needed to execute the proper dance moves in correlation to each dance routine. Furthermore, when people perform dance moves, they usually count the number of steps or beats in their heads. For example, the tango's basic steps require two slow steps, followed by two quicks steps (slow, slow, quick, and quick). After that, the dance partners usually think about what comes next. The next step to the Dance is a few rock steps followed by a Promenade, etc. Correspondingly, this means that the people who participate in such dances will have to think about many dance steps before making them until the dancer becomes more proficient in their area of expertise. When a person does become skilled in a particular dance, they will not have to think much about executing moves anymore. It is due to muscle memory, which can reproduce a precise movement without conscious thought. Muscle memory is acquired as a result of frequent repetition of that specific movement.

Critical thinking is most crucial when one is learning new things, especially dance processes. It is due to synaptic pruning, which is how extra neurons and synaptic connections are eliminated. It happens to increase the efficiency of neuronal transmissions. In other words, the brain eliminates neurons that are not used regularly. It does this to strengthen the neurons that are more commonly used. It is a good thing, as it helps one become an expert in their area of practice. Furthermore, the central nervous system (CNS) is essential for the

beginning phases of synaptic pruning. It is because one must use more neuronal activity when first learning something new.

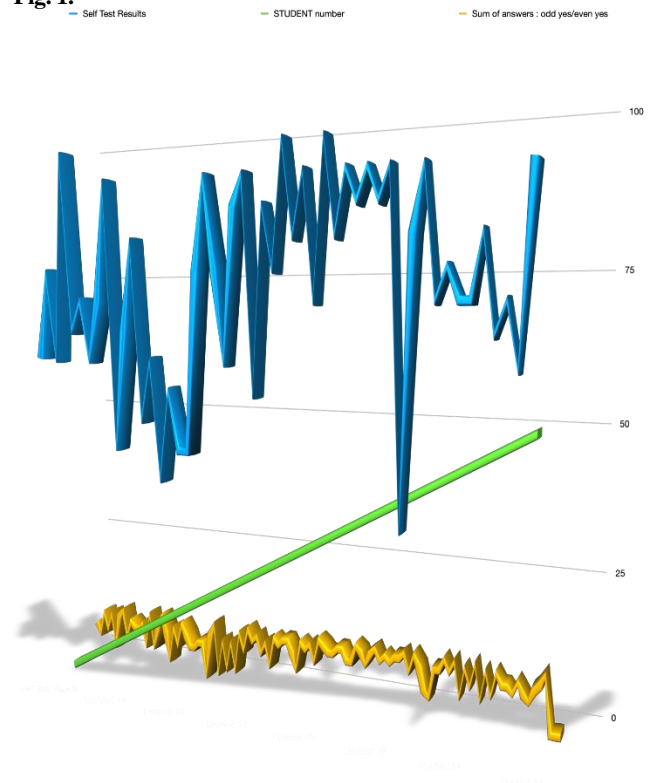
Additionally, this is especially important when learning dance moves (Weiyun et al., 2003). People also have opportunities to manipulate the movement elements, which translate their ideas into dance sequences. Moreover, critical thinking helps to create dance movements, sequences and to make movements more expressive. For instance, they have to concentrate on a movement task, generate movement possibilities, and refine dance sequences. Correspondingly, all of this is possible because of the high activation of the CNS (Weiyun et al., 1996).

People engage in their critical thinking capabilities to develop a deeper understanding of the Dance learned. It is instrumental for people because it helps build individuals' cognitive, affective, and psychological attributes (Chen, 1998). However, critical thinking is also crucial for developing memories. For example, when someone is learning a new activity like dancing, they must think critically. After that, they integrate their thoughts into their short-term memory (STM). Short-term memory is the capacity for holding small amounts of information. When the human body integrates memory into STM, it puts the remaining knowledge into long-term memory (LTM). Long term memory is the stage in which informative knowledge is held indefinitely. Correspondingly, this is true for both implicit and explicit memory, which are essential for dancing. Implicit memory is a long-term memory, which is acquired and used unconsciously. One of the forms of implicit memory is procedural memory. For example, a professional dancer should execute many advanced dance moves without much thought, in opposition to explicit memory, which is the conscious, intentional recollection of factual information. For instance, a new dancer is more likely to use explicit memory. With that being, both explicit and implicit memories are crucial critical thinking. Therefore, critical thinking is a crucial component of Dance.

Ballroom dance is a formal social dance, which couples tend to participate in. It is the general perspective that society has of this exquisite form of Dance. Nevertheless, one could argue that ballroom dance is more than a couple's activity. They could illuminate that ballroom dance also involves neural activity. For instance, Weiyun Chen and Theresa Cone describe how people use critical thinking skills to perform particular movements in correlation to dance.

Moreover, some neuroscientist believes that this could be due to two things. First is the central nervous system (CNS), composed of the spinal cord and brain. While the second is the peripheral nervous system (PNS). The PNS is composed of the peripheries and everything else in the body and is crucial for dancing. It is due to the PNS interchangeably linked to muscle memory associated with implicit memory. Simultaneously, explicit memories are more connected to the CNS, as it requires more thought. Overall, both the CNS and the PNS work in association with one another. It is due to normal brain function being a prerequisite for making the body operate efficiently, which is vital for executing dance movements. Therefore, the PNS and CNS are essential for critical thinking and are essential for performing dance movements.

Fig. 1.



	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL		
1	STUDENT number																																						
2	Answer yes or no to each. Can I name any specific instances over the past two days when I:																																						
3	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	
4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Sum of answers : odd yes/even yes																																						
24	7	3	9	6	9	3	9	5	10	5	8	7	7	8	4	10	4	8	10	7	3	8	5	9	7	5	5	6	6	8	10	1	7	2	7	2			
25	Self Test Results																																						
26	60	75	60	95	65	70	70	90	65	65	80	100	60	100	90	75	65	80	100	90	100	60	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		

Table 1.

Results. The thinking types include concrete and abstract, intuitive and discursive, visual-figurative, and conceptual

(conceptual, systemic). Critical thinking is understood as argumentative analysis, problem-solving, decision-making, and

an in-depth self-motivated cognitive process. Found that critical thinking has the following stages:

To identify the problem.

To select the relevant information.

Information analysis.

Search for the reasons causing the problem.

Generate ideas.

Formulate questions for verifying conclusions and ideas.

Choose the most effective solution.

Implement the solution and test it.

The physiological-psychological aspects of critical thinking include memorization, understanding, application, analysis, evaluation, creation.

To be a good dancer, students need to memorize steps and many other necessary components. Put that all together and practice solo and with the partner. Advancing the higher level required a critical and creative approach to mastering dance, preparing students for future opportunities as performers. The

self-test evaluation conducted with the students of the beginner ballroom dance course shows that most participants need to improve their level of critical thinking.

Originality. Based on the analysis of scientific literature in the retrospective attempt to determine the essence and peculiarities of critical thinking for the professional training of specialists from different fields; the analysis of the importance of critical thinking for future ballroom dance performers was made, and the stages of the development of critical thinking in the educational process for ballroom dancing were determined.

Conclusion. The analytical review of developing critical thinking in Dance shows that critical thinking is the staged implementation of actions from simple to complex: memorization, understanding, application, analysis, evaluation, creation. The critical thinking development in future art performers, dancers, or theater artists is an integral aspect of their professional training and requires a more thorough study.

Attachment

Critical Thinking Mindset Self-Rating Form Answer yes or no to each. Can I name any specific instances over the past two days when I:

was courageous enough to ask tough questions about some of my longest-held and most cherished beliefs?

backed away from questions that might undercut some of my longest-held and most cherished beliefs?

showed tolerance toward the beliefs, ideas, or opinions of someone with whom I disagreed

tried to find information to build up my side of an argument but not the other side?

5. tried to think ahead and anticipate the consequences of various options?

6. laughed at what other people said and made fun of their beliefs, values, opinion, or points of view?

7. made a serious effort to be analytical about the foreseeable outcomes of my decisions?

8. manipulated information to suit my purposes?

9. encouraged peers not to dismiss out of hand the opinions and ideas other people offered?

10. acted with disregard for the possible adverse consequences of my choices?

11. organized for me a thoughtfully systematic approach to a question or issue?

12. jumped in and tried to solve a problem without first thinking about how to approach it?

13. approached a challenging problem with confidence that I could think it through?

14. instead of working through a question for myself, took the easy way out and asked someone else for the answer?

15. read a report, newspaper, or book chapter or watch the world news or a documentary to learn something new?

16. put zero effort into learning something new until I saw the immediate utility in doing so?

17. showed how strong I was by being willing to reconsider a decision honestly?

18. showed how strong I was by refusing to change my mind?

19. attended to variations in circumstances, contexts, and situations in coming to a decision?

20. refused to reconsider my position on an issue in light of differences in context, situations, or circumstances?

Give yourself 5 points for every "Yes" on odd-numbered items and every "No" on even-numbered items. If your total is 70 or above, you are rating your disposition toward critical thinking over the past two days as generally positive. Scores of 50 or lower indicate a self-rating opposed or hostile toward critical thinking over the past two days. Scores between 50 and 70 show that you would rate yourself as displaying an ambivalent or mixed overall disposition toward critical thinking over the past two days.

If you have described yourself honestly, this self-rating form can offer a rough estimate of what you think your overall disposition toward critical thinking has been in the past two days.

© 2009 Measured Reasons LLC, Hermosa Beach, CA. USA
www.measuredreasons.com Used with Permission.

© 2016, Measured Reasons LLC 3 | Page PO Box 879, Redondo Beach, CA 90277 USA www.measuredreasons.com
pfacione@measuredreasons.com Phone (650) 743-8632

REFERENCES

1. The Delphi Report" Dr. Peter A. Facione, American Philosophical Association Delphi Research Report EPIC Doc.No.: ED 315 423
<https://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppectorino/CT-Expert-Report.pdf>
2. Kurfiss J, 1988, p. iv. 35. Cross KP, Steadman MH: Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1996, p. 41. Cross KP, Steadman MH, 1996, p. 43.
3. MOCO'16, July 05-07, 2016, Thessaloniki, GA, Greece ACM 978-1-4503-4307-7/16/07.
<http://dx.doi.org/10.1145/2948910.2948912>
4. Freire, Paulo (2006) [1970]. "The banking model of education". In Provenzo, Eugene F. (ed.). Critical issues in education: an anthology of readings. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. pp. 105–117. ISBN 1412936551. OCLC 62324920.)
5. Chen, W., & Cone, T. (2003). Links Between Children's Use of Critical Thinking and an Expert Teacher's Teaching in Creative Dance. Article in the Journal of Teaching in Physical Education January 2003 DOI: 10.1123/jtpe.22.2.169
6. <https://www.coursehero.com/file/16494331/Critical-thinking-is-the-objective-analysis-and-evaluation-of-an-issue-in-order-to-form-a-judgmentd/>
7. Chen, W. (2001, November 4). Description of an Expert Teacher's Constructivist-Oriented Teaching: Engaging Students' Critical Thinking in Learning Creative Dance. DOI: 10.1080/02701367.2001.10608973
8. Pamela Matt (2003) "Critical Thinking" in Dance Science Education, Journal of Dance Education, 3:4, 121-130, DOI: 10.1080/15290824.2003.10387245

Проблема личностных изменений как один из показателей проблемы национальной безопасности страны

В. В. Радул, А. В. Перцов

Центральноукраинский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко (Украина, г. Кропивницкий)
Corresponding author. E-mail: valerijradul@gmail.com

Paper received 16.01.21; Accepted for publication 04.01.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-09>

Аннотация. В статье показано, что главной особенностью человека, что составляет значимые характеристики его природы, является системообразующее единство особой объективно заданной образующей активности-деятельности и субъектности, содержащий необходимость, потребность, способность и возможность изменения, расширения, проектирования такой деятельности, отношение к ней как к условию своего бытия и своего роста-развития в нем. Любая деятельность индивида, даже та, что осуществляется ним строго для себя, предусматривает его привлечение к социальному полю, функционирование его в системе общественных отношений. Уровень саморазвития индивида, его субъектности обеспечивает способность и возможность его самореализации на соответствующем такому саморазвитию уровню и соответственно оценивается и принимается социумом.

Ключевые слова: активность, деятельность, субъектность, индивид, саморазвитие, социум.

Введение. Спектр направлений, в которых может осуществляться трансформация внешних и внутренних условий не совсем произвольный: он становится заданным природой той системы, которая несет определенную эволюцию (изменения). Иными словами, он определяется бифуркацией – разветвлением старого качества (качества более низкого уровня) на конечное множество потенциалов новых качеств. Это так называемая нелинейность первого рода, придающая процессу самоорганизации изначально неоднозначной «стохастический» характер.

Краткий обзор публикаций. Раскрытию сущности данной проблемы посвящены работы

А.В. Брушлинского, Л.С.Выготского, Г.Гегеля, А.А.Деркача, И.Канта, А.С. Макаренка, А.Маслоу, К.Роджерса, Э.В.Сайко, Ж.-П.Сартра, Э.Фромма и других.

Цель. Показать, что и в современном, глобализационном мире проблемы личности, ее личностных изменений являются условием эффективного исполнения функциональных обязанностей, а также являются одним из показателей проблемы национальной безопасности любой страны.

Материалы и методы. Материалы, используемые при рассмотрении данной проблемы, это научные публикации разных авторов. Методы – теоретический анализ, систематизация, классификация, обобщение, эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Переход воспитательного воздействия (воспитательной системы) от одного состояния к другому требует выбора из множества возможных новых структур определенной одной, при условии, что мы имеем в виду эффективность воспитательного воздействия. Поэтому на место традиционного динамичного детерминизма приходит существенно новый «стохастический», или вероятностный, детерминизм (цепочка бифуркаций и последовательность актов выбора). Картина самоорганизации воспитательных систем этим не ограничивается. Цепочка бифуркаций в состоянии не только «повести» самоорганизующуюся систему от начального состояния, но и вернуть ее в это состояние.

Процесс развития воспитательной системы, если

над ним наблюдать достаточно долго, в общем случае сводится к иерархизации (переход от простого к сложному), и слишком сложным и запутанным процессам многоступенчатой очередности процессов иерархизации и деиерархизации (переход от сложного к простому).

Общезвестно, что прогресс в развитии любой деятельности заключается во введении различного рода усовершенствований. Иными словами, любая новация в сфере деятельности является модификацией этой деятельности. Учитывая контекст современных исследований, оказывается, что в каждом виде деятельности существует естественная граница новаций. Личностно-ориентированное образование, в силу своей гуманистической ориентации, доминирующей в современной постсоветской научной педагогической практике, по сути дела базируется на идее персонификации и направлена исключительно на индивидуальную неповторимость личности, и несколько отделяется от ее социальной обусловленности.

В научной литературе современности существует мнение, согласно которому представляется довольно проблематичным тот факт, что личностно-ориентированное образование вообще способно стать универсальным и эффективным средством становления личности (в аспекте профессионального становления).

Как способ преодоления несоответствия профилизации обучения личностному развитию, гуманитаризация имеет целью приспособление человека к культурным ценностям, его ориентацию на образцы высокой духовности в качестве идеалов для самосовершенствования. Ценность такого подхода в том, что он касается социокультурного аспекта интеграции личности и общества, хотя и не раскрывает механизмы ее реализации.

Современная гуманистическая парадигма образования видит путь к раскрытию уникальных потенциальных способностей человека (мыслить самостоятельно и творчески, действовать в нестандартных ситуациях профессионально и гуманно) в индивидуализации образовательного процесса, в котором обучающийся выступает в качестве активного агента преобразовательной деятельности, и чье субъективно-объективное вос-

приятие реальности, в которой происходит эта деятельность, является приоритетным относительно ее следствий и результатов.

В естествознании, откуда взяты термины «баланс», «сбалансированность» они означают равновесие. А равновесие вообще – это признак статичности, неизменности, неподвижности, предсказуемости. Понятие «устойчивость» имеет противоположный, то есть динамический смысл. Оно связано с движением, изменениями непредсказуемостью. Можно сказать, что понятие нестабильности было, в некотором смысле запрещено в предыдущие годы. Дело в том, что феномен нестабильности естественным образом приводит к слишком нетривиальным, серьезным проблемам, первая из которых – проблема предсказания. Если взять устойчивый маятник и раскачать его, то дальнейший ход событий можно предсказать однозначно: вес вернется к состоянию с минимумом колебаний, то есть к состоянию покоя. Если же вес находится в верхней точке, то в принципе невозможно предсказать, упадет он вправо или влево. Вырисовываются контуры новой рациональности, к которой ведет идея нестабильности. Эта идея прекращает претензии на абсолютный контроль над любой сферой реальности, любым мечтам о совершенно контролируемом обществе.

Реальность вообще неконтролируемая в смысле, провозглашения предварительно наукой. Устойчивое развитие понимается как динамическое состояние общества, сочетает преемственность и прогресс, напрямую зависит от состояния образования и науки. Нравственные проблемы нельзя решить, используя только технологические средства, какими бы совершенными они ни были. Возможно, именно этические ценности и определяют выбор пути дальнейшего развития цивилизации. Или человечество предпочтет доминирующую сейчас концепцию развития, основанную на постоянном росте потребления, или люди встанут на путь самоограничения и согласия с природой и жизнью [19, с. 10-17].

Анализируя проблему нравственности, как следствии социальных процессов, А.В.Брушлинский отмечает: «Желательно различать обычно отождествляемые два понятия и термины: 1) социальное, 2) общественное. Всегда связанное с естественным социальное – это общая, восходящая и наиболее абстрактная характеристика субъекта и его психики в их общечеловеческих качествах. Общественное – это не синоним социального, а более конкретная – типологическая характеристика бесконечно различных отдельных проявлений общей социальности: национальных, культурных и т.д.» [2, с.9-10]. И дальше. «В итоге социальное, общественное и индивидуальное соотносятся, как общее, особенное и единичное» [2, с.10].

Социальное выступает не только как общее, наиболее общее в характеристике человека, но существует еще один уровень социального, как особой социальной материи. Здесь действуют единые законы поля социального как неповторимого и не сводимого к создавшему его миру и как сущностной характеристике человеческого, которая при сохранении всех генетических связей именно в своем генезисе и в противопоставлении в ней другого, получила то особенное, что определило человека и на бифуркационном прорыве отделило

ее и подняло на новый уровень расширения эволюции – эволюции социальной, носителем которой он становится.

Специфическое воспроизведение сверхестественного мира предполагает не только сложные процессы мышления, памяти, воображения, но и особое пространство их сложных процессуальных встреч в осмыслении не просто действительности и рефлексии на нее, а действительности, содержащей смысл целенаправленно и целесообразно действующего субъекта. «Чтобы иметь психику, нужно иметь прежде всего субъект», «субъект всегда субъект действия, но не любого, а целенаправленного» [11, с.262].

Возможность и необходимость быть субъектом это родовое, по-разному реализованное свойство человека. Опыт – наиболее древняя форма приспособления конкретного индивида к формированию «общественного фонда культуры», условие создания регулятивно-нормативных форм общения. «Стать преемником ценностного богатства индивид может только при условии общения к его мотивирующему обоснованию. Перенять же мотивы ориентаций можно только путем субъективной идентификации в поле деятельности других субъектов» [7, с. 178].

В опыте индивида фиксируются способы действий, происходит взаимодействие, обучение, приобщение. Само слово «воспитание» ассоциировалось с манипулированием личностью, принудительным выполнением принятых в данный момент ритуалов и тому подобное. Слово «педагогика» имеет несколько значений. Во-первых, им определяется педагогическая наука. Во-вторых, педагогика – это искусство, а значит практика. В-третьих, иногда под педагогикой понимают систему деятельности, проектируемую в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках. Еще в 1922 году А.С.Макаренко говорил: «В настоящее время считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне кажется это неправильным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)» [12, с. 402].

Педагогика – это наука, изучающая особую, социально и личностно детерминированную деятельность, которая характеризуется педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством, деятельность по привлечению человеческих существ к жизни общества [12, с.211].

Под социализацией понимается процесс включения растущего человека к обществу благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. Этот вид деятельности и является по существу объектом педагогической науки [12, с. 211].

Целью здесь является становление личности человека, способного к сопереживанию, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилению, человека, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях, открытого для иного мнения и неожиданной мысли.

Предмет педагогики – это система отношений, воз-

никающих в деятельности, являющейся объектом педагогической науки [9, с.209-216].

Известно, что в течение жизни наблюдается постоянный перенос акцентов с индивидуального на общественное в человеческой природе (и очень часто без желаний индивида). Вместе с тем, как утверждает Р. Вельдер, «какими бы ни были люди, как бы ни отличались или не были похожи их занятия, образ жизни, характер, уровень интеллекта, в силу только одного приобщения к массе у них начинает формироваться некоторая коллективная душа, что позволяет чувствовать, думать и действовать иначе, чем присуще каждому из них отдельно. Идеи, возникающие при этом, мысли и чувства могут реализоваться только индивидами, объединенными в массу» [3, с. 192].

Тенденции развития современной науки о человеке свидетельствуют о широкой и всеуглубляющей интеграции как отдельных наук, так и многих научных направлений. Как известно, перед педагогикой возникает задача изучения и раскрытия природы человека во всех разнообразных и сложных аспектах. Впервые эти вопросы поднял выдающийся педагог К. Д. Ушинский. За К. Д. Ушинским, познание человека как предмета воспитания является результатом развития ряда наук, названных им антропологическими. В круг наук о человеке он ввел: анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, филологию, географию, статистику, политическую экономию и историю. К. Д. Ушинский справедливо считал, что во всех этих науках излагаются, сравниваются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых проявляются свойства предмета воспитания, то есть человека [26, с.20-30].

С позиции функционального объяснения, элементы социальной системы ведут себя так, чтобы сохранить целостность системы и способствовать ее к нормальной операции.

Закономерности поведения социальной системы как целого – это уже нечто вторичное, побочный эффект действия индивидов, из которых образуется общество и результирующий вектор поведения которых образует социальный процесс.

Закономерности функционирования системы якобы пробивают себе дорогу через деятельность отдельных индивидов [17].

Л. С. Выготский предложил положение о переходе социальных форм отношений между людьми (интерпсихический план) в индивидуальную форму психической деятельности (интрапсихический план).

Еще И. Кант [8] противопоставлял «культуре умение», которая реализуется в технических и технологических знаниях и навыках, «культуру воспитания», которая развивает в человеке всю полноту его творческих потенций. Причем творческой личностью становится непосредственно в ходе овладения культурой дальнейшего культуротворчества, реализации в своей деятельности гуманистических ценностей, отношения к человеку как к цели, а не как к средству. Поэтому культуру можно рассматривать как основу самореализации личности. Потребность в самореализации – существенная потребность личности. Она удовлетворяется в любой деятельности, а не только в той, где человек развивает свои сущностные силы утверждает гуманистические

идеалы человечества, становится субъектом творчества, он реализует себя как творец культуры.

Необходимым условием самореализации является прежде всего сознательная постановка личностью цели своей деятельности. На это в свое время обратил внимание еще Г. Гегель: «Да цель, для осуществления которой я должен быть деятельным, должна каким-то образом быть и моей целью; я должен в то же время реализовать при этом и свою цель, хоть и цель, для которой я действую, имеет еще много других сторон, к которым мне нет никакого дела. Безграничное право субъекта состоит в том, что сам он находит удовольствие в своей деятельности и в своей работе» [4, с.22].

Каждый человек уникален, незаменим и неповторим. Некоторые социальные психологи ставят вопрос, может ли такое уникальное явление изучаться с помощью абстрактных понятий и могут ли вообще быть сформулированы обобщения. Но индивидуальность не означает, что человек недоступен анализу, это значит только, что человеческой личности характерны сложные и неожиданные свойства, в структуре и композиции которых, вследствие их сложности и разнообразия, невероятная повторяемость.

Все в природе своеобразно, но в других отраслях это противоречит развитию научного познания. Поведение каждого человека характеризуется определенными наклонностями. Одни люди могут спокойно встретить опасность, другие же становятся несколько истеричными (возбужденными), что другого могут вывести из равновесия. Некоторые постоянно представляют недовольство по отношению к окружающим. Каждый человек, следовательно – это не случайная комбинация элементов, но организованная система значений. Поскольку значения имеют тенденцию стабилизироваться, каждый человек постоянно стремится двигаться в определенном направлении. Хотя большинство значений составляет ориентацию человека относительно его мира, конвенционности, это не означает, что они обязательно одинаковы. Значения являются продуктами опыта, а поскольку прошлое у каждого человека разное, незавершенное, соответственно, что и система взглядов на мир неповторима.

Постиндустриальный мир – это сознательное, волевое усилие наций, не возникающее автоматически.

Акмеологический механизм дисциплины построен по другому – он базируется на «приобщении» и «понимании» человеком смысла своей деятельности. Личность приобщена к общественным (организационным) делам своим личным интересом, который специально учитывается при разработке программы развития. Через механизм взаимной ответственности следует предсказуемость, надежность, социальная устойчивость общественного (организационного) развития. Происходит персонификация обязанностей (не страх, а сознательность при выполнении равноуровневых обязанностей). Если эти механизмы не работают в социуме, то не происходит качественного роста производства. Не блокируется развитие негативных явлений в моральной и духовной жизни. Ослабляются гражданские мотивы в поведении в обществе и отдельных работников.

Психологическое воздействие (и соответственно психологические технологии) частот используются в

манипулятивных целях (политическая и коммерческая реклама, предвыборные кампании, обычное управление). Акмеологическое влияние (и соответственно акмеологические технологии) имеют различие, связанное с направленностью, сущностным ценностным кодом. Акмеологическое влияние – это интегративное влияние, имеющее гуманистическое содержание. Оно направлено на оптимизацию личностного и профессионального развития-саморазвития человека, его самореализацию.

В мировой психологии считают, что настоящим достижением жизни является возможность в итоге стать, или остаться собой. Личность – это совокупность идентификационных и дифференциальных выборов, это, один из «полюсов» «самости», или «субъектности».

Индивидуальность – это конкретная интегральность личности. Индивидуальность – конкретная интегральность, воплощение сущности, второй «полюс» оппозиционной индивидуальности «самости», или «субъектности». [21, с.179-192].

Термин «самоактуализация» означает, что человек самостоятельно осуществляет переход с уровня возможности на уровень действительности, то есть развивается; а термин «самореализация» – что человек воплощает самого себя, свою сущность в предметной форме. То есть самоактуализация всегда предшествует самореализации и является ее обязательным условием. Так, Е.П.Бакшеева [1] рассматривает самоактуализацию, с одной стороны, как мотив, возбудитель, движущую силу процесса, с другой – как процесс, стимулятор развития мотива. А.А.Деркач и Е.В.Сайко [6, с.43-55], разрабатывая проблемы акмеологического развития, определяют феномен самоактуализации как потребность в осуществлении своих способностей и талантов, творческих потенций и тому подобное.

В целом же актуализацию следует понимать в динамическом плане – как процесс выявления или стимулирования внутренних противоречий саморазвития, осмысления и решения экзистенциальных проблем, приводящих к переходу индивидуальных, личностных и субъектных качеств человека с потенциального в актуальное состояние, то есть к их саморазвитию, и обеспечению тем самым начала новой стадии самореализации. В содержательном плане – как интегративное личностное качество, обеспечивающее человеку готовность и способность преодолевать внутренние противоречия в ходе саморазвития, мобилизовать свои акмеологические ресурсы для творческой реализации жизненных планов и программ и эффективного решения личностных и профессиональных задач. То есть, о самоактуализации можно говорить как о специфическом виде интегративной личностной компетентности, то есть как об интегративном личностном качестве, которое опосредует все виды целенаправленной активности человека, позволяет ему действовать самостоятельно и ответственно, обеспечивая формирование производительно алгоритма жизнедеятельности и обеспечивая повышение ее эффективности.

Динамический аспект самоактуализации составляют такие ее характеристики как автономность и спонтанность. Г.Оллпорт различал два типа функциональной автономии. Первая помогает поддерживать

организм в функционирующем состоянии, связанная с механизмами обратной связи в нервной системе. Вторая, собственно функциональная автономия, относится к приобретенным интересам человека, его ценностям, установкам и намерениям: «Это главная система мотивации, которая обеспечивает постоянство в стремлении человека в соответствии с внутренним образом себя и достижению более высокого уровня зрелости и личностного роста. Собственная автономия предполагает также, что люди не нуждаются в постоянном вознаграждении за то, что они не прилагают свои усилия» [25, с.287].

А.Маслоу определял автономность как «относительную независимость от физической и социальной среды» [13, с.236], способность формировать собственные впечатления и суждения, активно искать и принимать решения, отвечать за них, прокладывать свой путь в жизни. Он считал, что «Автономность – это не только независимость, но также самоопределение, самоуправление, способность принятия ответственности» [Там же, с.234]. А.Маслоу отмечал, что самоактуализирующие люди обладают большей «свободой воли» и в меньшей степени «детерминированы» [Там же, с.235]. А.Маслоу считал, что самоактуализированный человек не конвекционный, предельно спонтанный в своей внутренней жизни – мыслях, желаниях, а через ритуалы условностей и стереотипов «часто проходит с юмором и максимальной изысканностью» [13, С.229], осознавая, что мир полон условностей.

Спонтанность свидетельствует о том, что самоактуализирующийся человек не использует свое поведение как инструмент влияния на других людей, отказывается от манипуляций. Отказ от манипуляций – основная мысль в трудах Е.Шострома [27] посвященных проблеме актуализации человека, где автор подчеркивает важность спонтанности в связи со свободным выражением и актуализацией личностных потенциалов [14, с.193-200].

Самореализация связана с наработкой критериев оценки достижений индивида, со стремлением к некоторому нравственному идеалу, с намерениями воплотить в собственном поведении свое представление о ценности индивида. Но на самом деле речь идет об определении себя в социальном мире. «Я отвечаю за себя и за всех, – писал Ж.-П.Сартр, – и я создаю образ человека, отвечающего моим воображениям о том, каким человек должен быть» [20, с.165].

Основную роль в развитии, росте человека играют не сами по себе результаты деятельности, а их психическое преобразование личностью, становление внутреннего мира человека, когда открывается истинный, потребностный смысл его жизни и деятельности.

А.Маслоу писал: «Самореализация – это вещь, которую можно иметь или не иметь. Это процесс, не имеющий окончания, подобный буддийскому пути просветления. Это – образ жизни, способ работы и отношения к миру, а не единичное достижение» [13, с.82].

Феномен самореализации активно обсуждается в рамках гуманистической школы: Фрейд [23], Э. Фромм [24], А. Маслоу [13], К. Роджерс [18].

Теорию самореализации активно дополняют также идеи «смысла жизни» В.Франкла [22] «Актуализаторской деятельности» Э.Шострома [27]. Согласно

Э.Фромму, потребность в самореализации является экзистенциальная потребность-психическое состояние, вечное и неизменное в своей основе. Социальные условия могут изменить лишь способы удовлетворения этой потребности.

М.Р.Гинзбург характеризует важную особенность двойственной природы человека, конкретизирует ее одновременную принадлежность к духовному и материальному: «... с одной стороны, человек соучаствует с бесконечностью, с другой – как существо биологическое он конечен, его осуществление с необходимостью разворачиваются во времени – откуда постоянная неудовлетворенность этими свершениями» [5, с.43].

Саморазвитие изначально является определяющим фактором движения – рост-развития человека в онтогенезе. Важными структурами, образующими компоненты этого процесса, результативность и своего рода качество осуществления зависят от того, насколько человек становится реальным субъектом своего субъектного развития и саморазвития. Степень и уровень саморазвития определяются реальным проявлением его в развитии и дифференциальной развертываемости, действительности субъекта. Саморазвитие субъекта, проявляющееся в росте-развитии его субъектности, способности и потребности в самоопределении, самопознании и т.п., по своей сути предполагает потребность и необходимость реализации достигнутого уровня, с тенденцией к самореализации как условия и результата не только оценки себя и своих возможностей, но и определения себя среди других, - самореализации, предусматривающий свою принадлежность к социуму в своей действительности как условие последующего саморазвития.

«В профессиональной деятельности осуществляется самоопределение молодого человека, реализуется ее персонализация, в которой проявляется как индивидуальное, так и общее. Оно проявляется в передаче субъектом элементов социального целого, образов поведения, норм и вместе с этим его собственной активности, имеет наиндивидуальный характер ...» [16, с.354-355]. То есть, именно самоопределение реализуется в социальном пространстве, в деятельности, выделяется социумом как особая, специальная относительно профессиональной деятельности, как в значительной степени обуславливающая социальную значимость индивида, и себя в ней. Такое отношение приобретает особое значение и смысл при выборе профессии молодыми людьми, в которой и происходит «рост-развитие» человека и его самоопределение.

С позиции личностного подхода, В.Т.Кудрявцева [10, с.25-47] выделяет четыре стадии процесса профессионального самоопределения: 1-я стадия – возникновение и формирование профессиональных намерений под влиянием общего развития и начального ориентирования в различных сферах труда. Соответствует старшему школьному возрасту; 2-я стадия – профессиональное обучение как усвоение выбранной специальности; 3-я стадия – профессиональная адаптация, характеризующаяся формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений; на четвертой стадии личность частично или полностью реализует себя в самостоятельном труде, характеризуется как уровнем

овладения операционной стороной профессиональной деятельности, так и уровнем сформированности определенного отношения к труду. На этой стадии проявляется выполнение или невыполнение ожиданий, связанных с профессиональным трудом человека.

Саморазвитие и самореализация в структуре онтогенеза в качестве самостоятельных, но и объективно обусловленных и неразрывных в своем осуществлении процессов подчинены общим законам развития индивида в онтогенезе, включая законы развития субъектности субъекта, его «субъективности» и «самости» как базовых свойств человеческой системной определенности, что отличает его от всего остального живого. Но одновременно оба выделенных процесса «самостроительства» человека как условия его воспроизводства и развития, условий его бытия и воспроизводства социального мира в целом имеют и свои внутренние особенности и закономерности, обусловленные характером направленности развития каждого из них – «себя для себя», в одном случае и «себя среди других для себя через других» - как осуществление себя в качестве не только носителя, но и создателя социального – в другом. Именно в процессе самореализации происходит встреча выраженной потребности индивида реализовать себя в своем личном, индивидуальном творческом порыве, в реальном значимом для него достижении и потребности принятия его достижения другими, реально социально значимым социумом, социально оцениваемым, потребности быть причастным к целому, участвовать в воспроизведении социального, счете предоставления ему своего Я, состояться в человеческой принадлежности в качестве реального носителя социального. Но в самом процессе самореализации выстраиваются свои вертикальные и горизонтальные уровни, обусловленные закономерностями ее развертывания и осуществления в онтогенезе, отличиями ситуаций развития человека, его индивидуальными особенностями, возможностями. Именно самореализация обеспечивает основы для выполнения-осуществления сформированного в саморазвитии Я, его способностей, потребностей, творческих возможностей на каждом возрастном этапе индивида в целом, а также его принятия социумом, в котором он не только в состоянии представить себя в нем.

К числу феноменов, реализующих развитие самореализации, относят самоутверждение, самовыражение, самопроявление, самопроектирование, самопрезентацию, самопредставление и т.п., которые разворачиваются и наполняются смыслом содержанием по вертикали роста и по-разному выстраивают структуру пространства и границы самореализации в горизонтальном ее проявлении как реализации конкретного индивида «здесь и сейчас», «сейчас и в будущем» на дистанции онтогенеза, а также уровни и виды ее проявления на разных этапах последнего. И в этом плане актуализируется проблема связи этих уровней самореализации с условиями и принципами ее реализации и степенью обеспеченности этих уровней. Реальные возможности самореализации в оптимальной степени ее представления открываются в период взрослости, когда ее развертывание происходит на новом уровне осуществления человека в социуме как реального субъекта развития.

Потребность человека в творческой самореализации

в конкретной социально значимой и социально оцениваемой деятельности, потребность в творческом самовыражении и осуществлении себя для себя через представленность своих способностей обществу и реальное принятие такой репрезентативности другими с необходимостью предполагает реальную возможность ее выполнения. Такая возможность обеспечивается реальной позицией взрослого человека в социуме, объективно участвующего в воспроизведении, степенью и уровнем его физического, психологического, социального, духовного развития. Развертывание самореализации в онтогенезе как объективно образующей структурно-содержательной организации процесса социального развития индивида как индивида, субъекта, личности предполагает подвижную, но и определенную структуру «движения-самодвижения» этого целостного по своей функциональной нагрузке процесса на вертикали онтогенеза. На вертикали его развертывания

предусматривается расширение возможностей самореализации и всех ее образующих (самоутверждение, самопроявление, самопредставление, презентация, самораскрытие и т.п.). Расширение и усложнение конструктов, образующих самореализацию, сопровождается углублением и усложнением структуры взаимодействия ее с процессом саморазвития и усилением их взаимобусловленности. [15, с.240-245].

Выводы. Исходя из изложенного выше, следует вывод: личность, ее личностные изменения, происходящие с социуме (обществе), осуществляются в значительной мере под педагогическим воздействием. То, каким образом, насколько правильно (целесообразно) с потребностями общества такие требования формируют личность, в конечном итоге является показателем качества развития общества. А это влияет на возможность личности эффективно выполнять возложенные на нее социальные и профессиональные обязанности (функции).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакшеева Э.П. Педагогическая поддержка самоактуализации в педвуза: Дис. ... канд. пед. наук. - Сургут, 2002. - 246 с.
2. Брушлинский А.В. Социальная психология в России и теория Сержа Московичи // Московичи С. Век толпы. - М., 1996. - С.9-10.
3. Вельдер Р.К. К вопросу о ФЕНОМЕНЕ подсознательное агрессивности // Общ. науки и современность. - 1993. - № 3. - С. 192.
4. Гегель Г.В. Феноменология Духа // Соч. : В.14 т. - М., 1959. - Т. 4. - С.22
5. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р.Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - № 3., с.43
6. Деркач А.А., Сайко Э.В. Развитие в акмеологии и Акмеологическое развитие в структуре онтогенеза // Мир психологии. - 2007. - №2. - С.43-55
7. Иванов В.П. Человеческая деятельность - познание - искусство. - Киев, 1977. - С. 178
8. Кант И. Сочинения / И. Кант. - Т. 4, ч. I. - М. - 1966.
9. Краевский В.В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки // Мир психологии, 2001. - № 4. - С.209-216.
10. Кудрявцев В.Т. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. - М., 1985. - С.25-47
11. Леонтьев А.Н. Философия психологии. - М., 1994. - с.262.
12. Макаренко А.С. Соч. в 7 т. - Т.VII. - С. 402.
13. Маслоу А. Мотивация и личность; пер.с англ.А.М.Татлыбаевой; вст.ст. Н.Н.Чубарь. - СПб.: Евразия, 2001. - 478 с., С.236/
14. Москаленко А.В., Миронова Г.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоэффективности // Мир психологии. - 2011. - №1. - С.193-200
15. Новиков М. Особенности влияния личностных качеств на профессиональное самоопределение молодежи // Мир психологии, 2009. - № 3. - С.240-245.
16. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. - Ростов н / Д, 1996. . с.354-355
17. Причинности и телеономизм в современной естественнонаучной парадигме / [Отв. ред. Е.А.Мамчур, Ю.В.Сачков]. - М.: Наука, 2002. - 288 с.
18. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. С англ.; общ.ред.ы предисл.Е.И.Исенина. - М.: Прогресс, 1994. - 495 с.
19. Садовничий В.А. Роль образования и науки в переходе к устойчивого развития // Высшее образование сегодня, 2002. - № 1. - С. 10-17
20. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. - М.: Прогресс, 2000. - 480 с., С.165
21. Селезнева Е.В. Самоактуализация как интегративная личностная компетентность // Мир психологии, 2011, №1. - С.179-192
22. Франкл В. Человек в поисках смысла; под.общ.ред.Л.Я.Гозмана, Д.А.Леонтьев. - М.: Прогресс, 1990. - 366 с
23. Фрейд З. Психианализ. Религия. Культура. - М.: Прогресс, 1992. - 356 с.
24. Фромм Э. Человек для себя. - М.: Прогресс, 1992. - 400 с.
25. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 199. - 606 с., С.287
26. Чистяков В.В. Современное Детство как антрополого-методологическая проблема // Мир психологии, 2002. - № 1. - С.20-30.
27. Шостром Э. Анти-Карнеги // прихоти удачи: пер. с англ. / Д.Карнеги. - 3-е изд.- Минск, 2004. - 400 с.

REFERENCES

1. Baksheeva, E. P. (2002). *Pedagogicheskaja podderzhka samoaktualizacii v pedvuzah*. [Pedagogical support of self-actualization in pedagogical educational establishments]. Thesis for obtaining Cand. ped. Sciences degree. Surgut.
2. Brushlinskij, A. V. (1996). *Social'naja psihologija v Rossii i teorija Serzha Moskovichi*. [Social psychology in Russia and the theory of Serge Moskovichi]. *Moskovichi S. Vek tolpy*. Moscow. Pp. 9-10.
3. Vel'der, R. K. (1993). *K voprosu o FENOMENE podsoz-*natel'noe agressivnosti. [To the question of the PHENOMENON of the subconscious of aggressiveness]. *Obshh. nauki i sovremennost'*. No. 3. P. 192.
4. Gegel', G. V. (1959). *Fenomenologija Duha*. [Phenomenology of Spirit]. [Soch. : V.14 t. Vol. 4.] P. 22. Moscow.
5. Ginzburg, M. R. (1994). *Psihologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredelenija*. [Psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psihologii*. No. 3. P.43.
6. Derkach, A. A., Sajko Je. V. (2007) *Razvitie v akmeologii i Ak-*

- meologicheskoe razvitiye v strukture ontogeneza. [Development in acmeology and acmeological development in the structure of ontogenesis]. *Mir psihologii. No.2*. Pp.43-55.
7. Ivanov, V. P. (1977). *Chelovecheskaja dejatel'nost' - poznanie - iskusstvo*. [Human activity - knowledge - art]. Kiev. P. 178.
 8. Kant, I. (1966). *Sochinenija*. [Works]. Vol. 4, p. I. Moscow.
 9. Kraevskij, V. V. (2001). *Obrazovanie i vospitanie v kontekste pedagogicheskoi nauki*. [Education and upbringing in the context of pedagogical science]. *Mir psihologii. No. 4*. Pp.209-216.
 10. Kudrjavcev, V. T. (1985). *Issledovanie psihologicheskikh osobennostej professional'nogo stanovlenija lichnosti*. [Study of the psychological characteristics of personality professional formation]. *Metodologicheskie problemy povysenija jeffektivnosti psihologo-pedagogicheskikh issledovanij*. Moscow. Pp.25-47.
 11. Leont'ev, A. N. (1994). *Filosofija psihologii*. Moscow. P.262.
 12. Makarenko, A. S. *Soch. v 7 t.* Vol.VII. P. 402.
 13. Maslou, A. (2001). *Motivacija i lichnost'*. [Motivation and personality]. [transl from Eng. by A.M.Tatlybaeva; intr.by N.N.Chubar]. P.236. Saint Petersburg. Evrazija.
 14. Moskalenko, A.V., Mironova G.V. (2011). *Vzaimosvjaz' professional'noj samorealizacii molodezhi s processami ee samoaktualizacii, samoopredelenija i samojeffektivnost'*. [The relationship of professional self-realization of youth with the processes of their self-actualization, self-determination and self-efficacy]. *Mir psihologii. No.1*. Pp.193-200.
 15. Novikov M. (2009). *Osobennosti vlijanija lichnostnyh kachestv na professional'noe samoopredelenie molodezhi* [Features of the influence of personal qualities on the professional self-determination of youth]. *Mir psihologii. No. 3*. Pp.240-245.
 16. Petrovskij, V. A. (1996). *Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektivnosti*. [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov n D. Pp.354-355.
 17. *Prichinnosti i teleonomizm v sovremennoj estestvenno-nauchnoj paradigme, 2002*. [Causality and teleonomism in the modern natural scientific paradigm]. [Otv. red. E.A.Mamchur, Ju.V.Sachkov]. Moscow. Nauka.
 18. Rodzhers, K. R. (1994). *Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka*. [A look at psychotherapy. Formation of person]. [transl. from Eng.; gen.ed.in pref. by E.I.Isenin]. Moscow. Progress.
 19. Sadovnichij, V.A. (2002). *Rol' obrazovanija i nauki v perehode k ustojchivogo razvitiya*. [The role of education and science in the transition to sustainable development]. *Vysshee obrazovanie segodnja. No. 1*. Pp. 10-17.
 20. Sartr, Zh.-P. (2000). *Bytie i nichto. Opyt fenomenologicheskoi ontologii*. [Being and nothing. Experience of phenomenological ontology]. Moscow. Progress. P.165
 21. Selezneva, E.V. (2011). *Samoaktualizacija kak integrativnaja lichnostnaja kompetentnost'* [Self-actualization as an integrative personal competence]. *Mir psihologii. No. 1*. Pp.179-192.
 22. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smysla* [Human in search of meaning]. [under.gen.ed. of L.Ja.Gozman, D.A.Leont'ev]. Moscow. Progress.
 23. Frejd, Z. (1992). *Psihoanaliz. Religija. Kul'tura*. [Psychoanalysis. Religion. Culture]. Moscow. Progress.
 24. Fromm, Je. (1992). *Chelovek dlja sebja*. [Human for oneself]. Moscow. Progress.
 25. H'el, L. (1990) *Teorii lichnosti*. [Theories of personality]. [L.H'el, D.Zigler]. Saint Petersburg. Piter. P.287.
 26. Chistjakov, V. V. (2002). *Sovremennoe Detstvo kak antropologo-metodologicheskaja problema*. [Modern Childhood as an Anthropological and Methodological Problem]. *Mir psihologii. No. 1*. Pp.20-30.
 27. Shostrom, Je. (2004). *Anti-Karnegi. Prihoti udachi* [Anti-Karnegi. Whims of luck; transl. from Eng. D.Kargnegy; 3rd ed]. Minsk.

The problem of personality changes as one of the indicators of the problem of country national security

V. V. Radul, A. V. Pertsov

Resume. The article shows that the main feature of a person that constitutes significant characteristics of one's nature, is the system-forming unity of a special objectively given forming action-activity and subjectivity, containing the need, necessity, ability and possibility of changing, expanding, designing such an activity, treating it as the condition of their being and their growth and development in it. Any activity of an individual, even one that is carried out by one strictly for oneself, provides for one's attraction to the social field, one's functioning in the system of social relations in it. The level of self-development of the individual, one's subjectivity provides the ability and the possibility of one's self-realization at the level corresponding to such self-development and, accordingly, is evaluated and accepted by society.

Keywords: activity, action, subjectivity, individual, self-development, society.

Організаційні засади функціонування загальноосвітніх навчальних закладів у великій Британії та Україні: порівняльний аналіз

О. В. Шаповалова, Н. М. Павлушенко, В. Г. Бутенко, О. С. Білер

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Corresponding author. E-mail: olgashap95@mail.ru

Paper received 25.01.21; Accepted for publication 12.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-10>

Анотація. У статті здійснено порівняльний аналіз організаційних засад функціонування загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії та України. Конкретизовані обов'язкові етапи навчання у школах України та Великої Британії, які впливають на процес становлення і розвиток середньої освіти.

Ключові слова: Організаційні засади, навчальні заклади, педагогічний процес, моніторинг знань, національний курикулум, централізація-децентралізація управління шкільною освітою, навчально-методичне забезпечення.

Постановка проблеми. На початку 90-х років ХХ століття у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») було відзначено необхідність вивчення зарубіжних досягнень у сфері освіти для прискорення розвитку української освіти і науки [1, с. 39–57]. У Національній доктрині розвитку освіти інтеграція української освіти до європейського та світового освітнього просторів визначена одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, а у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні зазначено, що запозичений міжнародний досвід має бути гармонізованим з кращими українськими національними традиціями [2, с. 6].

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що вивчення шкільної освіти країн Європи та світу є надзвичайно актуальним для України. До цієї проблеми все частіше звертаються українські науковці, зокрема, такі, як: Н. Балацька, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Мілютіна, Н. Мороз, А. Сбруєва, Р. Сойчук та ін.

Деякі аспекти організації шкільної освіти у контексті глобалізаційних процесів в освіті під впливом соціально-економічних чинників розглянуто в докторських дослідженнях українських компаративістів. Зокрема, в докторській дисертації О. Локшина «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» досліджує організацію шкільної освіти Великої Британії через призму вивчення змісту шкільної освіти британських шкіл [3].

У докторській дисертації А. Сбруєвої «Тенденції реформування середньої освіти розвинених (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)» (2004 р.) організація педагогічного процесу у британських школах проаналізована в контексті стандартозорієнтованої стратегії освітніх реформ, які сприяли вдосконаленню якості навчання та виховання, а також покращенню рівня управління та фінансування шкіл Великої Британії.

Значний доробок у дослідженні різних аспектів шкільної освіти Великої Британії здійснено також українськими науковцями у кандидатських дисертаціях. Так, Н. Балацька у кандидатській дисертації «Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії» (2004 р.) характеризує організацію педагогічного процесу в школах Англії в контексті професійної підготовки учнів у середніх школах [4].

Український компаративіст О. Мілютіна у канди-

даському дослідженні «Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії» (2008 р.) розглядає організацію шкільного педагогічного процесу у британських школах через призму реалізації полікультурної освіти в чотирьох територіальних одиницях країни.

Попри існуючі напрацювання, організація педагогічного процесу в школах Великої Британії не стала предметом окремого аналізу. Зокрема, відсутні цілісні дослідження цілей, завдань, принципів, форм і методів організації британського шкільного педагогічного процесу, що є надзвичайно актуальним, з огляду на декларовані нашою державою євроінтеграційні наміри.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз організаційних засад функціонування загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії та України. Конкретизувати обов'язкові етапи навчання у школах України та Великої Британії, які впливають на процес становлення і розвиток середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. За роки незалежності України в галузі освітнього законодавства було прийнято низку законів та урядових постанов, які стали підставою для розроблення та впровадження сучасного змісту освіти: закони України «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», Постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Закон «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої і дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» № 6518, що скасував перехід на 12-річну освіту тощо. Законом «Про загальну середню освіту» було передбачено розробку стандартів початкової, базової та повної середньої освіти [5, с. 103–126].

Освітні цілі, відображені в освітніх документах та стандартах, передбачають, що зміст та організація навчання і виховання має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, системності, інтегрованості, єдності навчання й виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Так, наприклад, початкова освіта спрямована на всебічний розвиток молодших учнів і повноцінне оволодіння

ними всіма компонентами навчальної діяльності «через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання та вміння вчитись... Діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань» [6, с. 163–213].

Спрямованість української школи на виявлення і розвиток творчого потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу визначено у найважливіших документах, які було створено за роки незалежності. Суттєве реформування системи освіти визначається Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») (1992), законом «Про освіту» (1996), законом «Про загальну середню освіту» (1999), «Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті» (2002) та пріоритетними положеннями Болонської декларації. Важливим кроком у вдосконаленні освіченості українського населення було встановлення 12-річного терміну навчання в загальноосвітній школі, яке було скасоване у 2010 році. За роки незалежності не вдалося створити умови для переходу до 12-річного терміну навчання для здобуття повної загальної середньої освіти, що відповідало б провідним світовим і європейським тенденціям, зокрема, британським.

Сьогодні також можна відзначити неповне забезпечення рівного доступу всіх громадян України до якісної освіти, хоча тенденція до егалітаризації (забезпечення рівності прав учнів на освіту) є провідною як для українських, так і для британських шкіл. Проте, варто відзначити, що у британських школах ця проблема розв'язується більш наполегливо, ніж в українських.

Актуальним для шкіл України і Великої Британії є поєднання загальноосвітньої та професійно-спрямованої підготовки учнів у старшій середній школі. І якщо британські школи мають значний досвід у організації профільного навчання для школярів, то для українських середніх загальноосвітніх навчальних закладів профілізація старшої школи є принципово новим кроком. Впродовж останніх років створено значну частину навчально-методичного забезпечення профільного навчання, а також тривають теоретичні та практичні пошуки раціональних моделей і форм такого навчання. Іде боротьба за відповідність здобутої шкільної освіти ринковим вимогам [2, с. 42].

Сьогодні існує нагальна необхідність дослідити питання централізації-децентралізації управління шкільною освітою в Україні, що має здійснюватися в умовах дефіциту бюджетних коштів на її утримання і передбачати подальше зменшення кількості центральних органів виконавчої влади, структурних підрозділів окремих підсистем освіти, з одного боку, і надання автономії окремим її підсистемам, структурним підрозділам – з іншого. Зростає роль громадсько-державного управління шкільною освітою, що зумовлює визначення її цілей та окремих функцій. Досить високими темпами розвивається інформаційно-аналітична система управління освітою у середніх загальноосвітніх закладах (автоматизація, розробка програмно-технологічних комплексів, інформаційних баз, технічний та програмний супровід Інтернет-

серверів для учасників навчально-виховного процесу тощо). У Великій Британії відбувається поєднання і збалансування дії централізаційно-децентралізаційних механізмів тому досвід цієї країни може бути досить корисним для українських шкіл.

Сьогодні спостерігається посилення стандартизованих вимог до якості шкільного педагогічного процесу як у британських, так і в українських школах. І у Великій Британії і в Україні розгорнуто роботу з передбаченого законодавством перегляду державного стандарту загальної середньої освіти. В Україні затверджено нову редакцію освітнього стандарту для початкової школи, яка відрізняється певним розвантаженням змісту навчання, посиленням уваги до природничої, інформативної та іншомовної складових, а також акцентованим діяльнісно-практичним його спрямуванням, чіткішим визначенням результатів навчальної діяльності і критеріїв їх виявлення. В кінці 2011 року прийнята нова редакція освітнього стандарту для основної і старшої школи, однак вона не розв'язала проблеми перевантаження освіти. [2, с. 43].

Нині пріоритетними для України є такі напрями змін в освітній політиці:

- забезпечити доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти;
- подовжити навчання учнів у школі до 18-річного віку;
- відокремити освіту від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- переглянути та вдосконалити зміст загальної середньої освіти;
- забезпечити ефективну реалізацію ідеї профільного навчання в старшій школі;
- здійснити інформатизацію навчально-виховного процесу;
- оптимізувати мережі загальноосвітніх навчальних закладів.

До спільних тенденцій вдосконалення організації педагогічного процесу в українських та британських школах ми відносимо такі:

- подовження обов'язкового шкільного віку;
- егалітаризація (рівність прав учнів на освіту);
- поєднання і збалансування дії централізаційно-децентралізаційних механізмів дії управління освітою;
- посилення стандартизованих вимог до якості педагогічного процесу.

Педагогічний процес в українських школах організований на основі державного стандарту навчання, базового навчального плану та навчальних програм, а в британських школах роботу шкіл унормовує національний курикулум. В обох країнах зазначені документи адаптуються до потреб шкіл, а кожна школа має власний план розвитку. Але в Великій Британії спостерігається чіткіше вироблення цілей навчання в школах, ніж в Україні. Крім того, варто взяти до уваги наявність територіальних відмінностей у Сполученому Королівстві, що спонукало до створення освітньої законодавчої бази з урахуванням соціальних та географічних відмінностей між територіальними одини-

цями Великої Британії.

Для послідовного проведення державної політики в сфері загальної середньої освіти в Україні створені відповідні державні органи управління: Міністерство освіти і науки, міністерства і відомства, яким підпорядковані заклади загальної середньої освіти, управління освіти обласних державних адміністрацій, відділи освіти районних (міських) державних адміністрацій [7, с. 540]. Керівництво загальноосвітнім навчальним закладом здійснює директор. Колегіальним органом управління загальноосвітнім навчальним закладом є педагогічна рада, повноваження якої визначаються Положенням про загальноосвітні навчальні заклади. Органом громадського самоврядування загальноосвітнього навчального закладу є загальні збори (конференція) колективу загальноосвітнього навчального закладу. У загальноосвітніх навчальних закладах можуть функціонувати методичні об'єднання, що охоплюють учасників навчально-виховного процесу та спеціалістів певного професійного спрямування. На відміну від України, британське управління школами відбувається на національному та регіональному рівнях, з урахуванням відмінностей в управлінні освітою у різних територіальних одиницях Великої Британії. Для британської моделі організації педагогічного процесу характерним є принцип територіальних відмінностей, оскільки країна складається з чотирьох територіальних одиниць, які мають власні відмінності в організації педагогічного процесу.

Важливо відзначити, що для сучасного стану системи управління освітою в Україні характерний процес децентралізації, тобто передача функцій і повноважень від вищих органів управління нижчим, хоча раніше, до періоду здобуття Україною незалежності, система управління освітою була централізованою. Велика Британія пішла шляхом посилення децентралізованого управління освітою, хоча зараз країна прагне змінити форму управління шкільною освітою на централізаційно-децентралізаційну і посилити таким чином вимоги до дотримання державного стандарту навчання та виховання учнів.

Фінансування системи шкільної освіти в Україні відбувається таким чином: Міністерство освіти і науки України виділяє кошти обласним держадміністраціям, які в свою чергу, розподіляють кошти на районні держадміністрації, а далі – кошти розподіляються на районний методкабінет, або на школи чи позашкільні навчально-виховні заклади. Більшість британських шкіл отримує пряме фінансування від уряду, а місцеві органи управління освітою не мають таких потужних фінансових повноважень, як раніше.

Законом України «Про загальну середню освіту» визначено, що термін навчання в Україні для здобуття повної загальної середньої освіти у загальноосвітніх навчальних закладах I–III ступенів становить 11 років:

- у загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня – 4 роки;
- у загальноосвітніх навчальних закладах II ступеня – 5 років;
- у загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня – 2 роки [8, с. 559].

Педагогічний процес в українських школах здійс-

нюється за груповою та індивідуальною формами навчання. Кількість учнів у класі може варіюватися від 5 до 30 осіб. Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів визначає структуру та зміст загальної середньої освіти через інваріантну і варіативну складові, які встановлюють погодинне та змістове співвідношення між освітніми галузями (циклами навчальних предметів), гранично допустиме навчальне навантаження учнів та загальнорічну кількість навчальних годин.

У Великій Британії обов'язкове навчання учнів (від 5 до 16 років) включає в себе два етапи: початковий та середній. Навчальний план (як і навчальна програма) має назву курикулум, він відображає зміст шкільної освіти, шляхи його реалізації та основні вимоги до підготовки учнів у школах. З метою кращого уявлення подаємо результати порівняння етапів навчання в Україні і Великої Британії у вигляді таблиці:

Обов'язкові етапи навчання в школах України та Великої Британії

Назва країни	Обов'язкові етапи навчання
Україна	I ступінь – 4 роки навчання (учням 6–10 років) II ступінь – 5 років навчання (учням 10–15 років) III ступінь – 2 роки навчання (учням 15–17 років)
Велика Британія	1 ключовий етап – 2 роки навчання (учням 5–7 років) 2 ключовий етап – 4 роки навчання (учням 7–11 років) 3 ключовий етап – 3 роки навчання (учням 11–14 років) 4 ключовий етап – 2 роки навчання (учням 14–16 років)

Важливого значення в українських школах набуває сьогодні реалізація демократичної педагогіки, відповідно до положень якої учитель та учень працюють на демократичних партнерських засадах. Велика Британія має тут деякі переваги. Адже в британських школах досвід демократичних та рівноправних відносин між суб'єктами педагогічного процесу (вчителями, учнями, батьками, представниками соціальних служб) є більш тривалим. Вчитель та учень працюють як суб'єкти педагогічного процесу, передаючи один одному власний досвід. Наразі українські школи інтенсивно працюють над виробленням та вкоріненням демократичних та рівноправних відносин між суб'єктами навчання. Крім того, у Великій Британії надається фінансова підтримка прагненням демократичних відносин (відбувається фінансування різноманітних програм, спрямованих на демократизацію освіти), а в Україні належна фінансова підтримка таких програм відсутня [8, с. 560].

Сьогодні вдосконалення потребує моніторинг знань учнів українських шкіл. Запроваджуючи 12-бальну систему оцінювання, Міністерство освіти і науки не мало сумніву в необхідності цих невідкладних і, без перебільшення, революційних змін, оскільки колишня чотирибальна система не забезпечувала достатньо об'єктивного оцінювання, слабо стимулювала учнів. 12-бальна система оцінювання дає змогу проводити оцінювання в чотирьох якісних вимірах: низький, середній, добрий, високий, розподіляючи кожний із них на три рівні. 12-бальна система оцінювання в поєднанні з дійовим тематичним обліком знань і державною атестацією є ефективною. Темати-

чний облік знань повинен бути основною формою атестації учня впродовж навчального року [9, с. 71]. Вичерпала себе і система випускних іспитів в Україні. З 2018 року відбувається незалежне тестування учнів з визначених предметів, в разі проходження якого, вони отримують сертифікат, який дає їм право вступати до вищих навчальних закладів.

Мета зовнішнього незалежного оцінювання: забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти й аналізу стану системи освіти, прогнозування її розвитку. В Україні не створено всеосяжної державної системи моніторингу загальної середньої освіти. Нині немає достатньої кількості даних про стан шкільної освіти в країні, а це не дає змогу виробити стратегії поліпшення її якості. Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів, зорієнтоване на вступ до вищої школи, не стало органічною складовою навчального процесу в школі. В умовах орієнтації української освіти на європейські педагогічні стандарти особливого значення набуває розроблення та впровадження нових підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. Британські

школи, зокрема, мають високий рівень відповідальності за дотриманням стандартів навчання.

Увага до моніторингу якості освіти постійно зростає як з боку Міністерства освіти і науки України, так і науковців та вчителів. Зроблені суттєві кроки щодо реалізації пріоритетних завдань зовнішнього тестування випускників середніх шкіл та абітурієнтів.

Висновки. Таким чином, аналіз структурних, змістових і методичних засад реалізації педагогічного процесу у британських школах дав змогу визначити їх особливості порівняно з організацією педагогічного процесу в середніх загальноосвітніх закладах України та визначити перспективні для запозичення елементи британського педагогічного досвіду.

Отже, зіставляючи досвід організації педагогічного процесу в школах України і Великої Британії, ми дійшли висновку, що тут присутні спільні і відмінні тенденції. Унікальність британського досвіду полягає в тому, що в країні забезпечений належний рівень фінансування освіти, також рівний доступ громадян до якісної освіти. В Британії краще реалізована ідея профільного навчання в старшій школі, а також збалансовані гуманітарна, природничо-математична, технологічна складові шкільної освіти тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») // Книга керівника навчально-виховного закладу : довід.-метод. видання / упорядк. : Б. М. Терещук, В. В. Скиба. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 39–57.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / Нац. акад. пед. наук України; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.
3. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Локшина. – К., 2011. – 40 с.
4. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації: (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Сбруєва Аліна Анатоліївна. – К., 2005. – 462 с.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» від 7 грудня 2000 року № 2120 // Освіта України : нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 103–126.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України : нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 163–213.
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 4-е вид., доповн. – К. : Либідь, 2003. – 615 с.
8. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28. – С. 558–561.
9. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

REFERENCES

1. About the State National Program "Education" ("Ukraine XXI Century") // The book of the head of the educational institution: the proof-method. editions / editors: B. M. Tereshchuk, V. V. Skyba. - X.: TORSING PLUS, 2005. - P. 39-57.
2. National report on the state and prospects for the development of education in Ukraine (second edition) / National. acad. ped. Sciences of Ukraine; [author: V.P. Andrushchenko, I.D. Bech, M.I. Burda, and others.
3. Lokshina OI Trends in the development of the content of school education in the countries of the European Union: author's abstract. dis for obtaining sciences. degree doc. ped. Sciences: special 13.00.01 "General pedagogics and history of pedagogy" / O. I. Lokshina. - K., 2011. - 40 p.
4. Sbrueva A., Trends in the Reform of Secondary Education in Advanced English-speaking Countries in the Context of Globalization: (90th Century XX - Early 21st Century): diss. ... doc. ped. Sciences: 13.00.01 / Sbrueva Alina Anatolievna. - K., 2005. - 462 pp.
5. Law of Ukraine "On General Secondary Education" dated December 7, 2000, No. 2120 // Education of Ukraine: normative and legal documents. - L.: Millennium. - P. 103-126.
6. State standard of elementary general education // Education of Ukraine: normative and legal documents. - L.: Millennium. - P. 163-213.
7. Moiseyuk N. E. Pedagogy: textbook / N. E. Moiseyuk. - 4th form, supplement - K.: Lybid, 2003. - 615 p.
8. The Law of Ukraine "On General Secondary Education" / Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine. - 1999. - No. 28. - P. 558-561.
9. Kremin VG Education and Science in Ukraine - Innovative Aspects: Strategy. Realization. Results / VG Kremen. - K.: Diploma, 2005. - 448 p.

Organizational functions of generalized educational institutions in the great britain and ukraine: comparative analysis

O. V. Shapovalova, N. M. Pavlushenko, V. H. Butenko, O. S. Biler

Abstract. The article presents a comparative analysis of the institutional foundations of the functioning of secondary schools of Great Britain and Ukraine. Specified mandatory step in schools of Ukraine and the United Kingdom, which affect the process of formation and development of secondary education.

Keywords: Organizational foundations, educational institutions, the pedagogical process monitoring knowledge of National Curriculum, the centralization-decentralization of school management, training and methodological support.

Діагностування сформованості управлінської компетентності майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту військової частини

Р. Г. Шостак

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: komodr1r1r1@gmail.com

Paper received 26.01.21; Accepted for publication 12.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-11>

Анотація. У даному дослідженні здійснено аналіз наукових праць щодо діагностування сформованості управлінської компетентності майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту військової частини (далі – НФПіС), узагальнено інформацію, що отримано з наукових джерел. Використано методи систематизації та обґрунтування критеріїв, показників і рівнів діагностування сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС. Визначення методики оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС сприятиме перспективі подальших наукових досліджень.

Ключові слова: управлінська компетентність, критерій, показник, рівень, професійна діяльність.

Вступ. Підготовка конкурентоздатних, професійно компетентних, фахово підготовлених офіцерів є стратегічним завданням системи військової освіти. Саме їх управлінська компетентність, як інтегральна складова їх військово-професійної компетентності, забезпечує, на нашу думку, високий рівень військового професіоналізму.

Сучасний офіцер ЗС України має бути справжнім професіоналом як офіцер взагалі та вузький професіонал, наприклад, офіцер в сфері фізичної підготовки та спорту, оскільки на нього покладається широке та водночас конкретне коло обов'язків як командира та начальника, менеджера та військовослужбовця. Якість їх управлінської діяльності визначається рівнем сформованості управлінської компетентності. Від його підготовленості, уміння приймати відповідальні рішення, організовувати не лише власну діяльність, а й службову діяльність підлеглих, координувати та управляти фізичним вихованням залежить ефективність діяльності всього військового підрозділу (частини).

Таким чином, виникає необхідність визначення критеріїв, показників і рівнів оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС, щоб почати її діагностування.

Короткий огляд публікацій за темою. Аналіз наукових джерел засвідчив те, що дослідники все частіше займаються дослідженням сфери професійно важливих управлінських якостей фахівців.

З'ясування сутності управління військами, унормування військової термінології у сфері керівництва здійснили (Т. Мацевко, О. Бойко, С. Мосов, І. Руснак, О. Рейш, І. Смаглюк., В. Телелім та ін.).

Дослідженням управлінської компетентності військових керівників здійснювали В. Афанасенко, О. Бойко, П. Гончаров, Т. Мацевко, В. Печенізький, Р. Торчевський, В. Шемчук, Д. Погребняк та ін.

Значну увагу особистісноорієнтованому навчання військових фахівців та їх управлінській підготовці приділив у своїх працях В. Ягупов.

Але, у результаті аналізу психолого-педагогічних джерел з'ясовано, що критерії, показники і рівні оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС не досліджувались.

Мета статті. Метою даного дослідження є визначення та обґрунтування критеріїв та показників оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС та на основі отриманих результатів визначити

рівні оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС.

Матеріали та методи дослідження. Проведення комплексного наукового аналізу, узагальнення інформації, що отримана з наукових і літературних джерел. Використання методів систематизації й обґрунтування критеріїв, показників і рівнів оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС.

Результати та їх обговорення. Під час військово-професійної діяльності, виконання функціональних обов'язків начальником фізичної підготовки і спорту військової частини залежить від різних чинників. Одним із головних є розвиненість управлінської компетентності офіцера.

Для якісного діагностування сформованості цієї якості необхідно виділити критерії, показники і рівні оцінювання розвитку перед цим з'ясувавши їх зміст.

Поняття “критерій” як основа вимог до оцінювання управлінців почало вживатися досить недавно. Ще в 20-30-х роках ХХ ст. основними вимогами до управлінця були “ознаки” та “якості”, “групи якостей”, “вимоги” тощо [1, с. 144]. Критерій (в перекладі з грецької – засіб судження, переконання, мірило) – це “мірило для визначення, оцінювання предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікації”; “підстава для оцінювання чогось” [10, с. 231]. У найбільш загальному вигляді критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Показник же становить собою кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці [9, с. 35].

У тлумачному словнику української мови критерій розглядається як «засіб судження, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило» [2, 588]. С. Гончаренко трактує критерій як «показники, які об'єднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [4, 181]. У загальному розумінні критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища та його сутність.

Вивчення військово-педагогічних досліджень щодо проблем розроблення критеріїв показало, що на практиці склалося декілька підходів до їх визначення. Критерій виражає загальну сутнісну ознаку, за якою і відбувається оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ. Міра вияву, якісна сформованість, розвиненість,

визначеність критерію виражаються низкою показників, які поділяються, у свою чергу, за конкретністю ознак. При цьому критерії, показники та їх ознаки є елементами певної системи, внутрішня впорядкованість і цілісність якої забезпечується повнотою відображення досліджуваного явища.

Критерій – це мірило, ознака, за допомогою якого діагностується управлінська компетентність майбутніх НФПіС, що безпосередньо дає можливість з'ясувати ступінь її сформованості та сформованості за різними показниками на основних етапах педагогічного експерименту.

Таким чином, критерій – це поняття ширше, ніж показник, а отже, можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла низка показників.

Разом із тим критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [1, с. 145].

В сучасній педагогічній літературі визначення поняття «критерій» тісно взаємопов'язана з терміном «показник». Відповідно кожен критерій складається із сукупності показників, які об'єднують та уточнюють наповнення кожного критерію. Слід зазначити, що ефективність формування управлінської компетентності майбутніх НФПіС залежатиме не тільки від розроблення критеріїв, але й чіткого визначення їх показників, оскільки їх зміна в процесі дослідження дає можливість вказувати на зміни у досліджуваному педагогічному явищі, а в нашому випадку – сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС.

Слід підкреслити, що кількість показників має бути оптимальною в кожному критерії з метою забезпечення об'єктивного діагностування. Одна з найбільш важливих методологічних вимог – показники мають бути зрозумілими, конкретними, достатніми та доступними для вимірювання. Крім того, кожен із показників має бути достатньо містким і відображати суттєву складову характеристики кожного критерію. [12]

Виходячи із сутності критеріїв, показниками є їх конкретні якісні (кількісні) характеристики сформованості/розвиненості управлінської компетентності майбутніх НФПіС, які дозволяють проводити спостереження та вимірювання їх. Таким чином, під показниками розуміємо конкретний прояв та якість управлінської компетентності майбутніх НФПіС, як суб'єктів управлінської діяльності при виконанні службових обов'язків, зміст, методики та технології управлінської діяльності яких мають свою специфіку в системі фізичної підготовки військовослужбовців Збройних сил України.

Для визначення критеріїв сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС проаналізуємо підходи вчених, котрі займалися питанням визначення критеріїв сформованості управлінської компетентності.

Т. Мацевко виділяє такі психологічні критерії управлінської компетентності майбутніх магістрів військового управління: рівень сформованості управлінської компетентності, інтелектуальна готовність до вирішення завдань управлінської діяльності, інтеракційність, суб'єктна активність особистості слухача [7].

Р. Торчевський з позицій суб'єктно-діяльнісного підходу до аналізу управлінської культури як суб'єктів

управлінської діяльності в оперативно-тактичній ланці управління виділив ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, менеджерський, праксиологічний, контрольно-оцінювальний та суб'єктний критерії оцінювання сформованості управлінської культури [8].

Дослідник Н. Вербин враховує аналіз наукових досліджень та теоретичні уявлення про змістовні характеристики і специфічні особливості процесу розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки і виокремлює наступні критерії: ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, інтелектуальний, діяльнісно-поведінковий, суб'єктний [3].

У своїх дослідженнях С. Жембровський визначив критерії ефективності методики організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів оперативно-тактичного рівня підготовки, такі як: оцінювально-результативний, морфо-функціональний, суб'єктний, ціннісно-мотиваційний [5, 122].

Аналіз наукових праць дослідника С. Костіва щодо обґрунтування сутності і змісту розвитку психофізичної витривалості дає можливість виділити наступні критерії розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, емоційно-вольовий, професійно-діяльнісний, суб'єктний [6, с. 264].

Але в той же час наголошуємо, що це мінімальна кількість компонентів управлінської компетентності майбутніх НФПіС, яка обов'язково має бути доповнена іншими компонентами на основі врахування специфіки військової частини та її призначення, географічного розміщення, характеру комплектування, тощо.

Отже, після здійсненого аналізу досліджень і підходів до розуміння та визначення структури компетентності, сутності та структури готовності фахівця до неї, а також з урахуванням особливостей формування та прояву компетентності в умовах військово-професійної діяльності дало змогу визначити структуру управлінської компетентності майбутніх НФПіС [11], на основі якої визначаємо критерії та показники діагностування сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС.

Ціннісно-мотиваційний критерій управлінської компетентності є “стовбуром”, оскільки дає можливість діагностувати ціннісне ставлення майбутніх НФПіС до свого обраного військового фаху, що впливає на потреби, мотиви та мотивацію щодо їх майбутньої військово-професійної діяльності.

Цей критерій характеризується професійно значимими потребами кар'єрного зростання, можливістю підвищення кваліфікації, свого статусу, престижу в здійсненні управлінських функцій щодо управлінської діяльності; мотивами управлінської діяльності у військовій частині, сформованими соціальними установками та розвиненими ціннісними орієнтаціями щодо управлінської діяльності; бажанням, хотінням, проявленням інтересу до управлінської діяльності; бажанням самоутвердження в управлінській діяльності на фоні інших управлінців.

Безпосередньо проявляється у потребі в досягненні успіху в управлінській діяльності; відчутті соціальної значущості своєї діяльності; прагненні до постійного розвитку та саморозвитку як суб'єкта управлінської діяльності; прагненні до активного застосування та системного впровадження новітніх технологій, прийомів, способів в

управлінську діяльність.

Без позитивної мотивації неможливо досягти високих результатів у розвитку особистості, усвідомлена мотивація спонукає до якісного вирішення професійних завдань.

Він дозволяє з'ясувати сукупність військово-професійних інтересів, а сформовані цінності і зміст мотивів виконують стимуляційну функцію у формуванні управлінської компетентності.

Показники ціннісно-мотиваційного критерію управлінської компетентності спрямовані на визначення рівня сформованості управлінської компетентності, наявності бажання щодо вирішення професійних управлінських проблем, які не є популярними, але життєво необхідними для забезпечення ефективності управління військовою частиною, мотивації до успіху і страх невдачі в управлінській діяльності, наявності мотивації на службу в Збройних силах України на своїй посаді.

Показниками цього критерію є такі: цінності управлінської діяльності та мотивація до формування управлінської компетентності.

Цей критерій є дуже важливим при діагностуванні сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС, оскільки від нього залежить актуалізація та реалізація всіх інших критеріїв.

Когнітивний критерій управлінської компетентності дозволяє діагностувати системні військово-професійні теоретичні знання і найголовніше практичні чи прикладні навички у майбутніх НФПіС, які відображають основні когнітивні аспекти – знання – щодо сформованості управлінської компетентності, необхідної для успішного вирішення поставлених завдань у стандартних та екстремальних ситуаціях.

Цей критерій характеризується розумінням завдань управлінської діяльності, виконанням обов'язків і оцінку їх значущості, уявленню про вірогідні зміни обстановки, труднощі, майбутні умови виконання функціональних обов'язків на займаній посаді в невизначених ситуаціях.

Отже, майбутній начальник фізичної підготовки і спорту військової частини повинен мати обсяг знань, прийомів, засобів і способів досягнення мети, наявність професійних умінь та навичок для виконання функціональних обов'язків, здатність до аналізу ситуації, що склалася та шляхи подальших дій.

Показники когнітивного критерію управлінської компетентності спрямовані на визначення ступеню сформованості у майбутніх НФПіС військово-професійних інтелектуальних якостей (як основи управлінської діяльності в військовій сфері), володіння знаннями про ефективну управлінську діяльність офіцера.

Показниками цього критерію є: знання теорії управління і насамперед управління людьми, знання теоретичних основ аналізу та прийняття рішень, знання технологій моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців.

Емоційно-вольовий критерій управлінської компетентності дає можливість діагностувати сформованість у майбутніх НФПіС рівень сформованості емоційно-вольових якостей таких як мобілізація фізичної і розумової здатності, терпіння, витримка, сміливість, рішучість, стійкість до тривалих напружених дій і навантажень у процесі реалізації посадових компетенцій, тощо.

Критерій проявляється при специфічній управлінській діяльності, який відображається в емоційних реакціях, які потрібні для приведення організму у стан готовності до затрат енергії (може бути потрібна на час страху, люти й болю) чи для швидкого відновлення працездатності що призводить до наявності задоволення від виконання своїх функціональних обов'язків.

Реалізація управлінської компетентності під час управлінської діяльності тісно пов'язана з емоціями та переживаннями, які супроводжують і впливають на емоційно-вольовий (морально-психологічний стан), що в свою чергу впливає на ефективність роботи під час складних (не типових) ситуацій. А також слід зазначити що саме від емоційно-вольового стану залежать критично важлива якість офіцера: здатність до рішучих, сміливих рішень в екстремальних умовах при обмеженості (чи дефіциті) часу, в яких від прийнятого рішення залежить успіх виконання поставленого завдання, власне життя та життя підлеглих військовослужбовців, доля всього колективу.

Для емоційно-вольового критерію характерними показниками є емоційний стан та стресостійкість і соціальна адаптованість

Функціонально-діяльнісний критерій управлінської компетентності призначений діагностувати практичну здатність реалізовувати знання, вміння та навички, застосувати доцільні способи і прийоми, стилі управлінської діяльності, що базуються на знаннях та отриманому досвіді для практичної реалізації управлінських рішень і посадових компетенцій та

Проявом даного критерію є оволодіння системою професійно-важливих знань сучасних технологій управління й менеджменту, готовність до самостійного планування та організації своєї управлінської діяльності, незалежність, гнучкість і оперативність у прийнятті та ухваленні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях управлінської діяльності та брати на себе відповідальність за результати, здатність організувати діяльність інших суб'єктів управління, ефективно делегувати свої повноваження підлеглим.

Отже, показниками функціонально-діяльнісного критерію слід вважати: праксеологічний, організаторські якості, здатність до педагогічної діяльності.

Суб'єктний критерій управлінської компетентності відображає суб'єктну здатність усвідомити необхідність фахового розвитку, здатність до об'єктивного самооцінювання, самоаналізу сформованості управлінської компетентності, а також фахове усвідомлення своїх дій і вчинків.

Даний критерій характеризується розумінням управлінцем реального рівня власної фахової підготовки до реалізації управлінських функцій, потреби особистості у процесі самоосвіти, самовдосконалення, наявного та потрібного рівня розвитку необхідних здібностей, наявністю професійно важливих особистісних якостей, які впливають на результат управлінської діяльності.

Показниками суб'єктного критерію є адекватна самооцінка як суб'єкта управлінської діяльності, загальна інтернальність, рефлексія (саморефлексія).

Загалом для діагностування управлінської компетентності у майбутніх НФПіС визначаємо систему відповідних критеріїв (табл. 1).

Таблиця 1. Критерії, показники та методики оцінювання сформованості управлінської компетентності у майбутніх НФПіС

№ з/п	Критерій	Показник	Методика оцінювання	Числові вираження (балів за показник)
1.	Ціннісно-мотиваційний	Цінності управлінської діяльності	Анкетування, тестування	100
		Мотивація до формування управлінської компетентності		100
2.	Когнітивний	Знання теорії управління і насамперед управління людьми	Анкетування, тестування	100
		Знання теоретичних основ аналізу та прийняття рішень		100
		Знання технологій моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців		100
3.	Емоційно-вольовий	Емоційний стан	Анкетування, тестування	100
		Стресостійкість і соціальна адаптованість		100
4.	Функціонально-діяльнісний	Праксеологічний	Тестування, виконання кваліфікаційних і фахових завдань	100
		Організаторські якості		100
		Здатність до педагогічної діяльності		100
5.	Суб'єктний	Самооцінка як суб'єкта управлінської діяльності	Анкетування, тестування	100
		Загальна інтернальність		100
		Рефлексія (саморефлексія)		100

Наступним етапом дослідження є визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС, основою для визначення яких є критерії та відповідні їм показники.

Рівні сформованості управлінської компетентності у майбутніх НФПіС дають змогу трансформувати якісні показники у кількісні та надають можливість достатньо об'єктивно оцінювати ступінь сформованості досліджуваного явища за кожним критерієм з наступним узагальненням середньостатистичних величин для визначення сформованості конкретного компонента управлінської компетентності.

Слід наголосити, що в педагогічних дослідженнях не існує загальноприйнятої класифікації рівнів володіння будь-чим, що й породжує «вільність» науковців у встановленні цих рівнів. Науковці мають право довільно, тобто на свій розсуд, більш-менш об'єктивно встановлювати кількість «рівнів» досліджуваного явища, беручи за основу виокремлені критерії його діагностування та наповнюючи кожний рівень відповідним змістом і характеристиками. [12]

Відповідно, є доцільним виділення трьох рівнів її сформованості – низького, середнього, високого (табл. 2).

Низький рівень сформованості управлінської компетентності НФПіС характеризується:

недостатньою сформованістю цінностей управлінської діяльності, відсутністю інтересу до здійснення управлінської діяльності, слабкою вмотивованістю до здійснення управлінської діяльності, відсутністю прагнення до самовдосконалення та саморозвитку як суб'єкта управлінської діяльності

слабкою орієнтацією в цілях управлінської діяльності, не розуміння її сутності, поверхневим і несистематизованим характером фахових знань, відсутністю розуміння завдань управлінської діяльності, слабкою обізнаністю із методами та способами досягнення мети управлінської діяльності;

не сформованістю позитивної емоційної реакції на виконання завдань управлінської діяльності, спостерігаються низькі вольові якості у процесі виконання завдань управлінської діяльності, нерозвинені емоційно-вольові якості (мобілізація фізичних і розумових здатностей, терпіння, витримка, сміливість, рішучість тощо), слабкою емоційно-вольовою стійкістю для подолання труднощів;

відсутню професійно-важливих знань сучасних технологій управління й менеджменту, неспроможністю до

виконання завдань управлінської діяльності та прийняття рішення у проблемних ситуаціях, не сформованістю умінь організовувати діяльність інших суб'єктів управління, не вираженою гнучкістю і оперативністю у прийнятті та ухваленні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях;

не достатнім розумінням управлінцем реального рівня власної підготовленості до реалізації управлінських функцій, не усвідомлення значущості своєї діяльності, неадекватною самооцінкою рівня своєї управлінської компетентності, відсутністю рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів оцінювання, відсутністю автономності і самостійності у реалізації посадових компетенцій, не розумінням потреби особистості у процесі самоосвіти.

Середній рівень характеризується:

суперечливим ставленням до здійснення управлінської діяльності, частковою сформованістю внутрішніх мотивів та управлінських цінностей до здійснення управлінської діяльності, ситуативним прагнення до самовдосконалення та саморозвитку;

– частковою орієнтацією в цілях управлінської діяльності, розумінні її сутності, наявністю посередніх фахових знань, недостатньо глибоким розуміння завдань управлінської діяльності, неповною обізнаністю із методами та способами досягнення мети управлінської діяльності;

позитивною емоційною реакцією на виконання завдань управлінської діяльності, недостатньо розвиненим розумінням необхідності управління психоемоційним станом, появою розуміння необхідності розвитку емоційно-вольові стійкості для подолання труднощів;

недостатністю професійно-важливих знань сучасних технологій управління й менеджменту, обмеженою здатністю до виконання завдань управлінської діяльності та прийнятті рішення у проблемних ситуаціях, частковою сформованістю умінь організовувати діяльність інших суб'єктів управління, частково вираженою гнучкістю і оперативністю у прийнятті та ухваленні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях;

– частковим розумінням управлінцем реального рівня власної підготовленості до реалізації управлінських функцій, обмеженим усвідомлення значущості своєї діяльності, не завжди адекватною самооцінкою рівня своєї управлінської компетентності, частковою наявністю рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх

результатів оцінювання, частковою автономністю і самостійністю у реалізації посадових компетенцій, не достатнім розумінням потреби особистості у процесі самоосвіти.

Таблиця 2. Характеристики рівнів сформованості управлінської компетентності у майбутніх НФПіС

Ціннісно-мотиваційний критерій		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
- недостатня сформованість цінностей управлінської діяльності; - відсутність інтересу до здійснення управлінської діяльності; - слабка вмотивованість до здійснення управлінської діяльності; - відсутність прагнення до самовдосконалення та саморозвитку як суб'єкта управлінської діяльності.	- суперечливе ставлення до здійснення управлінської діяльності; - внутрішні мотиви до здійснення управлінської діяльності сформовані частково; - часткова сформованість управлінської цінностей; - прагнення до самовдосконалення та саморозвитку проявляється ситуативно.	- позитивне ставлення до здійснення управлінської діяльності; - чітко виражені внутрішні мотиви до здійснення управлінської діяльності; - повна сформованість управлінських цінностей; - свідоме прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.
Когнітивний критерій		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
- слабка орієнтація в цілях управлінської діяльності, не розуміння її сутності; - поверхневий і несистематизований характер фахових знань; - відсутність розуміння завдань управлінської діяльності; - слабка обізнаність із методами та способами досягнення мети управлінської діяльності.	- часткова орієнтація в цілях управлінської діяльності, розуміння її сутності; - наявність посередніх фахових знань; - недостатньо глибоке розуміння завдань управлінської діяльності; - неповна обізнаність із методами та способами досягнення мети управлінської діяльності.	- впевнена орієнтація в цілях управлінської діяльності, повне розуміння її сутності; - наявність стійкої системи фахових знань; - повне розуміння завдань управлінської діяльності; - повна обізнаність із методами та способами досягнення мети управлінської діяльності.
Емоційно-вольовий критерій		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
- не сформована позитивна емоційна реакція на виконання завдань управлінської діяльності; - спостерігаються низькі вольові якості у процесі виконання завдань управлінської діяльності; - нерозвинені емоційно-вольові якості (мобілізація фізичних і розумових здатностей, терпіння, витримка, сміливість, рішучість тощо); - слабка емоційно-вольова стійкість для подолання труднощів.	- спостерігається позитивна емоційна реакція на виконання завдань управлінської діяльності; - недостатньо розвинене розуміння необхідності управління психоемоційним станом; - недостатній рівень розвиненості емоційно-вольових якостей; - з'являється розуміння необхідності розвитку емоційно-вольової стійкості для подолання труднощів.	- ярко виражена позитивна емоційна реакція на виконання завдань управлінської діяльності; - розвинене розуміння необхідності управління психоемоційним станом; - високий рівень розвиненості емоційно-вольових якостей; - розвинена емоційно-вольова стійкість, яка дозволяє виконувати завдання управлінської діяльності довготривалого характеру, долати труднощі.
Організаційно-діяльнісний критерій		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
- відсутні професійно-важливі знання сучасних технологій управління й менеджменту; - неспроможність до виконання завдань управлінської діяльності та прийняття рішення у проблемних ситуаціях; - не сформовані уміння організувати діяльність інших суб'єктів управління; - не виражена гнучкість і оперативність у прийнятті та ухваленні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях.	- не достатні професійно-важливі знання сучасних технологій управління й менеджменту; - обмежена здатність до виконання завдань управлінської діяльності та прийняття рішення у проблемних ситуаціях; - частково сформовані уміння організувати діяльність інших суб'єктів управління; - гнучкість і оперативність у прийнятті та ухваленні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях виражені частково.	- достатні професійно-важливі знання сучасних технологій управління й менеджменту; - здатність до виконання завдань управлінської діяльності та прийняття рішення у проблемних ситуаціях чітко виражена; - повністю сформовані уміння організувати діяльність інших суб'єктів управління; - повністю розвинені гнучкість і оперативність у прийнятті та ухваленні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях.
Суб'єктний критерій		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
- не достатнє розуміння управлінцем реального рівня власної підготовленості до реалізації управлінських функцій; - не усвідомлення значущості своєї діяльності; - неадекватна самооцінка рівня своєї управлінської компетентності; - відсутність рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів оцінювання; - відсутня автономність і самостійність у реалізації посадових компетенцій - не розуміння потреби особистості у процесі самоосвіти.	- часткове розуміння управлінцем реального рівня власної підготовленості до реалізації управлінських функцій; - обмежене усвідомлення значущості своєї діяльності; - не завжди адекватна самооцінка рівня своєї управлінської компетентності; - часткова наявність рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів оцінювання; - часткова автономність і самостійність у реалізації посадових компетенцій; - не достатнє розуміння потреби особистості у процесі самоосвіти.	- цілковите розуміння управлінцем реального рівня власної підготовленості до реалізації управлінських функцій; - повне усвідомлення значущості своєї діяльності; - адекватна самооцінка рівня своєї управлінської компетентності; - наявність чітких рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів оцінювання; - повна автономність і самостійності у реалізації посадових компетенцій; - чітке розуміння потреби особистості у процесі самоосвіти.

Високий рівень розвиненості фахової компетентності характеризується:

позитивним ставленням та чітко вираженими внутрішніми мотивами до здійснення управлінської діяльності, повною сформованістю управлінських цінностей, свідомим прагненням до самовдосконалення та саморозвитку;

впевненою орієнтацією в цілях управлінської діяльності, повним розумінням її сутності, наявністю стійкої системи фахових знань, повним розумінням завдань управлінської діяльності, повною обізнаністю із методами та способами досягнення мети управлінської діяльності;

ярко вираженою позитивною емоційною реакцією на виконання завдань управлінської діяльності, розвиненим розумінням необхідності управління психоемоційним станом, високим рівнем розвиненості емоційно-вольових якостей, розвиненістю емоційно-вольової стійкості, яка дозволяє виконувати завдання управлінської діяльності довготривалого характеру, долати труднощі;

достатніми професійно-важливими знаннями сучасних технологій управління й менеджменту, чітко вираженою здатністю до виконання завдань управлінської діяльності та прийняття рішення у проблемних ситуаціях, повністю сформованими вміннями організовувати діяльність інших суб'єктів управління, повністю розвиненими

гнучкістю і оперативністю у прийнятті та ухваленні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях;

цілковитим розумінням управлінцем реального рівня власної підготовленості до реалізації управлінських функцій, повним усвідомленням значущості своєї діяльності, адекватною самооцінкою рівня своєї управлінської компетентності, наявністю чітких рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів оцінювання, повною автономністю і самостійністю у реалізації посадових компетенцій, чітким розумінням потреби особистості у процесі самоосвіти.

Висновки. У процесі наукового дослідження було вперше визначено та обґрунтовано критерії та показники оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС. Проведення комплексного наукового аналізу, узагальнення інформації отриманої з наукових джерел, сприяло визначенню рівнів оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС.

Перспективи подальших наукових досліджень – визначення методики дослідження сформованості управлінської компетентності майбутніх НФПіС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ О.В. Бойко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 244 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.)/ Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпін: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Вербин Н.Б. Критерії та показники оцінювання рівнів сформованості професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління/ Н. Вербин// Науковий вісник СХУ імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 1(350). С. 76-80.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник/ С.У. Гончаренко. Київ: «Либідь», 1997. 374 с.
5. Жембровський С.М. Методика організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів військового управління оперативно-тактичного рівня: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ С.М. Жембровський. Хмельницький, 2013. 240 с.
6. Костів С.Ф. Сутність і зміст психофізичної витривалості професіоналів військового управління у сфері оборони оперативно-тактичного рівня/ С.Ф. Костів// Збірник наукових праць/ Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Вінниця: ТОВ «Нілан» ЛТД, 2018. Вип 88 (ч. 1). С. 261-268.
7. Мацевко Т.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09/ Т. М. Мацевко; Нац. акад. оборони України. Київ, 2007. 220 с.
8. Торчевський Р.В. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04/ Р. Торчевський; НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти. Київ, 2012. 301 с.
9. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ Національна академія державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького/ В. Уліч. Харків, 2007. 197 с.
10. Шемчук В.А. Розвиток управлінського мислення у майбутніх магістрів військового управління в оперативно-тактичній ланці управління: критерії та показники/ В. Шемчук// Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародної служби освіти з креативної педагогіки. Київ, 2010. Вип. 66, Частина 2. с. 248-250.
11. Шостак Р.Г. Фізичне виховання: проблеми та перспективи: монографія за загальною редакцією проф. Г.П. Грибана. Житомир: «Рута», 2020. С. 371-383
12. Ягупов В.В., Кива В.Ю. Критерії та показники діагностування розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фах. вид./ Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технолог. і засобів навчання, Ін-т модернізації змісту освіти, Ун-т менедж. освіти. Київ, 2019. Том 71, №3 С. 248-266.

REFERENCES

1. Boyko O.V. Formation of readiness for management activity in future masters of military-social management. . Cand. Diss. Kyiv, 2005. P. 244.
2. Busel V.T. The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian. Irpin, 2009. P. 1736.
3. Verbin N.B. Criteria and indicators for assessing the levels of professional endurance of future masters of military management / N. Verbin // Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka National University. Series: Pedagogical sciences, 2017. № 1 (350). P. 76-80.
4. Goncharenko S. U. Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv, 1997. P. 374.
5. Zembrovskiy S.M. Methods of organization of independent work on physical training of officers of military management of operative-tactical level. Cand. Diss. Khmelnytsky, 2013. P. 240.
6. Kostiv S.F. The essence and content of psychological and physical endurance of military management professionals in the field of defense of tactical and tactical level / Problems of education. Scientific collection // Institute for the Modernization of the Content of Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Vinnytsia, 2018. P. 261-268.
7. Matsevko T.M. Psychological features of development of managerial competence of future masters of military profile. . Cand. Diss. Kyiv, 2007. P. 220.
8. Torchevsky R.V. Pedagogical conditions of development of administrative culture of future masters of military management in system of postgraduate education: dis. ... candidate ped. Science: 13.00.04 / R. Torchevsky; NAPS of Ukraine, Inst. Of Prof. Tech.

- education. Kyiv, 2012. P. 301.
9. Ulich V.L. Pedagogical conditions of formation of readiness of future officers for administrative activity: dissertation. ped. Sciences: 13.00.04 / National Academy of State Border Guard Service of Ukraine named after B. Khmelnytsky / V. Ulich. Kharkiv, 2007. P. 197.
 10. Shemchuk V.A. Development of managerial thinking in future masters of military management in the operational and tactical chain of management: criteria and indicators / V. Shemchuk // New learning technologies: Scientific method. Coll. / Institute of Innovative Technologies and Content of Education, Ministry of Education and Science of Ukraine, Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy. Kyiv, 2010. Is. 66, Part 2. P. 248–250.
 11. Shostak R.G. Physical education: problems and prospects: a monograph edited by prof. G. Gryban. Zhytomyr: "Ruta", 2020. P. 371-383.
 12. Yagupov V.V., Kiva V.Yu. Criteria and indicators for diagnosing the development of information and communication competence of teachers of the military education system. Information technologies and teaching aids: electron. Science. profession. ed./Nat. acad. ped. Sciences of Ukraine, Inst of Inform. technologist and teaching aids, Inst. of modernization of the content of education, University of Management. education. Kyiv, 2019. Volume 71, №3 P. 248-266.

Diagnosing the formation of managerial competence of future chiefs of physical training and sports of the military unit

R. G. Shostak

Abstract. This study analyzes the scientific work on diagnosing the formation of managerial competence of future chiefs of physical training and sports of the military unit summarizes the information obtained from scientific sources. Methods of systematization and substantiation of criteria, indicators and levels of diagnosing the formation of managerial competence of future chiefs of physical training and sports of the military unit are used. Determining the methodology for assessing the formation of managerial competence of future chiefs of physical training and sports of the military unit will contribute to the prospects for further research.

Keywords: *managerial competence, criterion, indicator, level, professional activity.*

PSYCHOLOGY

Особливості формування екопсихологічної культури молодшого школяра

П. С. Беседа, М. М. Кононова

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна
Corresponding author. E-mail: meershaum@ukr.net

Paper received 26.01.21; Accepted for publication 12.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-12>

Анотація. У статті висвітлюються та аналізуються психологічні умови формування екопсихологічної культури в молодшому шкільному віці в умовах сучасного освітнього процесу. Автор розглядає тему з позицій педагогіки та психології, розкриває сутність понять «екологічна свідомість» та «екологічна культура», їх залежність та взаємообумовленість, при цьому робить акцент на психологічній основі формування цих процесів. Детально проаналізовано наукові джерела з обраної тематики, виокремлено основні положення.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічне мислення, екологічне виховання, екологічна культура, молодший шкільний вік, психологічний супровід.

Вступ. Екологічні проблеми, обсяг яких, на жаль, за останні десятиліття лише помітно зростає, зумовлюють необхідність переоцінки індивідуального та суспільного ставлення до навколишнього природного середовища, переходу від суб'єкт-об'єктних, переважно споживчих відносин, до суб'єкт-суб'єктної логіки взаємодії зі світом природи. Подібні зміни можливі за умови безперервного формування екопсихологічної культури особистості-користувача природного розмаїття, основи якої закладаються в дошкільному віці, коли діти в силу своїх здібностей, розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення, формування довільності психічних процесів та поведінки, дослідно-пошукової діяльності, через безпосереднє ознайомлення з природним світом, за допомогою дорослого поступово набувають елементарних екологічних знань та засвоюють моральні й духовні цінності. Вже в молодшому шкільному віці на основі цього учень починає самостійно взаємодіяти з об'єктами природного середовища та впливати на них. Однак дослідження показують, що молодшим школярам не вистачає життєвого досвіду у процесі взаємодії з довкіллям, їм ще складно адекватно реагувати на природні зміни й виробляти навички психологічного захисту від їх негативних впливів. Екологічні знання школярів поверхневі, їм більше притаманна низька мотивація до природоохоронної діяльності, емпатійність до природи не виражена, багато дітей, особливо міських, відчужені від природи, від розуміння екологічних проблем.

З огляду на це, питання формування екопсихологічної культури, куди входить забезпечення екологічного виховання, формування екологічності мислення та свідомого ціннісного ставлення до самої природи, до людей, які її охороняють, все більше привертає увагу вчених, вчителів, психологів, батьків та стає пріоритетним в контексті функціонування сучасної освіти. Безпосередньо наша увага звернена на дослідження психологічних можливостей процесу формування екопсихологічної культури молодшого школяра, з огляду на активний психічний розвиток всіх сфер особистості в цей період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Екопсихологічна культура розглядається у структурі екологічної психології, теоретичні основи якої закладені у працях українських та зарубіжних вчених: С. Д. Дерябо, О. А. Калмикова, В. І. Панова, В. В. Глібова, О. О. Стерлигової, І. О. Шмелевої, В. О. Ясвін, Б. Рогоф, В. О. Скребець, А. М. Львовичкіної, В. Л. Рубцової, П. Штерн, Ю. М. Швалби, І. І. Шлімакової, О. В. Рудоміно-Дусятської, О. М. Гарнець, Т. В. Іванової, А. А. Брудного, В. Г. Панок, В. Р. Дольник, С. М. Кравченко, Л. В. Лупійко, Л. В. Романюк, Р. Г. Падалки, А. І. Миракян та інших дослідників, які висвітлюють, зокрема, питання екологічної свідомості й ставлення особистості до природи, проблему просторових явищ і просторової поведінки, екологічної освіти, екологічної етики тощо.

Формування екологічної свідомості в певний віковий період досліджували Н. Глухова, Л. В. Лупійко (дошкільний вік), М. М. Заброцький, Н. І. Ващенко, С. Клименко, Р. Г. Падалка, М. Г. Іванчук (молодший шкільний вік), О. Л. Вернік, Е. В. Грезе, Т. О. Євдокімова (підлітковий вік), І. І. Шлімакова, І. Ковальчук, А. М. Львовичкіна (юнацький вік).

Метою статті є системний аналіз змісту, психологічних умов та складових процесу формування екопсихологічної свідомості у молодшому шкільному віці.

Методи дослідження. Розгляд обраної проблематики проводився на основі теоретичного вивчення та аналізу наукової й методичної літератури фахівців в області педагогіки та психології з проблеми екологічної свідомості та екологічної культури.

Результати та дискусії. Поняття екологічна культура широко розглядається педагогічною наукою, оскільки її формування відбувається в умовах систематичного освітнього процесу, спрямованого на засвоєння екологічних знань, осмислення універсальної цінності природи, на усвідомлення учнями морально-етичних норм, переконань та правил раціонального користування природою й бережливого ставлення до неї, на розвиток ціннісної сфери особистості тощо. Мета екологічного виховання полягає у формуванні в

людини екологічної свідомості та мислення, чітких екологічних уявлень, екологічного світогляду, екологічно доцільної поведінки, де провідну роль вже відіграє психологічний аспект, що включає: формування відповідних потреб, мотивів, настанов особистості; вироблення етичних, естетичних почуттів, навичок і звичок; формування мети екологічної діяльності та ін. [6, с. 17]. Крім того, основою набуття екологічних знань є природні здібності та пізнавальні можливості, індивідуальні вікові та психічні особливості окремої особистості, її вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.

Саме на основі та в результаті екологічного мислення й екологічної свідомості, як вищого рівня психічного відображення природного, штучного, соціального середовища, свого внутрішнього світу [5, с. 48], і формується екологічна культура, а з нею розвивається екологічна особистість, яка психологічно включена у світ природи за допомогою системи екологічних уявлень (С. Д. Дерябо, В. О. Ясвін) [5, с. 51].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1; 2: 3; 4; 5; 6] та наукові здобутки психологів Л. С. Виготського, О. О. Лурія, О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна, Л. І. Божович, О. В. Запорожця та інших дозволив нам зробити висновок, що молодший шкільний вік є сприятливим (сенситивним) для розвитку в учнів основ екологічної культури, що пов'язано з інтенсивним розвитком інтелектуальної, емоційної та чуттєвої сфер, періодом формування пізнавальної активності, творчого мислення й самостійності, розширенням їхньої уяви, зміною мети і мотивів взаємодії з природними об'єктами на менш прагматичні, появою нових інтересів, зацікавленістю собою, людьми, природою, становленням самосвідомості, набуттям умінь спостерігати й аналізувати явища, задумуватися не лише «навіщо?», а й «чому?», робити на основі цього ґрунтовні порівняння й узагальнення. До того ж, провідна в цей час навчальна діяльність забезпечує легке засвоєння екологічних знань, розвиток потенціалу для подальшого її використання, дає можливість в процесі читання самостійно отримувати відповіді на свої запитання, що допомагає краще усвідомлювати своє місце і роль в природному й соціальному середовищі, адаптуватися до нього, засвоювати загальнолюдські цінності та сприяє формуванню мотивації до здійснення природоохоронної діяльності.

Більшість науковців виокремлюють три компоненти у структурі екологічної культури, які і визначають її формування: інтелектуальний (рівень екологічних знань), ціннісний (рівень екологічної свідомості) та діяльнісний (практичні вміння і навички охорони природи) [3].

Ми переконані, що забезпечити розвиток цих компонентів можна за рахунок психологічного супроводу молодших школярів, у даному разі – системи заходів (бесіди, спостереження, ситуаційно-рольові ігри, екскурсії, проблемно-пошукові завдання, ігри екологічного спрямування, психологічні техніки і вправи та ін.), спрямованих на збагачення знань дітей про навколишнє середовище, розвиток допитливості, формування в них емоційно-ціннісного та естетичного ставлення до природи (рослин, тварин, явищ), розвиток розуміння процесів взаємодії та взаємного впливу людини і природи, виховання активної життєвої позиції у ставленні до довкілля. Основною умовою для цього є підкріплення знань про природні об'єкти через безпосереднє їх сприймання, практичну діяльність, що допомагає краще усвідомлювати перебіг природних процесів, бачити як негативні наслідки впливу на навколишнє середовище (забруднення територій сміття, зменшення або навіть зникнення видів птахів, тварин, рослин, забруднення повітря, води, ґрунту, як наслідок – виникнення та стрімке поширення захворювань тощо), так і позитивні (наприклад, підгодовування птахів взимку рятує їм життя, висаджування рослин сприяє озелененню планети та очищує повітря, прибирання сміття очищує ліси, воду тощо).

Досліджуючи наукові підходи до проблеми екологічної культури, Р. В. Падалка підсумовує, що екологічна культура є сукупністю знань, норм, стереотипів та екологічно доцільної поведінки людини в природному довкіллі, здатністю особи відчувати та пристосовувати його до себе, узгоджувати власні потреби та порядок природного середовища. Осередком розвитку екологічної культури стає екологічна життєдіяльність, де існує та самореалізується індивід в єдності всіх своїх життєвих потреб і можливостей [5, с. 71].

Висновки. Отже, екологічна культура є своєрідним показником рівня сформованої екологічної свідомості та мислення, розуміння й отождолення особистістю себе зі світом природи, як невід'ємної її складової, рівня усвідомлення впливу людини на природу, показником запасу практичних умінь і навичок у процесі екологічної діяльності, тобто раціонального користування природними ресурсами, їх охорони та збагачення. Саме екологічна культура визначає форми і методи взаємовідносин людини з природою, а її формування розпочинається з дитинства та триває в шкільні роки. Завдання освітнього процесу полягає не лише в тому, щоб озброїти учнів знаннями про природу, але і в тому, щоб навчити адекватно використовувати ці знання в ході різних видів своєї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Колток Л. Формування екологічної культури учнів початкової школи як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Л. Колток // Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 1. – С. 115-122. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2012_1_21
3. Курняк Л. М. Екологічна культура: поняття та формування / Л. М. Курняк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2015. – № 10. – С. 48-51. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_10_14
4. Матвеева Н. Екологічне виховання молодших школярів гірських шкіл / Н. Матвеева // Гірська школа Українських

- Карпат. – 2013. – № 10. – С. 37-39. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2013_10_10
5. Падалка Р. Г. Психологічні особливості екологічної свідомості молодшого школяра: дис. кандидата психол. наук : 19.00.07 / Падалка Роман Григорович. – К., 2018. – 234 с.
6. Пономаренко Л. В. Екологічне виховання молодших школярів у процесі навчання / Л. В. Пономаренко. – Х.: «Основа», 2009. – 143 с.

REFERENCES

1. Skrypchenko O. V., Dolynska L. V., Ohorodniichuk Z. V. Age and pedagogical psychology: Textbook // Kyiv: Prosvita, 2001. – P. 416.
2. Koltok L. Formation of ecological culture of primary school students as a psychological and pedagogical problem // Zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2012. – Vol. 1. – P. 115-122. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2012_1_21
3. Kurniak L. M. Ecological culture: notion and formation // Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». – 2015. – No 10. – P. 48-51. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_10_14
4. Matveeva N. Ecological education of junior schoolchildren of mountain schools // Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. – 2013. – No 10. – P. 37-39. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2013_10_10
5. Padalka R. H. Psychological peculiarities of ecological consciousness development in junior schoolchildren: Dissertation for the degree of Candidate of Science // National Dragomanov Pedagogic University, Kyiv, 2018, 234 p.
6. Ponomarenko L. V. Ecological education of junior schoolchildren in the learning process // Kharkiv: «Osnova», 2009. – P. 143.

Features of formation of ecopsychological culture of the junior schoolboy

P. Beseda, M. Kononova

Abstract. The article highlights and analyzes the psychological conditions for the formation of ecopsychological culture in primary school age in the modern educational process. The author considers the topic from the standpoint of pedagogy and psychology, reveals the essence of the concepts of «ecological consciousness» and «ecological culture», their dependence and interdependence, while emphasizing the psychological basis of the formation of these processes. Scientific sources on the chosen subject are analyzed in detail, the basic positions are allocated.

Keywords: *ecological consciousness, ecological thinking, ecological education, ecological culture, primary school age, psychological support.*

Orthorexia Nervosa: история возникновения термина, диагностические критерии и место среди известных расстройств пищевого поведения

М. С. Фатеева

Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина
Corresponding author. E-mail: mfatieieva@gmail.com

Paper received 15.01.21; Accepted for publication 02.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-13>

Аннотация. Эта статья посвящена определению места «нервной орторексии» среди известных расстройств пищевого поведения. Рассмотрены история возникновения термина, проведен анализ ключевых работ, раскрывающие общее видение проблемы. Проанализированы диагностические критерии в работах современных ученых. Выделены основные научные подходы к толкованию орторексии: как нового симптома в пределах известных нарушений пищевого поведения, как самостоятельного нарушения, как проявления тревожных и обсессивно-компульсивных состояний, а также как социально-культурного феномена. Определены социальные предпосылки распространения орторексии и особенности субкультуры «здорового образа жизни». Выделены этапы формирования орторексии в контексте самосознания личности.

Ключевые слова: нервная орторексия, расстройства пищевого поведения (РПП), субкультура, психологическая помощь, диагностические критерии.

Введение. Темы расстройств пищевого поведения становятся всё более актуальными в современном мире. Пищевое поведение включает в себя сложный комплекс установок, форм поведения, привычек и эмоций, и является индивидуальным для каждого человека. Это ценностное отношение человека к еде и процессу приёма пищи, ориентация на образ собственного тела, стереотипы питания в обычных условиях и ситуациях стресса. Пищевое поведение может быть гармоничным (адекватным) или девиантным в зависимости от места, которое занимает процесс приема пищи в иерархии ценностей, от количественных и качественных показателей питания, а также от его эстетики [31, с. 382].

Термин орторексия (от греч. *orthos* – правильный, и *orexí* – аппетит) определяет специфическое нарушение пищевого поведения, характеризующееся фиксацией на правильном питании. Патологически навязчивые идеи «здоровой пищи» сопровождаются жесткой диетой, ритуализированными моделями выбора и приема пищи, избеганием продуктов, которые считаются вредными или загрязненными [19]. Хотя в основе такого поведения лежит желание улучшить собственное здоровье и благополучие, орторексия, как правило, приводит к дефициту питательных веществ в организме, вызывает обострение соматических болезней и другие медицинские осложнения, разрушает межличностные отношения, вызывает многочисленные психологические проблемы и существенно ухудшает общее качество жизни человека [4; 5].

Целью публикации является системное исследование путей развития понятия «орторексия» и ее диагностических критериев, определение места «нервной орторексии» среди известных расстройств пищевого поведения.

Обзор публикаций по теме. Впервые в клиническую практику понятие орторексии ввёл врач С. Бретмен, автор эссе «Health food junkie», в котором убедительно аргументировал негативные побочные эффекты диетической медицины и объявил о новой уникальной форме нарушения пищевого поведения - нервной орторексии. Автор поставил орторексию в один ряд с известными расстройствами пищевого поведения - анорексией и булимией. Расстройства пищевого поведения отводят питанию чрезмерное место в жизненных

практиках человека: булимия и анорексия фокусируются на количестве пищи, тогда как орторексия фокусируются на ее качестве. «Перенос всей жизненной ценности в акт приема пищи делает орторексию настоящим расстройством» [6]. Данная публикация, рассчитанная на широкий круг читателей, считается отправной точкой в истории научного анализа проблемы орторексии, и стала стимулом большого количества научных исследований, направленных на подтверждение или опровержение изложенных в ней утверждений.

Очевидно, что изучение нервной орторексии (в дальнейшем - НО) должно основываться на понятных и однозначных критериях. Наиболее перспективным видится определение пяти ключевых элементов по F. Barthels: увлеченность здоровым питанием, тревожность, озабоченность несоответствием собственной диеты субъективному стандарту, наличие сверхценных идей, нарушение жизненно важных функций (табл. 1).

Содержание таблицы 1 дает исчерпывающее представление о сущности нервной орторексии как нарушении пищевого поведения. Наиболее детально представляют это расстройство диагностические критерии, предложенные R. Mogoze и соавторами в 2014 году, они включают в себя также социально-культурные факторы [23]. Позднее эти критерии были уточнены T. Dunn и S. Vratman с целью отделения специфики альтернативной диетической модели от ее патологического усиления [11]. Авторы закономерно заметили, что диагностические критерии орторексии не должны ссылаться на конкретные элементы традиционной теории питания, так как она эволюционирует. Кроме того, не следует оценивать «ошибочность» диетической теории, которой придерживается личность. Критерии и инструменты диагностики должны различать «исключительный энтузиазм здорового питания» и дальнейшее усиление навязчивого мышления и компульсивного поведения [7].

В 2018 г. Н. Сена и соавторы опубликовали результаты метаанализа свыше 135 публикаций, посвященных проблеме нервной орторексии (далее - НО), и свели все разнообразие ее признаков к трем основным

симптомам: А) навязчивая либо патологическая увлеченность здоровым питанием; В) эмоциональные последствия (стресс, беспокойство) при несоблюдении добровольных ограничений и правил питания; С) психосоциальные нарушения в ответственных сферах жизни, а также недоедание и потеря веса [8].

Таблица 1. Диагностические критерии нервной орторексии в работах западных ученых

Авторы	содержание диагностических критериев
Moroze, Dunn, Hollan, Yager, Weintraub, 2014	<p>А: Навязчивая увлеченность питанием «здоровой пищей», фокусировка на качестве и совместимости продуктов (два или более из следующих):</p> <ul style="list-style-type: none"> - соблюдение не сбалансированной диеты из-за навязчивых убеждений о "чистой пище"; - озабоченность и обеспокоенность употреблением нездоровой или загрязненной пищи, влияние качества и совместимости продуктов на физическое и эмоциональное здоровье; - ригидное избегание продуктов, которые субъект считает «нездоровыми», включая продукты, содержащие жиры, консерванты, пищевые добавки, продукты животного происхождения и т.д.; - чрезмерное количество времени (напр., 3 и более часов в день), которые человек посвящает изучению, приобретению и приготовлению специфических типов продуктов, исходя из восприятия их качества и совместимости (не связано с профессиональной деятельностью в сфере питания); - беспокойство после отступления от диеты, употребления «нездоровых» или «нечистых» продуктов; - нетерпимость к иным пищевым убеждениям; - чрезмерные (не соответствующие собственному заработку) финансовые расходы на продукты питания из-за их субъективно воспринимаемого качества и состава. <p>В: Навязчивая увлеченность превращается в нарушение при следующих условиях:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ухудшение физического здоровья из-за несбалансированной диеты и недостаток питательных веществ. - Тяжелый стресс или ухудшение социального, учебного, профессионального функционирования из-за навязчивых мыслей и действия, сфокусированные на убеждениях о «здоровом» питании. <p>С: Нарушение не представляет собой обострение симптомов другой болезни: обсессивно-компульсивного расстройства, шизофрении или других расстройств психотического спектра.</p> <p>Д: Поведение нельзя объяснить неукоснительным соблюдением религиозных обрядов или особыми требованиями к продуктам (аллергические реакции и другие медицинские причины, требующие специальной диеты).</p>
Barthels, 2015	<p>А. Длительная и интенсивная увлеченность здоровым питанием и продуктами для здоровья.</p> <p>В. Выраженная тревожность, а также интенсивное избегание продуктов, считающихся «не здоровыми» согласно субъективных убеждений.</p> <p>С. (1). По крайней мере две сверхценные идеи касаются действия и потенциальных преимуществ для здоровья определенных продуктов И / ИЛИ</p> <p>С. (2). Ритуализированная занятость покупкой, приготовлением и потреблением пищи, обусловленная не кулинарными причинами, а сверхценными идеями. Отклонение или невозможность соблюдать правила питания вызывает интенсивные негативные переживания, которых можно избежать жестким соблюдением правил.</p> <p>Д. (1). Фиксация на здоровом питании влечет клинически релевантные нарушения или трудности в социальной, профессиональной и других важных сферах жизни и / или негативно влияет на детей (например, кормление не по возрасту) И / ИЛИ</p> <p>Д. (2). Дефицит питательных веществ из-за нарушенного пищевого поведения. Осознание проблемы не является необходимым, в некоторых случаях отсутствие понимания может выступать показателем степени тяжести состояния.</p> <p>Е. Похудение и потеря веса могут присутствовать, однако беспокойство о форме тела и весе не являются доминантными.</p> <p><i>Для диагностики орторексии должны быть четко выполнены критерии А, В, С и Е. Критерий D должен быть выполнен как минимум частично. Если критерий Е четко не выполняется, рекомендовано диагностировать атипичную нервную анорексию.</i></p>
Bratman, Dunn, 2016	<p>Критерий А. Навязчивая фиксация на «здоровом» питании, определенном диетической теорией или устойчивыми убеждениями, конкретные детали которых могут варьировать; преувеличенные стрессово-эмоциональные реакции в связи с выбором пищи, которая воспринимается как нездоровая; потеря веса может происходить вследствие диетического выбора, но не является основной целью. Это подтверждается следующим:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Навязчивое поведение, действия и / или психологическая увлеченность диетическими практиками, которые, по убеждению индивида, способствуют оптимальному здоровью. 2. Нарушение самонавязанных диетических правил вызывает чрезмерный страх заболеваний, ощущения собственной нечистоты и/или негативные физические ощущения, сопровождающиеся тревогой и стыдом. 3. Диетические убеждения со временем усиливаются и могут приводить к исключению целых групп продуктов, частота и строгость «чисток» (периодов поста), которые рассматриваются, как способы очищения и детоксикации, возрастает. Эта эскалация обычно приводит к потере веса, но желание похудеть отсутствует, скрыто или подчинено представлениям о здоровом питании. <p>Критерий В. Навязчивое поведение и психологическая увлеченность приобретает клиническую формы при следующих условиях:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Недоедание, сильная потеря веса и другие медицинские осложнения вследствие ограничительной диеты. 2. Внутрличностные страдания или нарушения социального, академического или профессионального функционирования, вытекающие из пищевого поведения и убеждений касательно здоровой диеты. 3. Позитивный образ тела, самооценку, идентичность и/или удовлетворенность излишне зависят от само определенного «здорового» пищевого поведения.

Примечание: обозначенные в таблице критерии являются переводом англоязычных публикаций [23, 3, 11].

Современная диагностика предполагает размежевание НО от других известных нарушений пищевого поведения. Орторексию, возможно, следует рассматривать как девиантное пищевое поведение, обусловленное чрезмерной субъективной оценкой процесса питания, его глобальным влиянием на образ жизни и поведения.

Л. М. Абсаямова предложила разграничить понятия «расстройства пищевого поведения» и «нарушения пищевого поведения»:

1. Нарушения пищевого поведения – система поведенческих актов, проявляющихся в процессе питания (стереотипы питания), препятствующих полноценному функционированию человека вследствие чрезмерного или недостаточного потребления еды, но не является болезнью (ограничительное, эмоциогенное, экстернальное пищевое поведение).

2. Нарушения пищевого поведения приводят к физическим и психическим заболеваниям и представляют собой комплексную медико - психологическую проблему (нервная анорексия, нервная булимия) [30].

Полностью поддерживая вышеуказанное мнение о необходимости разделить РПП на клинические и не клинические формы, вместе с тем, предлагаем учитывать традиционную позицию исследователей использовать понятия “нарушения” и “расстройства” как синонимы, поскольку семантика этих слов близка. Действительно, решение данной проблемы требует уточнения и обновления терминологии, касающейся пищевого поведения. Для окончательного определения орторексии как клинического расстройства или поведенческого нарушения необходимы научные доказательства, подтверждающие клинические признаки. Сегодня общепризнанными являются такие нарушения пищевого поведения, как нервная анорексия, нервная булимия, меньше известно о приступообразное переедание (binge eating). Расстройство в виде нервной анорексии проявляется в исчезновении аппетита (отказе от пищи) из-за психологических причин, например, страха ожирения, что приводит к опасно низкой массе тела. Нервная булимия характеризуется противоположными признаками: частыми приступами голода и перееданием, а также активным контролем за весом тела с помощью компенсаторного поведения, искусственно вызываемой рвоты или чрезмерных физических нагрузок [31]. Эти расстройства возникают у лиц обоих полов, чаще у молодых женщин. Распространенность анорексии составляет от 0,5 до 1%, нервной булимии - 1 - 3% [30]. Обычно, когда пишут “анорексия” или “булимия”, предполагают синдром, а когда добавляют “нервная анорексия” или “нервная булимия”, то речь идет о диагнозе. В нашей работе придерживаемся такого же принципа.

Проблематика признания болезнью определенного психического синдрома и поведенческого нарушения зависит от того, внесены ли данные феномены в нормативные документы, регламентирующие постановку диагнозов, существует ли единство их восприятия врачами, работодателями, страховыми компаниями, учеными во всем мире. Таких нормативных документов

два: МКБ (Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, ВОЗ) и DSM (Диагностический и статистический справочник психических болезней, созданный Американской психиатрической ассоциацией). Формально нервная орторексия до сих пор не признана отдельным заболеванием или расстройством, хотя на сегодняшний день часто наблюдается клиницистами и принимается ими как серьезная проблема, имеющая физиологические, психологические, социальные и финансовые последствия [4]. Глава рабочей группы АРА по вопросам пищевых расстройств Т. Волш пояснил этот факт недостаточным количеством научных исследований и публикаций, посвященными изучению явления орторексии.

Действующее издание МКБ-10 содержит рубрику «Расстройства приема пищи» (F50), включает нервную анорексию, нервную булимию, их атипичные формы, психогенные переедания и психогенную потерю аппетита, а также рвоту, вызванную психологическими расстройствами [33, с. 355-356]. DSM-5 содержит раздел «Нарушения кормления и питания» со следующим перечнем диагнозов: нервная анорексия, нервная булимия, избегание/ограничение приема пищи, приступообразное переедание (Binge Eating Disorder, так называемое «пищевое пьянство»), расстройство руминации (пережевывания), пика (извращенный аппетит либо поедание несъедобного).

Следует отметить, что долгое время Anorexia Nervosa не была признана болезнью и даже не имела названия, она впервые была описана в конце XVIII столетия, а к психосоматическим расстройствам отнесена лишь в середине XX столетия. Булимия поначалу была выделена как симптом анорексии, получила самостоятельный статус в DSM-III (1980), а в МКБ включена только в 1992 г.

Клиницисты и исследователи понимают, что симптомы большей части людей с РПП не вписываются в существующие диагностические критерии (такие, по умолчанию, относят к категории “другие неспецифические расстройства питания”). Диагностические нормативы регулярно пересматриваются в соответствии с актуальными данными медицинской статистики, прогрессом научных исследований и запросов общества. В процессе теоретико-практической работы над диссертацией (с 2015 года) произошли существенные изменения в официальной классификации болезней – в мае 2019 г. была принята МКБ - 11 редакции, которая вступит в действие в 2022 г. Изменения, наблюдаемые в последних редакциях МКБ-11 та DSM-5, позволяют сделать вывод, что исследования С. Бретмена и его последователей существенно повлияли на научные представления о РПП и соответствующую систему диагностических критериев.

Это особенно проявилось в МКБ-11, которая во многом следует рекомендациям экспертов АРА. Впервые, уточнены критерии анорексии и булимии, которые относятся к мотивации пищевого поведения. Так, диагноз «нервная анорексия» теперь не предполагает «жировой фобии», что расширяет спектр разнообразных в культуральном аспекте пояснений отказа от еды и проявлений обеспокоенности собственным телом. Нервная булимия может быть диагностирована

независимо от количества поглощенной пищи – на основе субъективного переизбытка, когда человек ест больше или иначе, чем обычно, ощущает потерю контроля над питанием, сопровождаемое дистрессом [26].

Во-вторых, существенно расширен перечень отдельных клинических форм РПП, появился термин ARFID (avoidant/restrictive food intake disorder, код 6B83), который охватывает избегание и ограничение питания вне критериев анорексии. ARFID характеризуется сознательным избеганием приема пищи или ограничением потребления определенных пищевых продуктов исходя из субъективных критериев (таких как цвет, текстура, запах пищи, ее производитель, предыдущий негативный опыт, убежденность в «опасности» продуктов). Ограниченный ассортимент желаемых продуктов со временем все более сужается, приводит к негативным последствиям, среди которых значительная потеря веса, дефицит питательных веществ, нарушения психосоциальной деятельности. Данные расстройства не связаны с медицинскими назначениями либо с религиозными убеждениями. В отличие от анорексии и булимии, ARFID не включает в себя переживания о форме или весе тела [14, 9].

Описанные изменения призваны уменьшить число неуточненных диагнозов РПП. Несложно заметить, что они включают в себе критерии НО, перечисленные в таблице 1. Вместе с тем, непосредственно термин «орторексия» в МКБ та DSM не используется. Также не упоминается здоровый образ жизни как основа, на которой развивается нарушение, что, безусловно, противоречило бы идеологическим ценностям официальной медицины. Тем не менее, следует констатировать патологизацию придирического, избирательного питания и признания его психическим расстройством. Это должно расширить информированность врачей и психологов о случаях ограничительных диет, которые не попадают в клиническую картину анорексии, поможет специалистам распознать таких пациентов и предоставить им адекватную помощь, а также позволит выявить реальную статистику распространения подобных диагнозов [24, 9].

Пока ARFID остается малоизвестным диагнозом, орторексия, как правило, ассоциируется с анорексией (что не случайно, исходя из происхождения этого термина). S. Vratman, D. Knight указывают, что схожесть этих расстройств состоит в чрезмерном контроле за собственным питанием, избирательностью в продуктах. Главное отличие – в мотивации, беспокойностью не количеством, а качеством пищи. «В то время, как анорексик прежде всего хочет похудеть, орторекс прежде всего хочет ощущать себя чистым» [6]. Также, подчеркивается стойкий характер этих расстройств и продолжительный, до нескольких лет, период, необходимый для восстановления нормального образа жизни.

О. А. Саволкова справедливо заметила, что основатель концепции НО ошибается относительно уникальной мотивации орторексов, ведь стремление к совершенству характерно и для людей с анорексией. Кроме того, есть многочисленные клинические данные о том, как люди с РПП обеспокоены типом пищи, которую могут себе позволить [32].

Изучая клинические основы орторексии, N. Koven

та А. Абу отмечали, что многие из описанных признаков НО являются эхо-симптомами нервной анорексии, обсессивно-компульсивного расстройства, соматоформных и тревожных расстройств. Исследователи выделили следующие сходства и различия между орторексией и наиболее близкими к ней клиническими состояниями: анорексией и обсессивно-компульсивным расстройством (ОКР). НО и анорексия имеют общие черты перфекционизма, высокой тревожности и потребности осуществлять контроль. Как и лица с орторексией, так и лица с анорексией ориентированы на достижения и оценивают свое следование диете как маркер самооценки; они имеют ограниченное представление о собственном состоянии и часто отрицают функциональные нарушения, связанные с пищевым расстройством. Как и ОКР, орторексия характеризуется навязчивостью: мысли о диете и здоровье, обеспокоенность по поводу загрязнения или примесей в пищу, острая необходимость организовывать питание определенным образом (что ограничивает время на другие виды деятельности) [19].

Главным отличием орторексии от анорексии авторы называют мотивацию – сосредоточенность не на образе тела, а на воздействии пищи на здоровье. Наиболее существенным отличием НО от ОКР является то, что содержание навязчивости при орторексии воспринимается как эгосинтонное, а не эгодистонное.

Термин ego-dystonic описывает конфликт самооценки: мысли, импульсы или эмоции воспринимаются, как не относящиеся к личности; ego-syntonic описывает противоположную тенденцию: мысли и поведение воспринимаются как гармоничные с Я-образом [19]. По нашим наблюдениям, лица с анорексией обычно скрывают свое состояние, тогда как лица с орторексией, наоборот, гордятся им, что в терапевтическом плане увеличивает вероятность своевременного выявления расстройства и оказания помощи.

Некоторые авторы [3; 19] отмечают психотические особенности орторексии: магическое мышление и иррациональные убеждения, связанные с питанием. Наши практические наблюдения также подтверждают, что лицам с орторексией свойственны ложные представления о еде, которые часто имеют религиозное или культурное происхождение: например, представление о заражении (что продукты, которые между собой контактировали, продолжают влиять друг на друга во времени и пространстве), о сходстве (что поверхностная сходство продуктов на самом деле имеет глубокое значение), а также многочисленные псевдонаучные представления о влиянии способа питания на функции организма. Однако в этом случае следует различать иллюзии и сверхценные идеи, которые воспринимаются как эго-синтонные и не сопровождаются нарушениями восприятия реальности.

Итак, актуальной теоретико-методологической проблемой исследуемой темы является нахождение места орторексии в системе уже известных РПП и других психических патологий. Сегодня специалисты не имеют общего мнения по поводу нозологии этого феномена. Анализ последних научных публикаций позволил выделить четыре основные точки зрения на орторексию:

- 1) как отдельное, самостоятельное нарушение пищевого поведения,
- 2) как симптом ограничительного пищевого поведения в рамках диагнозов нервной анорексии или ARFID,
- 3) как специфическая разновидность обсессивно-компульсивного расстройства,
- 4) как социально-культурный феномен.

Важно понять, обоснованно ли считать орторексию психическим расстройством, или же это крайняя точка в континууме «нормального» отношение к еде. Некоторые исследователи предложили классифицировать нервную орторексию не как РПП, а как фактор риска для возникновения расстройств пищевого поведения [20]. Е. М. Mcinerney-Ernst ставит вопрос таким образом: является ли орторексия реальным конструктом

или это новейшая социальная тенденция? Исследование проявлений этого феномена в студенческой среде привело автора к выводу, что проявления НО «перекрываются» характеристиками ОКР и других РХП, определенными в DSM, то есть нет необходимости выделять орторексию как отдельное заболевание [22].

Результаты эмпирических исследований о распространенности и серьезности проявлений орторексии довольно противоречивы: они зависят от научной позиции автора, избранного диагностического инструмента и выборки. Так, недавнее исследование показало существенные различия ассоциативного восприятия понятия «еда»: 1168 ассоциатов к слову-стимулу «еда» у лиц с орторексией, и 829 у лиц без орторексии [13]. Проведенный нами анализ распространенности симптомов орторексии в отдельных популяциях обобщен в таблице 2.

Таблица 2. Мета-анализ данных эмпирических исследований распространения симптомов орторексии в определенных популяциях

Авторы	Выборка	Результаты
Donini L., Marsili D., Graziani M., Imbriale M., Cannella C., 2004 [10]	404 испытуемых	Выявлено 28 человек (6,9%) с преувеличенной моделью здорового питания и чертами ОКР; среди них преобладали мужчины и лица с низким уровнем образования.
Kinzl J., Hauer K., Traweger C., Kiefer I., 2006 [17]	283 женщин-диетологов, средний возраст 36,2 лет, Австрия	52,3 % не выявили симптомов орторексии, 34,9% имели некоторые симптомы орторексического поведения, у 12,8% диагностировано НО.
Bosi A., Camur D., Güler C., 2007 [5]	318 врачей 149 женщин, средний возраст 27,2 лет, Турция	45,5% имели симптомы орторексии либо проявляли «высокую чувствительность» в том, что касается пищевых привычек.
Eriksson L., Baigi A., Marklund B., Lindgren E. 2008 [12]	251 участник, занимающийся фитнесом, 166 женщин, средний возраст 30 лет, Швеция	Более высокий уровень симптомов НО наблюдался у тех участников, которые тренировались чаще других (3-4 раза в неделю).
Aksoydan E., Camci N. 2009 [1]	94 представителя сферы искусства, 55 женщин, средний возраст 33,4 года, Турция	54,6% участников имели симптомы НО: 81,8 % среди оперных певцов, 32,1 % среди артистов балета, 36,4% среди музыкантов симфонического оркестра
Fidan T., Ertekin V., Isikay S., Kirpinar I., 2010 []	878 студентов-медиков, 359 женщин, средний возраст 21,3 года, Турция	43,6% будущих врачей показали симптомы орторексии.
Korinth A., Schiess S., Westenhofer J. 2010 [18]	«nutrition students»: 123 студента первого года обучения и 96 старшекурсников, 114 студентов других специальностей, Германия	Студенты-нутрициологи показали более высокий уровень диетической сдержанности, чем контрольная группа. Орторексические тенденции ниже у «продвинутых» студентов старших курсов.
Mcinerney-Ernst E., 2011 [22]	163 студентов разного этнического происхождения, возраст 18-40 лет, 135 женщин, средний возраст 19,9 лет, США	135 участников исследования (83%) соответствовали критериям наличия НО (общая оценка ORTO-15 меньше 40), не зависит от пола и возраста
Valera J., Ruiz P., Valdespino B., Visioli F., 2014 [29]	136 членов сообщества аштанга-йоги, Испания	У 86% респондентов диагностировано орторексию (ORTO-15 ниже 40); не прослеживается связь между возрастом и ИМТ, выраженность НО выше среди вегетарианцев.
Turner P., Lefevre C., 2017 [28]	680 женщины 18-75 лет из 40 стран мира, пользователи социальных сетей	Распространение орторексии среди активных пользователей Instagram составляет 49 % (ORTO-15), в иных социальных сетях данный эффект отсутствует. Симптоматика не зависит от возраста, ИМТ.
Reynolds R., 2018 [27]	92 студентов и сотрудников университета, Австралия	Уровень распространенности НО составил 21% при использовании порогового значения ORTO-15 менее 35 баллов; при комплексном использовании различных критериев пищевого поведения уровень распространения составил 6,5%

Согласно различным эмпирическим свидетельствам, уровень распространенности орторексии составляет от 6,5% до 86% популяции в разных выборках, высокая же представленность ее в отдельных социальных и профессиональных группах дает основания считать ее культурным феноменом. Также возникает вопрос о точности диагностических инструментов, которые могут переоценивать выраженность этого

расстройства, вследствие чего необходимы дальнейшие исследования в области точной диагностики и валидации существующих методик по определению орторексии.

Результаты и их обсуждение. Накоплено большое количество эмпирических данных касательно отдельных закономерностей возникновения орторексии, требующих научного разъяснения и систематизации. В

контексте предмета нашего исследования наибольший интерес вызывают особенности самоосознавания при орторексии. Таких сведений пока недостаточно. S. Bratman, исходя из клинических наблюдений, назвал некоторые личностные черты и чувства скрытыми причинами, которые приводят к НО: иллюзия безопасности, стремление к тотальному контролю, поиск духовности на кухне, идентификация с группой, страх других людей. Автор отмечает, что по крайней мере одна из этих особенностей обычно присутствует у лиц с орторексией. Отличительной особенностью такого поведения является то, что стремление придерживаться строгой диеты, выполнение определенных ритуалов позволяет лицам, склонным к орторексии, чувствовать себя более совершенными, чистыми и здоровыми. Своеобразные ценности и образ жизни вызывают чувство собственного морального превосходства над окружением в связи с избирательностью и «правильностью», что приводит к дальнейшему углублению расстройства и ухудшению психологического состояния [6]. Дальнейшие эмпирические исследования показали, что симптоматика НО положительно коррелирует с чертами перфекционизма и нарциссизма. С. Oberle и S. Lipschuetz доказали, что лица с орторексией имеют более выраженное чувство превосходства, как в целом, так и по отношению к пищевым привычкам [25].

В отличие от орторексов, лица, придерживающиеся нормального пищевого поведения, не категоричны в своих суждениях о продуктах, не приписывают им моральных качеств и проявляют гибкость относительно правил питания [19]. Столкнувшись с неприятием своих убеждений окружением, лица с орторексией избегают проявлять эти взгляды и уединяются, впоследствии это приводит к социальной изоляции [7; 21]. А. Borgida, назвала самыми распространенными сопутствующими дисфункциями и расстройствами при НО социальное беспокойство, фобии, депрессию и когнитивную ригидность, усиленные недоеданием [4]. С. Oberle, S. Lipschuetz [25] обнаружили связь симптоматики с неудовлетворенностью в личной жизни; кроме того, орторексия ассоциируется с активностью, потребностью в независимости и достижениях, личностной чертой *agency* (не существует русскоязычного аналога этого термина, ближайшее по значению понятие - субъектность).

Лица, страдающие НО, имеют невротические черты: испытывают сильную тревогу, когда им препятствуют совершать действия, связанные с вопросами планирования, закупки, приготовления, контроля за потреблением пищи. У них появляется чувство вины, ненависти к окружающим и к самим себе, если не удается выполнить собственные ритуалы и правила [21]. Навязчивое стремление к чистоте и здоровью, которое сначала зависит только от качества употребляемой пищи, со временем начинает сказываться на других сферах жизни. С. Бретмен и Д. Найт отмечают, что нарушения устойчивого порядка питания могут вызвать желание к самонаказанию в виде более жесткой диеты или очистительных процедур [21]. Вместе с тем, орторексы испытывают сильное неконтролируемое желание есть, когда переживают сильные эмоции: тре-

возность, возбуждение, счастье или горе [10]. Пищевые стандарты при орторексии включены в идеальный Я-образ, тесно связан с самосознанием и самооценкой, и фокусируются не в количестве еды, а на ее качестве. Пищевое поведение удаляется от своей физиологической основы и становится способом удовлетворения психологических и социальных потребностей высшего уровня, рассматривается как «путь к счастью» и определяет общий образ жизни человека. Внимание к качеству, полезности пищи является современным трендом, имеет объективные экологические предпосылки, вызывает общественное одобрение и объединяет вокруг себя заинтересованных лиц (то есть формирует субкультуру).

В исследованиях L. Donini и соавт. описаны «специфические ощущения» орторексов относительно пищи: «опасные» - для описания консервированных продуктов, «искусственные» - для продуктов промышленного производства, «здоровые» - для биологических продуктов [10]. Таким образом, новый психологический термин «орторексия» характеризует проявления чрезмерного энтузиазма относительно здорового питания, которое выходит за пределы адаптивного и гармоничного пищевого поведения и приобретает признаки клинического расстройства.

Выводы. Основываясь на вышеизложенных исследованиях, орторексию следует рассматривать как психический синдром, выходящий за рамки адаптивного пищевого поведения и может приобретать признаки клинического расстройства. Орторексия имеет общие черты с анорексией, обсессивно-компульсивным расстройством, ограничительным и избирательным пищевым поведением. Ее уникальными отличительными особенностями является восприятие диетических самоограничений как нравственной добродетели; сверхценные идеи, иррациональные убеждения относительно влияния пищевых продуктов на здоровье; социальная и субъективная желательность поведения. Орторексия не является типичным расстройством пищевого поведения, поскольку не имеет корреляции с самосознанием собственного тела, отношением к нему, а также отсутствует связь с нарушенным образом тела и попыткой похудеть.

НО отражает актуальные общественные процессы, связанные с повышением обеспокоенности населения городов качеством продуктов и их влиянием на здоровье. Тенденция тревожиться по поводу питания наблюдается в кругах последователей, объединенных общими убеждениями и ценностями и рассматривается нами как признак субкультуры в рамках традиционной культуры питания. Распространенность орторексии составляет от 6,5% до 86% в различных социальных группах. Динамика формирования орторексии разделяется на два этапа:

а) фаза здорового способа жизни (нормального пищевого энтузиазма);

б) фаза приобретения и углубления клинической симптоматики. Критерии нарушения включают в себя: навязчивую увлеченность здоровым питанием (активная направленность на обеспечение себя «полезной» или «чистой» едой, интенсивное избегание продуктов, которые воспринимаются как нездоровые), наличием сверхценных идей о глобальном и глубинном влиянии

пищи на качество жизни; ригидность, нетерпимость по отношению к пищевым убеждениям других людей; преувеличенная озабоченность соответствием собственной диеты субъективно-принятым (нереалистичным) стандартам, вызывает стрессовые состояния; зависимость Я-концепции от пищевого поведения; на поздних этапах - расстройство физических и психических функций из-за несбалансированной диеты, нарушение социальных отношений и профессиональной деятельности. Критерии и инструменты диагностики должны избегать оценки рациональности альтернативных диетических ограничений самих по себе, а также различать нормальный интерес в сфере здорового питания и патологическое усиление навязчивого мышления и поведения.

Нарушения в сфере пищевого поведения сопровождаются комплексом характерологических (психотических, невротических) признаков: когнитивная ригидность, иррациональные убеждения и «специфические

ощущения» в отношении пищи, высокая тревожность, перфекционизм, чрезмерная потребность в достижениях и контроле, неадекватность самооценки и ограниченное представление о собственном состоянии, псевдо-духовность. Социальная тревога и неудовлетворенность компенсируются чувством собственного достоинства - как относительно привычек питания, так и в целом.

Перспектива дальнейших исследований заключается в поиске новых путей эффективной психологической помощи лицам с орторексическими нарушениями пищевого поведения с применением новейших тренинговых технологий психологического содержания; адаптации и дальнейшей апробации опросников «Düsseldorf Orthorexia Scale» и «Teruel Orthorexia Scale» на украинской выборке; сотрудничеству с ведущими мировыми научными школами при формировании баз данных.

ЛИТЕРАТУРА

- Aksoydan E., Camci N. (2009) Prevalence of Orthorexia Nervosa among Turkish performance artists. *Eating and Weight Disorders*. Vol. 14(1). P. 33–37.
- APA. Feeding and Eating Disorders. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2014. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm10>
- Barthels F., Meyer F., Pietrowsky R. (2015) Orthorexic eating behavior. A new type of disordered eating. *Ernährungs Umschau*. Vol. 62(10). P. 156–161. <https://doi.org/10.4455/eu.2015.029>
- Borgida, A. (2011) *In Sickness and In Health: Orthorexia Nervosa, the Study of Obsessive Healthy Eating*. San Francisco: Alliant International University, California School of Professional Psychology. 226 p.
- Bosi A. T., Camur D., Güler C. (2007) Prevalence of Orthorexia Nervosa in resident medical doctors in the faculty of medicine. *Appetite*. V. 49(3). P. 661–666.
- Bratman, S., & Knight, D. (2000). Health food junkies: overcoming the obsession with healthful eating. Broadway Books..
- Bratman S. (2017) Orthorexia vs. theories of healthy eating. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*. Vol. 22. P. 381–385. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40519-017-0417-6>
- Cena H., Barthels F., Cuzzolaro M. Bratman S. et al. (2018) Definition and diagnostic criteria for orthorexia nervosa: a narrative review of the literature. *Eating and weight disorders*. Vol. 24(4). P. 2226. DOI: 10.1007/s40519-018-0606-y
- Coglan L., Otasowie J. (2019) Avoidant/restrictive food intake disorder: what do we know so far? *BJPsych Advances*. Vol. 25(2). P. 90–98. DOI: <https://doi.org/10.1192/bja.2018.48>
- Donini L. M., Marsili D., Graziani M. P., Imbriale M., Cannella C. (2004) Orthorexia nervosa: A preliminary study with a proposal for diagnosis and an attempt to measure the dimension of the phenomenon. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*. Vol. 9(2). P. 151–157. <https://doi.org/10.1007/BF03325060>
- Dunn T. M., Bratman S. (2016) On orthorexia nervosa: a review of the literature and proposed diagnostic criteria. *Eating Behaviors*. V. 21. P. 11–17. doi:10.1016/j.eatbeh.2015.12.006
- Eriksson, L., Baigi A., Marklund B., Lindgren E. C. (2008) Social physique anxiety and sociocultural attitudes toward appearance impact on orthorexia test in fitness participants. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. Vol. 18(3). P. 389–394. DOI: 10.1111/j.1600-0838.2007.00723.x
- Fatieieva M.S. (2019) Associative perception of the concept of “food” by persons of 18 to 68 years old (with and without orthorexia). *EATING DISORDERS: A TRANSDISCIPLINARY APPROACH TO UNDERSTANDING AND CARE*. - Paris. - p.82 https://www.ecedparis2019.com/images/documents/ECED_2019_ABSTRACT_BOOK.pdf p.82
- Feeding or eating disorders. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* (Version: 04/2019) URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Fidan, T., Ertekin V., Isikay S., Kirpinar I. (2010) Prevalence of orthorexia among medical students in Erzurum, Turkey. *Comprehensive Psychiatry*. Vol. 51(1). P. 49–54.
- Franko D. L., Keshaviah A., Eddy K. T., Krishna M. et al. (2013) A longitudinal investigation of mortality in anorexia nervosa and bulimia nervosa. *American Journal of Psychiatry*. Vol. 170(8). P. 917–925. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.12070868>
- Kinzl, J. F., Hauer K., Traweger C., Kiefer I. (2006) Orthorexia nervosa in dietitians. *Psychotherapy and Psychosomatics*. Vol. 75(6). P. 395–396.
- Korinth A., Schiess S., Westenhoefer J. (2010) Eating behaviour and eating disorders in students of nutrition sciences. *Public Health Nutrition*. Vol.13(1). P. 32–37. DOI: 10.1017/S1368980009005709.
- Koven N. S., Abry A. W. (2015) The clinical basis of orthorexia nervosa: emerging perspectives. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. V.11. P. 385–394. DOI: <https://doi.org/10.2147/NDT.S61665>
- Mac Evilly C. (2001) The price of perfection. *Nutrition Bulletin*. Vol. 26(4). P. 275–276. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1467-3010.2001.00182.x>
- Mathieu, J. (2005) What is orthorexia? *Journal of the American Dietetic Association*. Vol. 105(10). P. 1510–1512.
- McInerney-Ernst, E. M. (2011) Orthorexia Nervosa: real construct or newest social trend? [Dissertation in Psychology, University of Missouri-Kansas City], Kansas City, Missouri. 111 p. URL: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/11200/McInerneyErnstOrtNerRea.pdf?sequence=1>
- Moroze R. M., Dunn T. M., Holland J. C., Yager J., Weintraub P. (2014) Microthinking About Micronutrients: A Case of Transition From Obsessions About Healthy Eating to Near-Fatal “Orthorexia Nervosa” and Proposed Diagnostic Criteria. *Psychosomatics*. V. 54(2). P. 3–18.
- Norris, M. L., Spettigue W. J., Katzman D. K. (2016) Update on eating disorders: current perspectives on avoidant/restrictive food intake disorder in children and youth. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. Vol. 12. P. 213–218. DOI: <https://doi.org/10.2147/NDT.S82538>

25. Oberle, C. D., Lipschuetz S. L. (2018) Agency and Relationship Dissatisfaction Associated with Orthorexia Symptomatology. *Open Journal of Psychiatry*. Vol. 8 № 3, P. 345–354. DOI: 10.4236/ojpsych.2018.83027
26. Reed, G. M., First M. B., Kogan C. S. et al. (2019) Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry*. Vol. 18(1). P. 3–19. DOI: <https://doi.org/10.1002/wps.20611>
27. Reynolds, R. (2018) Is the prevalence of orthorexia nervosa in an Australian university population 6.5%? *Eating and weight disorders*. Vol. 23(4). P. 453–458. doi: 10.1007/s40519-018-0535-9.
28. Turner P. G., Lefevre C. E. (2017) Instagram use is linked to increased symptoms of orthorexia nervosa. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*. Vol. 22. P. 277–284. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40519-017-0364-2>
29. Valera J. H., Ruiz P. A., Valdespino B. R., Visioli F. (2014) Prevalence of orthorexia nervosa among ashtanga yoga practitioners: a pilot study. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*. Vol. 19. P. 469–472. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40519-014-0131-6>
30. Абсалямова Л. М. (2014) Розлади та порушення харчової поведінки особистості. *Проблеми сучасної психології*. № 25. с.19–33.
31. Менделевич В. Д. (2008) Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. 6-е изд. М. : МЕДпресс информ. 432 с.
32. Саволкова О. А. (2014) Нервная орторексия: к постановке проблемы. *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика*: электрон. науч. журн. № 2(4). URL: http://medpsy.ru/climp/2014_2_4/article04.php
33. ВОЗ (1995) Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Десятый пересмотр. Том 1 (часть 1). Женева: Всемирная организация здравоохранения. 697 с.

REFERENCES

30. Абсалямова Л. М. Розлади та порушення харчової поведінки особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2014. № 25. с.19–33.
31. Mendelovich V. D. Clinical and medical psychology. Practical guidelines. 6th issue. M. : MEDpress inform. 2008. 432 p.
32. Savolkova O. A. (2014) Orthorexia nervosa. Clinical and medical psychology: research, education, practice: electronic scientific journal. V 2(4). URL: http://medpsy.ru/climp/2014_2_4/article04.php
33. WHO. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (1995). ICD-10 : Volume 1, Part 2. 697 p. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/87721>

Orthorexia Nervosa: history of the term, diagnostic criteria, and place among known eating disorders

M. S. Fatieieva

Abstract. The article is devoted to determining the place of "orthorexia nervosa" among the known eating disorders. The history of the term is considered, the analysis of key works, revealing the general vision of the problem, is carried out. Diagnostic criteria of orthorexia in the works of modern scientists have been analyzed. Current approaches to the etiology of orthorexia are highlighted, there are four main ones: as a new symptom within the known eating disorders, as an independent disorder, as a manifestation of anxious and obsessive-compulsive states, as well as a socio-cultural phenomenon. The social prerequisites for the spread of orthorexia and the peculiarities of the "healthy lifestyle" subculture have been determined. The stages of orthorexia formation in the context of personality self-awareness are highlighted.

Keywords: *Orthorexia nervosa, eating disorders (ED), psychological help, subculture, diagnostic criteria.*

Динаміка соціально-психологічних та особистісних показників реадптації постнаркозалежних дорослих осіб за методом М. Мюррей

Р. М. Ільченко, М. Мюррей, В. Ф. Моргун

Український центр методу Мюррей при Благодійній організації «Вихід е!» (Полтава, Україна)

Murray Method, Ltd. (Scottsdale, Arizona, USA)

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)

Corresponding author. E-mail: ilchenko.ruslan@gmail.com, info@murraymethod.com, v.f.morgun@gmail.com

Paper received 22.01.21; Accepted for publication 11.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-14>

Анотація. Описано дослідження реадптації постнаркозалежних дорослих. Подано порівняння показників на різних етапах програми за методом Мюррей (становлення здорової врівноваженої особистості шляхом подолання наслідків травм, насильства і депривації), відмінностей між експериментальною та контрольною групами. Показано, що метод Мюррей статистично значуще сприяє зростанню показників соціально-психологічної адаптації, саморегуляції та духовності особистості й, водночас, знижує показники впливу раннього негативного досвіду та емоційної напруги у постнаркозалежних дорослих осіб.

Ключові слова: *постнаркозалежна особа, ранній травматичний досвід, емоційна симптоматика, соціально-психологічна адаптація, саморегуляція, духовність постнаркозалежних осіб, дезадаптація, психотерапевтичний метод Мюррей, реадптація постнаркозалежних осіб.*

Вступ. Проблема реадптації та ресоціалізації постзалежних осіб є актуальною в умовах сьогодення, що обумовлено як кризовими тенденціями сучасного українського суспільства із превалюванням цінностей споживання, духовною дезорієнтацією особистості, так і складним і багатокомпонентним характером процесу подолання залежності, виходу особистості в період ремісії. Подолавши первинні труднощі руйнування адиктивної поведінки постзалежна особистість стикається з рядом нових для неї проблем – побудови нової системи цінностей, поведінкових патернів, способів регулювання конфліктів і протиріч, переформатування сімейного життя, віднаходження ресурсів для пристосування до нового соціального середовища, тощо – які ставлять перед такою людиною підвищені вимоги до її адаптаційного потенціалу та вимагають реадптації до нових умов життя. При цьому, наявні у людини патерни поведінки та сформовані особистісні характеристики руйнуються і вона вимушена формувати нові засоби пристосування до світу, що, власне, і передбачає процес реадптації. Саме сказане і зумовлює виражену теоретичну та практичну значущість пошуку оптимальних механізмів супроводу постзалежної особистості.

Огляд останніх публікацій. Соціально-психологічні аспекти адаптації стали предметом дослідження таких психологів, як Г. О. Балл, Л. Ф. Бурлачук [5], Л. П. Гримак, М. Є. Жидко [5], О. С. Кочарян [5], С. Д. Максименко [7], Н. Ю. Максимова [8], Г. П. Мозгова [10], А. Налчаджян, В. А. Семиченко, О. Г. Солодухова, О. О. Ставицький [16], О. Р. Ткачишина, Т. Б. Хомуленко [17], Т. С. Яценко [20] та ін. Соціально-психологічна реадптація на думку О. Г. Караяні, П. А. Корчемного [4] є складовою психологічної реабілітації – різновиду психологічної допомоги в тій частині, в якій вона спрямовується на відновлення втрачених (порушених) психічних можливостей та здоров'я.

Загальні закономірності та логіка здійснення реабілітаційних процесів та відновлення адаптаційного потенціалу наркозалежної особистості висвітлена Л. М. Литвинчук, Г. А. Прібом [14], Ю. І. Чернецькою [18], О. В. Чуйко [19] та ін., які описують послідовність етапів реабілітаційного процесу.

Р. М. Ільченко, розробляючи схему відновлення нормативної адаптації постзалежної людини, наголошує, що реадптація включає такі компоненти як первинну і базову реадптацію та постреадптацію. Останні дозволяють особистості подолати фізичні, когнітивні, соціальні, емоційні та духовні прояви дезадаптації (за Мюррей [11], Мюррей, Ільченко [12]). Сам процес реадптації розглядається автором як спрямований на повторне пристосування людини до умов звичного для неї середовища, що змінилося [2]. Разом із тим, проблема пошуку найбільш ефективних і результативних методів реадптації та реабілітації постзалежних осіб залишається актуальною. Особливу ефективність у даній проблемній сфері представляє метод М. Мюррей [11-12], направлений на відновлення функціонування особистості на основі подолання травматичного досвіду. Даний метод активно використовується Р. М. Ільченко [2; 3; 13] у процесі реадптації та ресоціалізації постзалежних особистостей дорослого віку, забезпеченні можливості їх повноцінного життя, реалізації головних завдань періоду дитинства та дорослості (Седих К. В., Моргун В. Ф. [15], Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко [1]) і подолання негативних наслідків вживання психоактивних речовин. Важливість роботи із раннім травматичним досвідом відзначається і Н. Ю. Максимовою [9], яка наголошує на наявності специфічного особистісного новоутворення як чинника формування адикції у осіб із досвідом ранньої травматизації. При цьому, врахування таких детермінант формування залежності передбачає комплексне та глибоке втручання у психіку постзалежної особистості, її корекції та модифікації глибинних механізмів функціонування (Т. С. Яценко [20]). Водночас, ефективність використання даного методу виражається в комплексі змін фізичних, когнітивних, соціальних, емоційних та духовних проявів дезадаптації.

Мета дослідження полягає у виявленні динаміки соціально-психологічних (вплив раннього негативного досвіду, соціально-психологічна адаптація) та особистісних (емоційна симптоматика, саморегуляція, духовність особистості) показників у процесі проходження програми реадптації постнаркозалежних дорослих осіб методом М. Мюррей. Для реалізації мети поставлено наступні **завдання дослідження:**

1) встановити, які з означених показників реадптації постнаркозалежних дорослих осіб за методом Мюррей матимуть позитивну динаміку зростання;

2) виявити, які з цих показників реадптації за методом Мюррей, навпаки, продемонструють зниження негативного впливу на життєдіяльність постнаркозалежних дорослих осіб.

Методи дослідження. Програма повернення до здорового способу життя дорослих людей, постзалежних від наркотиків, алкоголю та азартних ігор, розроблена Р. М. Ільченком на основі психотерапевтичного методу становлення здорової зрівноваженої особистості шляхом подолання наслідків травм, насильства і депривації Мерілін Мюррей [2; 11-13].

Програма, спрямована на особистісне зростання та відродження людини у всіх сферах життя: біологічній (фізичній), психологічній (інтелектуальній та емоційній), соціальній та духовній. Програма реалізується поетапно у формі тренінгів за методом Мюррей, на чотирьох рівнях, протягом 12 місяців (240 годин) і передбачає групову та індивідуальну роботу: лекції, інтерактивні бесіди, письмові завдання, домашні та аудиторні заняття. Змістовно реалізація програми передбачала такі рівні:

1) відкриття «Природної Дитини» та опанування концепції побудови здорової зрівноваженої особистості;

2) формування почуття власної гідності незалежно від того, що негативного вчиняли учасникові люди або що саморуйнівного учасник робив особисто; позбавлення від дисфункцій, що заважали жити повноцінним життям у постнаркозалежний період, та формування відповідального ставлення до власного життя і потреб;

3) побудова нового, здорового кола взаємовідносин та напрацювання навичок вирішення конфліктів; знаходження себе, становлення та самореалізація особистості у соціумі;

4) аналіз впливу прашурів, систем, в яких вони жили, на становлення сучасного способу життя та подолання

негативних наслідків через формування почуття власної гідності (Ільченко [2; 13], Мюррей, Ільченко [11-12]).

Для оцінки ефективності програми були використані методики дослідження негативного дитячого досвіду (АСЕ; за В. Фелітті, Р. Андом), Симптоматичний опитувальник дистресу (SCL-90-R; за Л. Дерогатисом), «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. І. Моросановою), Методика діагностики соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймонд) та Методика «Духовний потенціал особистості-2» (за Е. О. Помиткіним) [3].

Для кількісної обробки був використаний статистичний критерій t-Стюдента. Комп'ютерна математична обробка даних здійснювалась за допомогою пакета статистичних програм SPSS 21.0 for Windows.

Результати та їх обговорення. Програма повернення до здорового способу життя дорослих людей, постзалежних від наркотиків, алкоголю та азартних ігор, що розроблена Р. М. Ільченком за методом М. Мюррей, реалізується на базі Благодійної організації «Вихід Є!» (м. Полтава) [2; 12-13]. В апробації даної програми взяли участь 60 постзалежних осіб, що були обрані із групи 120 дорослих постнаркозалежних осіб методом випадкового вибору, які пройшли 4 рівні даної програми. Решта 60 осіб склала контрольну групу, яка не брала участі в формувальній серії дослідження. Вік досліджуваних варіюється від 22 до 45 років. За статевим складом вибірка включала 96 чоловіків та 24 жінки. Термін ремісії представників експериментальної групи варіюється від 6 місяців до 12 років. Дослідження проведено в період з 2018 по 2020 роки. Діагностика вихідної групи здійснювалась у 2018 році, проведення формувального дослідження тривало з 2018 по 2020 роки; підсумкова діагностика проведена в 2020 році. Емпіричне дослідження та формувальна серія проведені на базі Благодійної організації «Вихід Є!» (м. Полтава).

Порівняємо вираженість впливу раннього травматичного досвіду на різних етапах формувального дослідження, що представлено у таблиці 1.

Таблиця 1. Динаміка показників негативного раннього дитячого досвіду постнаркозалежних дорослих після проходження чотирьох рівнів формувального дослідження у порівнянні з контрольною групою (середні значення та стандартні відхилення, у балах)

вихідний рівень	Експериментальна група				Контрольна група (в цілому)
	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	
5,38±2,68	5,47±2,32	5,5±2,29	4,27±1,71	3,66±1,3	5,06±2,29

Примітка. Діапазон шкали 0-10 (норма 3-5).

Як бачимо з таблиці 1, за результатами формувального дослідження нами зафіксоване поступове зниження впливу раннього негативного досвіду на свідомість досліджуваних. Для досягнення стійкого зменшення впливу негативного раннього досвіду досліджуваному необхідно пройти більше половини програми, оскільки статистично доведені відмінності в'являються лише після 2 етапу програми (різниця у вираженості показника між 2 і 3 етапом програми становить $t=2,21$, $p\leq 0,05$; 3 і 4 етапом – $t=2,74$, $p\leq 0,01$) і найбільшою мірою проявляються у порівнянні з 4 етапом програми, де наявна відмінність з показниками контрольної групи ($t=3,208$, $p\leq 0,01$).

Розглянемо показники соціально-психологічної адаптації постнаркозалежних на різних етапах реалізації програми та у порівнянні з контрольною та вихідною групою, що подано в таблиці 2.

Примітка. Діапазони норми: 1 – інтегральна адаптивність (норма 68-136); 2 – інтегральна дезадап-

тивність (норма 68-136); 3 – прийняття себе (норма 22-42); не прийняття себе (норма 14-28); 5 – не прийняття себе (норма 14-28); 6 – неприйняття інших (норма 14-28); 7 – емоційний комфорт (норма 14-28); 8 – емоційний дискомфорт (норма 14-28); 9 – внутрішній контроль (норма 26-52); 10 – зовнішній контроль (норма 18-36); 11 – домінування (норма 6-12); 12 – підлеглість (норма 12-24); 13 – есканізм (норма 10-20).

Протягом проходження програми реадптації за М. Мюррей показники адаптованості постнаркозалежних осіб суттєво покращилися. Зокрема, величина «інтегрального показника адаптованості» на першому ($t=3,31$, $p\leq 0,01$), другому ($t=2,39$, $p\leq 0,05$), третьому і четвертому ($t=2,211$, $p\leq 0,05$) рівнях реалізації програми вищі, ніж в контрольній групі. Також, зафіксовано суттєве підвищення адаптованості досліджуваних на третьому рівні програми, порівняно з 2 ($t=2,08$, $p\leq 0,05$), та на четвертому рівні, порівняно з 3 ($t=3,73$, $p\leq 0,01$).

Закономірно, що «інтегральний показник дезадаптації» досліджуваних зменшився за підсумками прохо-

дження програми. Так, прояви дезадаптації у досліджуваних нижчі після 1 ($t=6,65$, $p<0,01$), 3 ($t=3,67$, $p<0,01$) і 4 ($t=5,65$, $p<0,01$) рівнів реалізації програми, порівняно з контрольною групою. Водночас, на другому рівні спо-

стерігається суттєве підвищення проявів дезадаптації, порівняно з 1 ($t=2,6$, $p<0,05$) і 4 ($t=3,36$, $p<0,01$) рівнем програми, при відсутності статистичної значимості із даними контрольної групи ($t=1,71$).

Таблиця 2. Показники соціально-психологічної адаптації постнаркозалежних дорослих після проходження чотирьох рівнів формувального експерименту у порівнянні з контрольною групою (середні значення та стандартні відхилення, у балах)

Показники адаптації	Експериментальна група					Контрольна група (в цілому)
	іхідний рівень	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	
інтегральна адаптивність	64±23	169,72±22,1	152,67±27,2	153,56±14,65	161,25±15,7	69±20,3
інтегральна дезадаптивність	122±31	57,67±40,9	84,38±41,2	65,86±31,07	52,6±30,25	114±30,6
прийняття себе	20±7,4	53,75±9,04	50,6±11,56	47,27±5,22	53,38±9,39	21±9,92
не прийняття себе	29±9,5	9,33±8,35	12,97±8,6	12,1±7,02	9,36±5,64	24,86±9,4
прийняття інших	11±4,3	26,75±4,85	26,4±4,7	23,7±2,48	28,5±7,2	11,8±4,5
неприйняття інших	28,2±7,5	11,2±7,92	16,8±7,6	14,4±6,6	10,38±6,3	28,1±8,6
емоційний комфорт	12,1±5,3	27,78±4,06	26,97±5,53	24,75±3,75	29,3±7,76	13,08±5,01
емоційний дискомфорт	24,6±9,6	11,33±9,33	15,8±10	12,2±7,2	10,47±6,43	26,1±9,92
внутрішній контроль	43,2±6,4	55,6±7,99	57,4±7,9	52,9±8,4	59,75±11,5	43,1±7,05
зовнішній контроль	26,7±9,8	14,9±11,29	20,03±11,64	16,97±10,93	14,97±9,3	25,6±11,9
домінування	11,5±5,1	11,8±4,78	11,3±4,7	10,8±3,8	10,5±3,5	11,2±4,3
підлеглість	20,8±6,9	15,6±7,3	19,8±12,9	17,5±4,22	16,1±4,3	20,7±6,8
ескапізм	22,8±6,2	11,03±5,65	12,7±6,4	10,3±4,95	9,3±4,9	18,6±5,7

Показники «прийняття себе» протягом апробації програми також підвищилися. Дана якість суттєво вище виражена на 1 ($t=5,76$, $p<0,01$) та на 4 ($t=3,75$, $p<0,01$) етапах програми, ніж серед представників контрольної групи. Також, учасники програми краще, ніж досліджувані контрольної групи, сприймають оточуючих людей на першому ($t=6,9$, $p<0,01$), другому ($t=4,15$, $p<0,01$), третьому ($t=2,2$, $p<0,05$) та четвертому ($t=4,54$, $p<0,01$) рівнях реалізації програми.

Значення за шкалою «емоційного комфорту» покращуються поступово протягом реалізації етапів програми та має статистично доведені відмінності у вираженості на четвертому її рівні ($t=2,47$, $p<0,05$), порівняно з контрольною групою. Лише на третьому рівні програми по-

казник емоційного комфорту знижується, порівняно з першим ($t=3,9$, $p<0,01$) і четвертим ($t=3,65$, $p<0,01$) рівнем.

«Ескапізм» як прагнення уникати проблем і одна з найбільш вагомих характеристик залежної особистості більше властива досліджуваним із контрольної групи, ніж учасникам програми на першому ($t=3,2$, $p<0,01$), третьому ($t=2,84$, $p<0,01$) та четвертому ($t=3,45$, $p<0,01$) рівнях. Зниження даного показника зафіксоване нами між четвертим і другим ($t=2,47$, $p<0,05$), четвертим і третім ($t=2,73$, $p<0,01$) рівнем програми.

Показники динаміки *симптоматики емоційної сфери* постнаркозалежних протягом формувальної серії експерименту подано в таблиці 3.

Таблиця 3. Динаміка показників емоційної симптоматики постнаркозалежних дорослих після проходження чотирьох рівнів формувального експерименту у порівнянні з контрольною групою (середні значення та стандартні відхилення, у балах)

Показники емоційної сфери	Експериментальна група					Контрольна група (в цілому)
	іхідний рівень	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	
соматизація	0,98±0,3	0,58±0,39	0,76±0,77	0,42±0,46	0,38±0,42	0,97±0,76
обсесивно-компульсивний розлад	1,12±0,3	0,6±0,4	0,74±0,53	0,56±0,38	0,5±0,33	1,05±0,73
міжособистісна сензитивність	1,13±0,51	0,61±0,48	0,87±0,6	0,7±0,6	0,55±0,49	1,03±0,81
депресія	1,2±0,3	0,59±0,37	0,81±0,77	0,66±0,4	0,5±0,38	1±0,76
тривога	0,9±0,2	0,48±0,42	0,57±0,65	0,38±0,36	0,36±0,34	0,87±0,74
ворожість	0,93±0,3	0,36±0,33	0,64±0,63	0,3±0,26	0,28±0,23	0,92±0,75
фобійна тривожність	0,57±0,2	0,29±0,44	0,21±0,27	0,23±0,27	0,19±0,23	0,46±0,54
параноїдні тенденції	1,2±0,4	0,58±0,46	0,6±0,53	0,54±0,68	0,46±0,53	1,1±0,84
психотизм	0,9±0,3	0,4±0,34	0,5±0,46	0,29±0,28	0,26±0,24	0,7±0,62
тяжкість дистресу	0,95±0,41	0,52±0,29	0,65±0,51	0,29±0,28	0,43±0,3	0,91±0,62

Примітка. Діапазони норми: соматизація – 0,58±1,0; обсесивно-компульсивний розлад – 0,40±0,80; міжособистісна сензитивність – 0,33±0,67; депресія – 0,38±0,77; тривога – 0,30±0,70; ворожість – 0,33±0,67; фобійна тривожність – 0,00±0,43; параноїдні тенденції – 0,33±0,83; психотизму – 0,1±0,44; тяжкість дистресу – 0,35±0,60.

Як бачимо з таблиці 3, протягом формувального етапу експерименту більшість показників емоційної симптоматики значно зменшується. Зокрема, нами зафіксовано суттєве зменшення показників середніх значень за шкалами соматизації, обсесивно-компульсивних розла-

дів, міжособистісної сензитивності, депресії, тривоги, ворожості, тяжкості дистресу. Відносно показників фобійної тривожності, параноїдних тенденцій та психотизму можемо зауважити, що зменшення їх вираженості спостерігається, проте не є значним, імовірно, виходячи з низької вираженості даних компонентів навіть на констатувальному етапі експерименту серед постнаркозалежних. Так, зафіксовані відмінності між 1 етапом програми і контрольною групою за показниками соматизації ($t=2,96$, $p<0,01$), обсесивно-компульсивного розладу ($t=4,75$, $p<0,01$), міжособистісної сензитивності ($t=3,4$, $p<0,01$), депресії ($t=2,8$, $p<0,01$), тривоги ($t=2,79$, $p<0,01$),

ворожості ($t=2,74$, $p\leq 0,01$), параноїчних тенденцій ($t=3,2$, $p\leq 0,01$), психотизму ($t=2,92$, $p\leq 0,01$) та тяжкості дистресу ($t=4,108$, $p\leq 0,01$).

На другому етапі статистична відмінність із КГ виявлена лише за показниками фобійної тривожності ($t=2,4$, $p\leq 0,05$) та параноїчних тенденцій ($t=3,27$, $p\leq 0,01$).

Порівняння показників третього етапу та КГ виявило відмінності за проявом соматизації ($t=4,02$, $p\leq 0,01$), обсессивно-компульсивного розладу ($t=3,46$, $p\leq 0,01$), міжособистісної сензитивності ($t=2,25$, $p\leq 0,01$), депресії ($t=2,6$, $p\leq 0,01$), тривоги ($t=3,5$, $p\leq 0,01$), ворожості ($t=4,9$, $p\leq 0,01$), психотизму ($t=3,76$, $p\leq 0,01$) та тяжкості дистресу ($t=5,86$, $p\leq 0,01$).

Діагностика четвертого етапу і КГ виявила ще більш значущі статистичні відмінності за показниками фобійної тривожності ($t=2,4$, $p\leq 0,05$) та параноїчних тенденцій ($t=3,27$, $p\leq 0,01$). Порівняння показників третього етапу та КГ виявило відмінності за проявом соматизації ($t=4,15$, $p\leq 0,01$), обсессивно-компульсивного розладу ($t=4,03$, $p\leq 0,01$), міжособистісної сензитивності ($t=3,27$, $p\leq 0,01$), депресії ($t=3,3$, $p\leq 0,01$), тривоги ($t=3,68$, $p\leq 0,01$), ворожості ($t=5,24$, $p\leq 0,01$), фобійної тривожності ($t=2,56$,

$p\leq 0,05$), параноїчних тенденцій ($t=4,72$, $p\leq 0,01$), психотизму ($t=4,1$, $p\leq 0,01$) та тяжкості дистресу ($t=4,37$, $p\leq 0,01$).

Виявлено дві стратегії зміни показників емоційної сфери постнаркозалежних у процесі реалізації програми. Зокрема показники соматизації, тривоги, психотизму мають різке зниження вираженості на першому етапі програми, порівняно з даними контрольної групи, із поступовим зниженням показників на подальших етапах формульованого експерименту.

Показники обсессивно-компульсивних розладів, міжособистісної сензитивності, депресії, ворожості, тяжкості дистресу, фобійної тривожності та параноїчних тенденцій мають іншу динаміку. Зокрема, за даними показниками спостерігається різке зниження рівня вираженості ознаки на першому етапі програми, проте в подальшому в ході формульованого дослідження вираженість даної якості суттєво не знижується, хоча також можуть спостерігатися певні підвищення чи зниження вираженості ознаки.

Розглянемо динаміку показників *саморегуляції постнаркозалежних*, що подано в таблиці 4.

Таблиця 4. Динаміка показників саморегуляції постнаркозалежних дорослих після проходження чотирьох рівнів формульованого експерименту у порівнянні з контрольною групою (середні значення та стандартні відхилення, у балах)

Показники саморегуляції	Експериментальна група					Контрольна група (в цілому)
	вихідний рівень	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	
планування	5,56±1,12	6,58±1,51	6,44±1,36	6,88±1,26	7,06±1,39	5,72±1,86
моделювання	5,72±1,21	6,11±1,89	6,55±1,5	6,33±1,29	7±1,41	5,69±2,17
програмування	5,4±1,31	6,8±1,41	6,69±1,3	6,5±1,36	7,11±1,75	5,8±1,9
оцінка результатів	5,6±1,1	6,36±1,49	6,08±1,72	5,25±1,51	5,3±1,63	5,8±1,56
гнучкість	5,47±1,06	6,72±1,54	6,67±1,53	6,41±1,27	7,39±1,33	6,11±1,56
самостійність	5,01±1,3	4,83±1,68	5,53±1,71	5,19±1,61	5,44±1,64	5,19±2,25
загальний показник	30,84±4,2	30,83±4	37,97±4,93	36,58±3,72	39,3±4,04	33,63±6,81

Примітка. Діапазони норми: планування 4-6; моделювання – 4-6; програмування – 5-7; оцінка результатів – 4-6; гнучкість – 5-7; самостійність – 4-6; загальний показник саморегуляції – 24-32.

Як видно з таблиці 4, нами зафіксоване певне підвищення за показниками саморегуляції у досліджуваних у процесі формульованого експерименту, проте неможливо стверджувати, що такі показники динаміки є суттєвими та статистично значущими.

Зафіксована позитивна динаміка за показниками планування, моделювання, програмування, гнучкості та загального показника саморегуляції. Зокрема, виявлені статистичні відмінності між проявами якостей саморегуляції на 1 етапі та КГ – планування ($t=3,02$, $p\leq 0,01$), програмування ($t=2,06$, $p\leq 0,05$), гнучкості ($t=2,045$, $p\leq 0,05$), загальної саморегуляції ($t=2,31$, $p\leq 0,05$).

На другому етапі виявлені відмінності з КГ за показниками планування ($t=2,16$, $p\leq 0,05$), моделювання ($t=2,17$, $p\leq 0,05$), програмування ($t=2,5$, $p\leq 0,05$), загальної саморегуляції ($t=3,32$, $p\leq 0,05$).

На третьому етапі виявлені відмінності з КГ за показниками планування ($t=2,92$, $p\leq 0,01$) та загальної саморегуляції ($t=2,33$, $p\leq 0,05$).

На четвертому етапі виявлені відмінності за шкалами планування ($t=3,57$, $p\leq 0,01$), моделювання ($t=3,29$, $p\leq 0,01$), програмування ($t=2,85$, $p\leq 0,01$), гнучкості ($t=3,84$, $p\leq 0,01$), загальної саморегуляції ($t=3,73$, $p\leq 0,01$).

Натомість, за показниками оцінки результатів діяльності та самостійності суттєві зрушення за підсумками

формульованого етапу експерименту відсутні. Водночас, динаміка різних показників саморегуляції змінюється. Загальними її рисами є наявність пікових та «спадаючих» моментів протягом формульованого експерименту та суттєве підвищення на першому етапі програми.

Розглянемо показники динаміки *духовного компоненту адаптації* постнаркозалежних дорослого віку, що подано в таблиці 5.

Примітка. Діапазони норми: ідентифікація, децентрація, рефлексія, трансценденції, буттєва єдність – 7±2; спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, інтелект, досвід, психофізіологія – 5±1,5; духовність – 24-49.

Як видно з таблиці 5, показники духовності протягом проходження програми за методом М. Мюррей суттєво змінюються. Зокрема, найбільш виражені зміни зафіксовано нами за проявом показників ідентифікації, децентрації, рефлексії у площинах спілкування, самосвідомості, психофізіологічних проявів. Так, виявлена статистично значуща різниця між даними 1 етапу проходження програми та КГ за основними шкалами методики – показниками ідентифікації ($t=2,07$, $p\leq 0,05$), децентрації ($t=2,77$, $p\leq 0,01$), рефлексії ($t=5,97$, $p\leq 0,01$), трансценденції ($t=4,84$, $p\leq 0,01$), усвідомлення буттєвої єдності ($t=3,99$, $p\leq 0,01$).

Порівняння показників 2 етапу дослідження і КГ виявило статистичну значущість лише за показниками рефлексії ($t=2,73$, $p\leq 0,05$), а 3 етапу – ідентифікації ($t=3,82$, $p\leq 0,01$). Порівняння 4 етапу і КГ виявило значні

статистичні розбіжності за показниками ідентифікації ($t=7,16$, $p\leq 0,01$), децентрації ($t=4,22$, $p\leq 0,01$), рефлексії ($t=4,38$, $p\leq 0,01$), трансценденції ($t=4,71$, $p\leq 0,01$), усвідомлення буттєвої єдності ($t=4,99$, $p\leq 0,01$).

Таблиця 5. Динаміка показників духовного аспекту реадaptaції постнаркозалежних після проходження чотирьох рівнів формувального експерименту у порівнянні з контрольною групою (середні значення та стандартні відхилення, у балах)

Показники духовності	Експериментальна група					Контрольна група (в цілому)
	вихідний рівень	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	
ідентифікація	8,3±1,5	10,08±1,9	9±2,02	9,77±1,31	10,9±1,14	8,5±1,79
децентрація	8,1±1,4	9,41±1,97	8,44±2,06	8,52±1,91	10,3±1,5	8,3±2,06
рефлексія	8,2±1,2	10,39±2,1	9,75±1,59	8,67±1,67	10,22±1,57	8,56±1,99
трансценденція	7,2±1,6	9,58±2,43	8,61±2,91	8,44±1,97	9,86±1,82	7,63±2,45
буттєва єдність	7,8±1,8	10,03±2,1	9±2,37	8,97±1,48	10,5±1,79	8,39±2,47
спілкування	5,32±1,3	6,67±1,63	6,58±1,42	7,36±1,33	8,08±1,87	5,91±1,42
спрямованість	5,65±1,6	7,83±1,69	6,64±1,38	6,63±1,37	7,88±1,83	6,16±1,74
характер	6,5±1,4	7,11±1,24	7,03±1,68	6,58±1,29	7,3±1,63	6,69±1,34
самосвідомість	4,6±0,9	6,86±1,7	5,86±1,43	6,61±1,57	7,67±1,8	5,63±1,95
інтелект	5,5±1,3	7,86±1,7	7,66±1,41	6,27±1,42	6,72±1,76	6,33±1,88
досвід	5,02±2,1	7,25±1,44	6,77±1,67	5,83±1,23	5,77±1,27	5,63±1,91
психофізіологія	4,2±1,8	5,91±1,77	4,67±1,72	4,36±2,16	6,8±1,52	4,97±1,66
духовність	76,2±14,3	99±15,01	89,7±17,98	87,3±11,58	99,97±19,23	82,5±15,32

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати формувального дослідження дозволяють стверджувати, що нами доведена ефективність запропонованої програми реадaptaції постнаркозалежних за методом М. Мюррей, що виражається у динаміці статистично значущого:

1) зростання показників *соціально-психологічної адаптації* (інтегрального показника адаптованості, прийняття себе, прийняття інших, емоційного комфорту і суттєвого зниження ескапізму та інтегрального показника дезадаптації), *саморегуляції* (планування, моделювання, програмування, гнучкості, загальної саморегуляції) та *духовності особистості* (ідентифікації, децентрації,

рефлексії, спілкування, самосвідомості, психофізіологічних проявів).

2) зниження показників впливу *раннього негативного досвіду* та *напруги емоційної сфери* (соматизації, обсесивно-компульсивних розладів, міжособистісної сенситивності, депресії, тривоги, ворожості, тяжкості дистресу) в постнаркозалежних дорослих осіб у наслідок формувального експерименту.

Водночас, дана проблема потребує подальшого вивчення і уточнення. *Перспективою подальших розвідок* може бути, зокрема, аналіз динаміки показників емоційного інтелекту, копінг-механізмів постнаркозалежних осіб у процесі проходження програми за методом М. Мюррей.

ЛІТЕРАТУРА

- Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник / наук. ред., авт. передмови і додатку В. Ф. Моргуна. К.: ВД «Слово», 2013. 264 с.
- Ільченко Р. М. Метод становлення здорової врівноваженої особистості через подолання наслідків травм, насильства і депривації (за М. Мюррей) як засіб психологічної реадaptaції постнаркозалежних дорослих. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ) / за ред. С. Д. Максименка. 2019. Том. XI: *Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. Вип. 19. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2019. С. 190-208.
- Ільченко Р. М. Комплексне психодіагностичне забезпечення психологічної реадaptaції постнаркозалежних дорослих. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2019. Вип. 4. С. 94-102.
- Караяни А. Г., Корчемный П. А. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: ВУ, 2010. 348 с.
- Кочарян О. С., Бурлачук Л. Ф., Жидко М. Е. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов. 3-е изд. доп., стереотип. СПб.: Питер, 2012. 496 с.
- Литвинчук Л. М. Психологія реабілітації наркозалежних осіб: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. 363 с.
- Максименко С. Д., Прокоф'єва О. О., Царькова О. В. та ін. Практикум із групової психокорекції: підручник. К.: ВД «Слово», 2015. 752 с.
- Максимова Н. Ю. Безпека життєдіяльності: Соціально-психологічні аспекти алкоголізму та наркоманії. Навчальний посібник. Київ: Либідь, 2006. 327 с.
- Максимова Н. Ю. Психологічна травма як чинник адиктивної поведінки. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2017. № 15. С. 292-298.
- Мозгова Г. П. Психосоматика: нейрофізіологічні характеристики. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2015. Вип. 37. С. 123-131. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2015_37_22
- Мюррей М. Метод Мюррей. Обретение целостности в результате преодоления последствий психологических травм, насилия, пренебрежения и зависимостей / пер. с англ. Е. Корневой. СПб.: Шандал, 2012. 416 с.
- Мюррей М., Ільченко Р. М. Допомога особистісному зростанню повнолітніх, що зазнали травм, насильства та депривації у дитинстві, за психотерапевтичним методом Мерілін Мюррей. *Науково-методична розробка* / за ред. В. Ф. Моргуна; відпов. за випуск М. Мюррей. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. 46 с.
- Повернення до здорового способу життя дорослих людей, постзалежних від наркотиків, алкоголю та азартних ігор. Програма психосоціальної реадaptaції за методом Мюррей / автор-розробник Р. М. Ільченко; науков. ред. В. Ф. Моргуна. Полтава, 2020. 56 с.
- Пріб Г. А. Соціальна психіатрія і наркологія: навчальний посіб. Київ: ПМК ДСЗУ, 2016. 255 с.
- Седих К. В., Моргуна В. Ф. Делінквентний підліток: навчальний посібник. 3-е вид. Київ: ВД «Слово», 2019. 272 с.
- Ставицький О. О. Психологія гандикапізму: монографія. Рівне: 2011. 376 с.
- Хомуленко Т. Б. Основи психосоматики: навчально-методичний посібник. Вінниця: Нова Книга, 2009. 120 с.

18. Чернецька Ю. І. Зв'язок соціальних ризиків та життєвих перспектив реабілітованих наркозалежних. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (61). Травень. С. 315–319.
19. Чуйко О. В. Соціальна реабілітація: підходи до змістовних характеристик процесу. *Актуальні проблеми соціології, пси-*

- хології, педагогіки*. Київ, 2015. № 4 (29). С.152-158. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_4_27
20. Яценко Т. С. Основи глибокої психокорекції: феноменологія, теорія і практика. Навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2006. 382 с.

REFERENCES

1. Dzjuba T. M., Kovalenko O. G. Psychology of adulthood with the basics of gerontopsychology. Textbook / Science. ed., ed. preface and appendix V. F. Morgun. K.: VD «Slovo», 2013. 264 p.
2. Ilchenko R. M. The method of formation of a healthy balanced personality through overcoming the consequences of trauma, violence and deprivation (according to M. Murray) as a means of psychological readaptation of post-drug adults. *Aktual'ni problemi psihologii: Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini (m. Kiiv) / za red. S. D. Maksimenka*. 2019. Tom. HI: *Psihologija osobistosti. Psihologichna dopomoga osobistosti*. Vip. 19. Zhitomir: Vid-vo ZhDU imeni I. Franka, 2019. P. 190-208.
3. Ilchenko R. M. Complex psychodiagnostic support of psychological readaptation of post-drug-dependent adults. *Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Serija «Psihologichni nauki»*. Herson, 2019. Vip. 4. P. 94-102.
4. Karajani A. G., Korchemnyj P. A. Psychological assistance in crisis situations. M.: VU, 2010. 348 s.
5. Kocharyan O. S., Burlachuk L. F., Zhidko M. Ê. Psychotherapy. Psychological models: textbook for universities. 3-ye izd. dop., stereotip. SPb.: Piter, 2012. 496 p.
6. Lytvynchuk L. M. Psychology of rehabilitation of drug addicts: monograph. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU imeni Ivana Franka, 2017. 363 p.
7. Maksymenko S. D., Prokof'yeva O. O., Tsar'kova O. V. ta in. Workshop on group psychocorrection: a textbook. K.: VD «Slovo», 2015. 752 p.
8. Maksymova N. YU. Life safety: Socio-psychological aspects of alcoholism and drug addiction. Tutorial. Kyiv: Lybid', 2006. 327 p.
9. Maksimova N. Ju. Psychological trauma as a factor of addictive behavior. *Aktual'ni problemi psihologii*. 2017. № 15 (11). P. 292-298.
10. Mozhova H. P. Psychosomatics: neurophysiological characteristics. *Aktual'ni problemy psihologii: zb. nauk. prats' Instytutu psihologii, pedagogiki*. Київ, 2015. № 4 (29). С.152-158.
11. Murray M. Murray method. Gaining integrity as a result of overcoming the consequences of psychological trauma, violence, neglect and addiction / s angl. E. Kornevoj. SPb.: Shandal, 2012. 416 p.
12. Murray M., Ilchenko R. M. Assistance to personal growth of adults who have suffered trauma, violence and deprivation in childhood, according to the psychotherapeutic method of Marilyn Murray. Scientific and methodical development / za red. V. F. Morguna; vidpov. za vipusk M. Murray. Poltava: PNPUI imeni V. G. Korolenka, 2011. 46 p.
13. Return to a healthy lifestyle for adults addicted to drugs, alcohol and gambling. Murray psychosocial readaptation program / avtor-rozrobnik R. M. Ilchenko; nauk. red. V. F. Morgun. Poltava, 2020. 56 p.
14. Prib G. A. Social psychiatry and addiction: a textbook. K.: IPK DSZU, 2016. 255 p.
15. Sedyh K. V., Morgun V. F. Delinquent teenager: a textbook. 3-ye vid. K.: VD «Slovo», 2019. 272 p.
16. Stavtys'kyi O. O. Psychology of handicapping: monograph. Rivne: 2011. 376 p.
17. Khomulenko T. B. Fundamentals of psychosomatics: a textbook. Vinnytsya: Nova Knyha, 2009. 120 p.
18. Chernec'ka Ju. I. Relationship between social risks and life prospects of rehabilitated drug addicts. *Naukovij visnik MNU imeni V. O. Suhomlins'kogo. Pedagogichni nauki*. 2018. № 2 (61). Traven'. P. 315–319.
19. Chujko O. V. Social rehabilitation: approaches to the substantive characteristics of the process. *Aktual'ni problemi sociologii, psihologii, pedagogiki*. 2015. № 4 (29). P. 152-158.
20. Yatsenko T. S. Fundamentals of deep psychocorrection: phenomenology, theory and practice. Tutorial. Kyiv: Vyscha shkola, 2006. 382 p.

Dynamics of socio-psychological and personal post-drug-dependent adults by the method of M. Murray readaptation indicators R. Ilchenko, M. Murray, V. Morgun

Abstract. The studies of the readaptation of post-drug-dependent addicted adults are described. Comparison of indicators at 4 stages of the program according to the Murray method (the formation of a healthy balanced personality by overcoming the consequences of trauma, violence and deprivation), the differences between the experimental and control groups is presented. It is shown that the Murray method contributes to a statistically significant increase in the indicators of socio-psychological adaptation, self-regulation and spirituality of the individual and at the same time reduces the indicators of the influence of early negative experience and emotional stress in post-drug-dependent addicted adults.

Keywords: *post-drug-dependent addicted person, early traumatic experience, emotional symptoms, socio-psychological adaptation, self-regulation, spirituality of post-drug addicts, maladjustment, Murray's psychotherapeutic method, re-adaptation of post-drug-dependent addicted adults.*

Психолінгвістичний аналіз асоціативних полів слова-стимулу «сучасний психолог» за даними вільного асоціативного експерименту

Т. А. Лигоміна

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: t.lyhomyna@kubg.edu.ua

Paper received 24.01.21; Accepted for publication 15.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-15>

Анотація. У статті представлені результати вільного асоціативного експерименту, які описують ключові вербальні характеристики у сприйнятті практичного психолога закладу освіти його колегами та клієнтами. Якісний та кількісний аналіз матеріалів асоціативного експерименту проведений за допомогою методики асоціативного гештальту. Отримані результати дослідження дають підстави стверджувати, що обидві групи респондентів в основі образу психолога зазначили його професіоналізм, також досліджувані високо оцінили ментальні здібності фахівця-психолога, прагнення до постійного професійного самовдосконалення та бажання допомогти клієнтові у розв'язанні його проблеми.

Ключові слова: асоціативний експеримент; сучасний психолог; метод асоціативного гештальту; асоціативне поле.

Вступ. Сучасний світ ставить перед особистістю багато нових вимог та викликів: швидкоплинність часу, багатозадачність, невизначеність, постійне навчання та розвиток тощо, все це призводить до психічного навантаження та стресу. Зараз як ніколи світ потребує фахівців з психічного здоров'я і майже у кожному закладі освіти вони є – це практичні психологи. Проте робота та особистість психолога завжди оповита певними стереотипами та міфами. Наше дослідження спрямоване на визначення асоціацій, очікувань, уявлень про практичного психолога його колегами – педагогічними працівниками та батьками учнів/вихованців закладів де працюють психологи.

Сама асоціативний експеримент дозволить нам виявити специфіку сприйняття сучасного практичного психолога в свідомості його колег та потенційних клієнтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Асоціативний експеримент (від лат. associatio – поєднання, experientium – досвід) уперше був застосований у психології. Його досліджували Ф. Гальтон, К. Юнг, М. Вертгеймер, А. Лурія, А. Леонтьєв та інші. У сучасній психологічній літературі зростає інтерес до асоціативного процесу загалом та асоціативних експериментів зокрема. Науковці виділяють різні аспекти асоціативного експерименту: він дає змогу проаналізувати психологію суб'єктивної семантики [13]; визначає мережеві та семантичні властивості словесних асоціацій [1; 3; 2]; дозволяє побудувати модель вільних асоціацій [5]; характеризує особливості вияву семантичних асоціацій під час продукування слова та речення [4]; дослідити структуру асоціативних полів та запропонувати типологію асоціативних реакцій [6], одержаних на стимули-поняття й концепти, а також на терміни, які репрезентують професійну мовну свідомість [8; 9; 11; 12].

За допомогою вільного асоціативного експерименту можна вивчати мовну картину світу, комунікативну сферу. Вільний асоціативний експеримент формує асоціативну систему людини, тим самим виявляє її світосприйняття. Аналіз матеріалів вільного асоціативного експерименту дозволяє зробити висновки про особливості сприйняття об'єкта в масовому, колективному асоціюванні як систему образів і понять, взаємопов'язаних між собою. Асоціативний експеримент

дозволяє виявити соціальний компонент знання. Найбільш важливими елементами формування соціальної свідомості та змалювання соціального портрету є емоційно-оцінні поняття [7].

У своєму дослідженні ми прагнемо визначити ключові вербальні характеристик у сприйнятті практичного психолога закладу освіти його клієнтами та колегами.

Мета статті є виявлення значення та встановлення структур асоціативних полів стимулу «сучасний психолог» у свідомості респондентів (педагогічних працівників та батьків учнів загальноосвітніх закладів і вихованців ЗДО).

Матеріали та методи. У нашому дослідженні ми використали метод вільного асоціативного експерименту до поняття «сучасний психолог». Респондентам було запропоновано протягом 2-х хвилин описати всі асоціації з поняттям «сучасний психолог». Якісний та кількісний аналіз матеріалів асоціативного експерименту – асоціативного поля – проведений за методикою асоціативного гештальту, який детально репрезентує структуру та наповнення асоціативних полів, що є важливим при міжкультурному зіставленні виучуваних слів-стимулів. Асоціативний гештальт виявляється у випадку, коли асоціати тяжіють до певних характеристик, групуючись природним шляхом навколо кількох (звичайно частотних в асоціативній статті) реакцій, які позначають певний набір мисленнєвих образів – концептів. [10]. Асоціативне поле кожного стимулу ми представили у вигляді асоціативного гештальту. Окремі зони гештальту являють собою різні змістові компоненти досліджуваних понять, які у свідомості респондентів пов'язані з певною реальністю, що стоїть за стимулом. У кожній зоні визначено обсяг у відсотках та проаналізовано якісний склад.

У своєму дослідженні ми аналізували асоціативне поле щодо стимулу «сучасний психолог» в різних соціальних групах, а саме – педагогічних працівників та батьків учнів загальноосвітніх закладів і вихованців ЗДО м. Києва та області

Перша група респондентів: педагоги – 78 осіб і адміністрація навчальних закладів – 36 осіб, в цілому 104 особи – педагогічні працівники системи освіти м. Києва та області.

Друга група досліджуваних – батьки дітей, які

відвідують заклади дошкільної освіти та навчаються у загальноосвітніх закладах – 71 особа. Загалом у дослідженні взяли участь 175 респондентів.

Результати та їх обговорення. У ході проведення вільного асоціативного експерименту респондентам було запропоновано словосполучення «**сучасний психолог**». Результати дослідження асоціативного експерименту у групі респондентів – педагогічні працівники (104 особи) представлені далі.

Асоціативне поле, утворене на матеріалі вільного асоціативного експерименту на підбір означень містить 448 реакцій, у тому числі 31 асоціат, 8 реакцій з одиничною частотністю.

Найчастотніша ядерна асоціація, а саме «**сучасний психолог**» – компетентний (26) підкреслює найголовнішу ознаку, яка визначає сутність професіоналізму практичного психолога, тобто респонденти сприймають практичного психолога як компетентного фахівця, професіонала своєї справи. Серед найчисельніших характеристик психолога – реакції розумний (23), такий, що допомагає (18), відповідальний (17), уважний (17), порадник (14), відкритий (14), які є визначальними у формуванні образу психолога у даної групи досліджуваних.

Для аналізу всіх асоціацій застосовано метод «асоціативного гештальту», сутність якого у порядкуванні окремих асоціацій в концепти (зони) та водночас збереженні «варіативної гнучкості» отриманого матеріалу.

«Асоціативний гештальт» асоціативного поля стимулу «**сучасний психолог**» за наслідками цього експерименту має таку, подану нижче структуру.

Зона 1. Характеристики за рівнем професіоналізму (25%) 1) позитивні: компетентний (26), допомагає (18), порадник (14), помічник (13), професіонал (12); досвідчений (11), вирішує будь-які ситуації, проблеми (8), може знайти індивідуальний підхід до кожної дитини (6);

2) негативні: байдужий до чужих проблем (2), трутень (1); не орієнтується в програмі (1).

Зона 2. Характеристики за рисами характеру (18,08%) 1) позитивні: відповідальний (17), уважний (17), добрий (13), впевнений (11), доброзичливий (9), простий (6), чуйний (4), амбітний (1).

2) негативні: марнославний (1), хворий (1), ніякий (1).

Зона 3. Ментальні характеристики (7,81%) – розумний (23), ерудований (7), креативний (5).

Зона 4. Комунікативні характеристики (6,25%): комунікабельний (9), той хто вміє слухати (8), тактовний (7), ввічливий (4).

Зона 5. Характеристики за емоційним станом (4,91%): спокійний (11), врівноважений (5), стриманий (5), без емоційний (1).

Зона 6. Характеристика за бажанням розвиватися (2%) – хоче розвиватися (9).

Зона 7. Характеристика за часовим показником (1,78%) – сучасний (8).

Отже, ядро асоціативного гештальту становлять дві найбільші за обсягом зони. Першу позицію займає Зона 1 «Характеристики за рівнем професіоналізму» (25%), її найчастотніші асоціації виявляють ті риси, які притаманні психологу-професіоналу – компетентний

(26), допомагає (18), порадник (14), помічник (13), професіонал (12); досвідчений (11), вирішує будь-які ситуації, проблеми (8), може знайти індивідуальний підхід до кожної дитини (6).

Друге місце посідає Зона 2 «Характеристики за рисами характеру» (18,08%): відповідальний (17), уважний (17), добрий (13), впевнений (11), доброзичливий (9), простий (6), чуйний (4), амбітний (1).

Обидві зони максимально відбивають уявлення респондентів про «**сучасного психолога**», інші, периферійні зони, їх доповнюють.

Також наявні негативні характеристики, наприклад: психолог – байдужий до чужих проблем (2), трутень (1), марнославний (1), хворий (1), ніякий (1). Поодинокі представлені негативні характеристики не є основоположними у формуванні загального образу «**сучасного психолога**», також їх можна пояснити негативним досвідом спілкування з певними представниками цієї професії.

Аналогічний вільний асоціативний експеримент було проведено і в групі респондентів – батьків, діти яких відвідують заклади дошкільної освіти та навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах. Результати дослідження асоціативного експерименту щодо стимулу «**сучасний психолог**» у групі респондентів – батьків учнів/вихованців (71 ос.) такі.

Асоціативне поле, утворене на матеріалі вільного асоціативного експерименту на підбір означень містить 238 реакцій, у тому числі 30 асоціат, 9 реакцій з одиничною частотністю.

Найчастотніша ядерна асоціація, а саме «**сучасний психолог**» – професія (21) підкреслює приналежність психолога до групи сучасних професій, при цьому не виділяючи ніяких описових характеристик. Серед найчисельніших характеристик психолога – комунікативний (19), помічник (17), лікар (психіатр) (15), порадник (10), також до асоціативного ряду провідних реакцій респонденти віднесли – психіка (18), консультація (13) і тест (12), ці асоціативні реакції є визначальними у формуванні образу психолога в свідомості батьків учнів/вихованців.

Для більш детального аналізу всіх асоціацій респондентів щодо стимулу «**сучасний психолог**», також застосовано метод «асоціативного гештальту». Результати аналізу представлені нижче.

Зона 1. Характеристики приналежності до професії (44,53%) – 1) позитивні: професія (21), помічник (17), консультація (13), тест (12), тренінг (7), професіонал своєї справи (5), клієнт (5), психотерапевт (5), школа (3), досвід (1);

2) викривлені характеристики: лікар (психіатр) (15), екстрасенс (1), педагог (1).

Зона 2. Комунікативні характеристики (23,94%): комунікативний (19), підтримка (11), порада (10), відвертість (7), любить працювати з людьми (5), довіра (5).

Зона 3. Характеристики пов'язані з розумінням психології загалом (15,54%) – психіка (18), душа (6), особистість (5), релаксація (4), проблема (3), маячня (1).

Зона 4. Характеристики за рисами характеру (7,14%): нестандартний (9), розсудливий (3), співчутливий (2), енергійний (2), амбітний (1).

Зона 5. Ментальні характеристики (5,04%): 1) позитивні: креативний (5), гнучкий розум (4), мудрий (1),

розумний (1);

2) негативний – ідіот (1).

Зона 6. Характеристика за часовим показником (2,52%) – молодий(3), сучасний (3).

Зона 7. Характеристика за бажанням розвиватися (1,6%) – прагнення розвитку (4).

Ядро асоціативного гешталту становлять дві найбільші за обсягом зони. Провідною є Зона 1. «Характеристики приналежності до професії» (44,53%), яка має позитивні та викривлені характеристики. Важливим аспектом дослідження є те, що респонденти в образ психолога вкладають загальні професійні характеристики з певними вкрапленнями суто психологічних характеристик таких, як – помічник, консультація, тест, тренінг, психотерапевт. Проте є і викривлення у сприйнятті, деякі досліджувані досі сприймають психолога як лікаря, плутають із психіатром, а поодинокі навіть із екстрасенсом.

Другою за значимістю є Зона 2. «Комунікативні характеристики» (23,94%), що поєднує асоціації пов'язані зі спілкування, комунікацією та якістю комунікаційного процесу, серед них: підтримка, порада, відвертість, любов до людей, довіра.

Обидві зони максимально характеризують уявлення респондентів про «сучасного психолога», інші, периферійні зони, що їх доповнюють.

Спробуємо порівняти уявлення педагогічних працівників та батьків вихованців/учнів щодо образу «сучасного психолога».

Обидві групи респондентів в основі образу психолога зазначили професіоналізм (Зона 1.), проте група батьків описала більш загальні характеристики професії психолога, ніж група педагогів, які визначили такі професійні риси як: порадник, допомагає вирішити проблеми, може знайти індивідуальний підхід до кожної дитини.

Зона 2. у сприйнятті груп відрізняються. Група респондентів-педагогів визначають особистісні

характерологічні особливості психолога – відповідальний, уважний, добрий, впевнений, доброзичливий, простий та чуйний.

А батьки до другої за значимістю групи, віднесли характеристики пов'язані з комунікацією.

Варто зазначити, що багато асоціативних реакцій в обох групах схожі, пов'язані з професійною діяльністю, рисами характеру, ментальними здібностями, часовими характеристиками і бажанням розвиватися.

Висновки. Отже, вільний асоціативний експеримент досліджує асоціативну систему людини, тим самим виявляє її світосприйняття. Аналіз матеріалів вільного асоціативного експерименту дозволяє зробити висновки про особливості сприйняття практичного психолога в масовому, колективному асоціюванні як систему образів і понять, взаємопов'язаних між собою. Асоціативний експеримент дозволяє виявити соціальний компонент знання. Найбільш важливими елементами формування соціальної свідомості та змалювання соціального портрету є емоційно-оцінні поняття.

Таким чином, асоціативний стимул «сучасний психолог» розкриває його реальну презентацію у свідомості респондентів – педагогічних працівників та батьків учнів/вихованців. У свідомості обох груп респондентів відбивається уявлення про психолога як про представника певної професії, фахівця своєї справи, особистісні риси психолога, ментальні та комунікативні здібності мають позитивну характеристику. В обох групах досліджувані високо оцінюють ментальні здібності фахівця-психолога, прагнення до постійного професійного самовдосконалення та бажання допомогти клієнтові у розв'язанні його проблеми.

Батьки учнів/вихованців, на нашу думку, мають дещо викривлені уявлення про образ психолога, подекуди плутаючи психолога з лікарем-психіатром. А негативні характеристики, які визначили обидві групи респондентів мають поодинокий характер.

ЛІТЕРАТУРА

- De Deyne, S., & Storms, G. Word associations: Network and semantic properties. *Behavior Research Methods*, 2008. 40 (1), P. 213–231.
- Ludueña, G.A., Behzad, M.D., & Gros, C. Exploration in free word association networks: models and experiment. *Cognitive Processing*, 2014. 15 (2), P. 195–200.
- Ma, X. Evocation: analyzing and propagating a semantic link based on free word association. *Language Resources and Evaluation*, 2013. 47 (3), P. 819–837.
- Muehlhaus, J., Heim, S., Sachs, O., Schneider, F., Habel, U., & Sass, K. Is the motor or the garage more important to the car? The difference between semantic associations in single word and sentence production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2013. 42 (1), P. 37–49.
- Nelson, D.L., Mcevoy, C.L., & Dennis, S. What is free association and what does it measure? *Memory & Cognition*, 2000. 28 (6), P. 887–899.
- Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. Харьков ; Москва : РА «Каравелла», 2001. 320 с.
- Денисевич О.В. Вільний асоціативний експеримент як засіб дослідження соціального портрету //Волинь-Житомирщина. – 2010. – № 22 (2). – С. 334-340.
- Денисевич О.В. Професійна картина світу українських та польських студентів: порівняльний аспект. Сборник научных докладов: Наука сегодня: теория, методология, практика. Вроцлав, 2013. Ч. 5. С. 71–75.
- Ефимова М.В. Экспериментальное исследование стратегий идентификации терминов. Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2012. № 8. Вып. 70. С. 66–69.
- Марковина И. Ю., Данилова Е. В. Специфика языкового сознания русских и американцев: опыт построения “ассоциативного гешталта” текстов оригинала и перевода. Языковое сознание и образ мира: Сборник статей. – М. : Институт языкознания РАН, 2000. – С. 116-132.
- Марковина И.Ю. Профессиональный образ мира: теоретические и экспериментальные подходы. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2010. № 591. Вып. 12. С. 38–45.
- Недашківська Т.Є. Семантична конструкція асоціативного поля (на матеріалі асоціативного експерименту). *Психолінгвістика*. 2011. Вип. 7. С. 126–134.
- Теренова Д.І. Психолінгвістичний аналіз асоціативних полів слова-стимулу ДРУГ за даними спрямованих асоціативних експериментів. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. 2017. Серія: Філологія 20, № 2. С. 85-91.

REFERENCES

1. De Deyne, S., & Storms, G. Word associations: Network and semantic properties. *Behavior Research Methods*, 2008. 40 (1), P. 213–231.
2. Ludueña, G.A., Behzad, M.D., & Gros, C. Exploration in free word association networks: models and experiment. *Cognitive Processing*, 2014. 15 (2), P. 195–200.
3. Ma, X. Evocation: analyzing and propagating a semantic link based on free word association. *Language Resources and Evaluation*, 2013. 47 (3), P. 819–837.
4. Muehlhaus, J., Heim, S., Sachs, O., Schneider, F., Habel, U., & Sass, K. Is the motor or the garage more important to the car? The difference between semantic associations in single word and sentence production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2013. 42 (1), P. 37–49.
5. Nelson, D.L., Mcevoy, C.L., & Dennis, S. What is free association and what does it measure? *Memory & Cognition*, 2000. 28 (6), P. 887–899.
6. Horoshko E.Y. Yntehratyvnaia model svobodnoho assotsyatyvnoho eksperymentu. Kharkov ; Moskva : RA «Karavella», 2001. 320 s.
7. Denysevych O.V. Vilnyi asotsyatyvnyi eksperyment yak zasib doslidzhennia sotsialnoho portretu //Volyn-Zhytomyrshchyna. – 2010. – №. 22 (2). – S. 334-340.
8. Denysevych O.V. Profesiina kartyna svitu ukrainskykh ta polskykh studentiv: porivnialnyi aspekt. *Sbornyk nauchnykh dokladov: Nauka sehodnia: teoriya, metodolohyia, praktyka*. Vroslav, 2013. Ch. 5. S. 71–75.
9. Efymova M.V. Eksperymentalnoe yssledovanye stratehiy ydentyfikatsyy terminov. *Vestnyk Cheliabynskoho hosudarstvennoho unyversyteta. Fylolohiya. Yskusstvovedeniye*. 2012. № 8. Выр. 70. S. 66–69.
10. Markovyna Y. Yu., Danylova E. V. Spetsyfyka yazykovoho soznanyia ruskyykh y amerykantsev: opyt postroyeniya "assotsyatyvnoho heshtalta" tekstov oryhynala y perevoda. *Yazykovoie soznanye y obraz myra: Sbornyk statei*. – M. : Ynstytut yazykoznavnyia RAN, 2000. – S. 116-132.
11. Markovyna Y.Iu. Profesiionalnyi obraz myra: teoretycheskye y eksperymentalnye podkhody. *Vestnyk Moskovskoho hosudarstvennoho lnhvystycheskoho unyversyteta. Pedahohycheskye nauky*. 2010. № 591. V. 12. S. 38–45.
12. Nedashkivska T.Ie. Semantychna konstruktsiia asotsyatyvnoho polia (na materialy asotsyatyvnoho eksperymentu). *Psykholinhvistyka*. 2011. Vyp. 7. S. 126–134.
13. Terenova D.I. Psykholinhvistychnyi analiz asotsyatyvnykh poliv slova-stymulu DRUH za danymy spriamovanykh asotsyatyvnykh eksperymentiv. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu*. 2017. Seriya: Filolohiia 20, № 2. S. 85-91

Psycholinguistic analysis of the associative fields of the stimulus word "modern psychologist" according to a free associative experiment

T. A. Lyhomyna

Abstract. The article presents the results of a free associative experiment, which describe the key verbal characteristics in the perception of a practical psychologist of an educational institution by his colleagues and clients. Qualitative and quantitative analysis of the materials of the conducted associative experiment using the method of associative gestalt. The obtained results of the study give grounds for asserting that both groups of respondents pointed out as the basis of the image of the psychologist the professionalism as well as the mental abilities of a psychologist, the desire for continuous professional self-improvement and the desire to help the client in solving his problem were highly valued.

Keywords: *associative experiment; modern psychologist; associative gestalt method; associative field.*

Сприйняття міжнародних спеціалізацій як більш успішних та прибуткових: експериментальні дослідження зарплатних (кар'єрних) стереотипів

О. С. Шатілова

Кафедра психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: shatilova.lks@gmail.com

Paper received 05.01.21; Accepted for publication 19.01.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-245IX96-16>

Анотація. У статті розглянуто проблему сприйняття міжнародних спеціалізацій як більш успішних, престижних та прибуткових. Описано чотири експериментальні дослідження зарплатних (кар'єрних) стереотипів. Виявлено, що (1) студенти спеціалізації “Оптова та роздрібна торгівля” сприймають спеціалізацію “Міжнародна торгівля” як більш прибуткову, (2) студенти спеціалізації “Міжнародна торгівля” сприймають спеціалізацію “Оптова та роздрібна торгівля” як менш прибуткову, (3) непрацюючі студенти торговельного профілю сприймають спеціалізацію “Міжнародна торгівля” як більш прибуткову на протизага працюючим студентам торговельного профілю, які не мають таких стереотипів, (4) викладачі неторговельних кафедр не сприймають спеціалізацію “Міжнародна торгівля” як більш прибуткову.

Ключові слова: зарплата, стереотип, зарплатні стереотипи, сприйняття, торгівля, кар'єра.

Вступ. Прийняття кар'єрного рішення відносно майбутньої спеціалізації — важливий етап у житті абітурієнта. Відомо, що частина студентів і після вступу змінює спеціалізацію. Які чинники детермінують такі кар'єрні рішення? За О. Бурдейною [2], це майбутня зарплата, престижність, цікавість спеціальності тощо. Ці фактори вивчають також В. Радкевич, Т. Кордубан, Т. Маклакова [3-4; 6]. Важливим чинником кар'єрного поступу являються стереотипи. Стереотипізація у абітурієнтів і студентів відіграє свою роль у вступній кампанії та розбудові майбутньої кар'єри (зокрема, О. Самкова, О. Блинова вивчають стереотипи вчителів та психологів [8; 1]). Продовжуючи розвідки у цій площині, ми провели декілька експериментальних досліджень, які висвітлюють проблему сприйняття міжнародних спеціалізацій як більш престижних, успішних та прибуткових. Наш об'єкт дослідження — “стереотип міжнародності”. Ми вивчали його, взявши неміжнародну спеціалізацію “Оптова та роздрібна торгівля” та дотичну спеціалізацію “Міжнародна торгівля”. Цій проблемі, на сьогодні (2021 р.), як нам відомо, не присвячено жодної публікації, хоча вона є актуальною у світлі акредитації нових освітніх програм.

Мета статті — описати результати експериментальних досліджень проблеми сприйняття міжнародних спеціалізацій як більш успішних та прибуткових.

Експеримент перший

Зарплатні (кар'єрні) стереотипи студентів спеціалізації “Міжнародна торгівля”

Гіпотеза № 1. Враховуючи стереотипне сприйняття міжнародних освітніх програм як більш прибуткових, для студентів спеціалізації “Міжнародна торгівля” ми сформуваємо припущення, що їх стартова зарплата в уявній ситуації отримання роботи за спеціалізацією “Оптова та роздрібна торгівля” виявиться статистично нижчою за “Міжнародну торгівлю”.

Вибірка. До експерименту долучались студенти, які навчались на спеціалізації “Міжнародна торгівля”. Усі вони здобували ступінь бакалавра та вчилися на денній формі. В експерименті взяла участь 31 особа віком від 18 до 21 року ($M=19.10$, $SD=0.831$). Серед

студентів 45.2% становили чоловіки, працюючих було 54.8%, за спеціалізацією “Міжнародна торгівля” працювали 9.7%. На першому курсі навчались 9.7% студентів, на другому 16.1%, на третьому 58.1%, на четвертому 16.1%. Середній бал навчання (як його оцінили самі студенти) становив “А” (90-100 балів) у 16.1%, “В” (82-89 балів) у 9.7%, “С” (75-81 бал) у 35.5%, “D” (69-74 бали) у 22.6%, “E” (60-68 балів) у 16.1%.

Експериментальний дизайн будувався за внутрішньогруповим планом. Кожен студент отримав дві експериментальні проблемні ситуації. Наведемо формулювання так, як це подавалось студентам:

Проблемна ситуація № 1

Будь ласка, уявіть, що сьогодні Ви завершуєте навчання в університеті, отримуєте диплом бакалавра і Вам пропонується робота за спеціалізацією **“Міжнародна торгівля”**. На яку стартову зарплату Ви розраховували б? *Мається на увазі місячна зарплата, яку Ви реально отримаєте на руки, незалежно від того, як зарплата виплачується — офіційно та/чи в конвертах.

Проблемна ситуація № 2

Будь ласка, уявіть, що Ви навчатесь не на Вашій спеціалізації, а на “Оптовій та роздрібній торгівлі”. Уявіть, що **сьогодні** Ви завершуєте навчання в університеті, отримуєте диплом бакалавра і Вам пропонується робота за спеціалізацією “Оптова та роздрібна торгівля”. На яку стартову зарплату Ви розраховували б? *Мається на увазі місячна зарплата, яку Ви реально отримаєте на руки, незалежно від того, як зарплата виплачується — офіційно та/чи в конвертах.

Як бачимо, назва спеціалізацій одноразово виділялась темно-бордовим кольором, використовувалась напівжирний шрифт та підкреслення. Для уникнення ефекту послідовності ситуації рандомізувались. Для уникнення ефекту інфляції час фокусувався у теперішньому. Для відповіді передбачався окремий рядок, де студенти вказували стартову зарплату (формулювання “Вкажіть суму у гривнях одним числом без пробілів”). Після відповідей на проблемні ситуації студенти зазначали стать, вік, курс, зайнятість і середній бал. Формулювання питань: “Ваша стать” (чоло-

вік/жінка), “Скільки Вам повних років?” (студенти вводили число у комірку), “Курс навчання” (1,2,3,4), “Окрім навчання Ви працюєте десь зараз?” (так/ні), “Ви зараз працюєте за спеціальністю “Міжнародна торгівля?” (так/ні), “Ваш середній бал навчання” (А (90-100 б.), В (82-89 б.), С (75-81 б.), D (69-74 б.), Е (60-68 б.)). Питання подавались у стовпчик і були адаптовані по ширині екрану для усіх пристроїв. Варіанти відповідей у питанні про стать студентів рандомізувались.

Збір даних. Експеримент проводився у період з 21 до 27 листопада 2019 року на онлайн-платформі SurveyMonkey (San Mateo, California, USA, www.surveymonkey.com [14]). Студентів Київського національного торговельно-економічного університету (КНТЕУ) запрошували взяти участь у дослідженні під назвою “Уявна ситуація”, яке було спрямоване на вивчення кар’єри в торгівлі. Дослідження подавалось без зазначення того, що вивчаються кар’єри (зарплатні) стереотипи в торгівлі. Експериментатор надсилав посилання на дослідження старостам у Вайбері або Телеграмі, які далі пересилали його у свої академічні групи через відповідні месенджери. Веб-посилання надсилавось двічі (21.11.2019 р. та 27.11.2019 р.). Участь була анонімною, безоплатною, добровільною, ІР-адреси не фіксувались, повторні відповіді з одного пристрою блокувались. Середня тривалість збору даних на одну особу складала 1 хв 34 с. Коефіцієнт завершення 100%.

Аналіз даних проводився у програмі R 4.0.3. та SPSS 26.0., зокрема робастий t-тест Юена для залежних вибірок та розмір ефекту розраховувались в R-пакеті “WRS2” 1.1-0. Пов’язані ящики з вусами будувались в R-пакетах “dplyr” 1.0.2., “ggplot2” 3.3.2., “ggpubr” 0.4.0.

За тестом нормальності Шапіро-Вілка виявлено ненормальне розподілення даних: $W(31)=0.744$, $p<0.001$. Візуальний аналіз Q-Q-графіків та боксплотів показав наявність викидів, робота з якими не проводилась. Враховуючи ненормальне розподілення, невеликий обсяг вибірки та викиди, замість t-тесту Ст’юдента для залежних вибірок розраховувався робастий t-тест Юена для залежних вибірок. Робастість тесту Юена досягала шляхом видалення 20% найбільших та 20% найменших гривневих сум [13]. Так, з урізанням гривневих сум середня стартова зарплата (M_1) за спеціалізацією “Міжнародна торгівля” складала 15526.32 грн., стандартна помилка середнього 1215.66 грн. Для неміжнародної спеціалізації “Оптова та роздрібна торгівля” стартова зарплата складала 12894.74 грн., стандартна помилка середнього 1279.07 грн.

За t-тестом Юена для залежних вибірок із урізанням середніх значень на 20% визначено статистично значущий спад стартової зарплати в уявній ситуації отримання роботи з дипломом неміжнародника ($M_1=12894.74$ грн.) у порівнянні з дипломом міжнародника ($M_2=15526.32$ грн.), різниця складає -2631.58 грн. (95% ДІ від -4192.72 до -1070.44), $t_{rob}(18)=-3.542$, $p=0.002$, $d=0.29$.

Гіпотеза № 1 була підтверджена. Інакше кажучи, студенти, які навчаються на “Міжнародній торгівлі” вважають свою міжнародну спеціалізацію більш ви-

сокооплачуваною, ніж “Оптову та роздрібну торгівлю”. Отже, вони мають стереотип, пов’язаний зі сприйняттям міжнародної спеціалізації як більш успішної та прибуткової.

Експеримент другий

Зарплатні (кар’єри) стереотипи студентів спеціалізації “Оптова та роздрібна торгівля”

Гіпотеза № 2. Враховуючи стереотипне сприйняття міжнародних освітніх програм як більш прибуткових, для студентів спеціалізації “Оптова та роздрібна торгівля” ми сформуваємо припущення, що їх стартова зарплата в уявній ситуації отримання роботи за спеціалізацією “Міжнародна торгівля” виявиться статистично вищою за “Оптову та роздрібну торгівлю”.

Вибірка. У цьому експериментальному дослідженні випробуваними стали студенти-бакалаври, які навчались на денній формі на неміжнародній спеціалізації “Оптова та роздрібна торгівля” у Київському національному торговельно-економічному університеті. Всього в експерименті взяло участь 54 особи віком від 17 до 23 років ($M=18.28$, $SD=1.213$). Серед студентів 50.0% становили чоловіки, працюючих було 40.7%, а під час проведення експерименту 33.3% працювали за спеціалізацією “Оптова та роздрібна торгівля”. На першому курсі навчались 35.2% студентів, на другому 25.9%, на третьому 20.4%, на четвертому 11.1%. Середній бал навчання (як його оцінили самі студенти) становив “А” (90-100 балів) у 14.8%, “В” (82-89 балів) у 22.2%, “С” (75-81 бал) у 25.9%, “D” (69-74 бали) у 20.4%, “Е” (60-68 балів) у 9.3%. Чотири особи (7.4%) не вказали свою стать, вік, курс, зайнятість, середній бал навчання та дали відповідь лише на одну з двох експериментальних проблемних ситуацій.

Експериментальний дизайн був тотожним першому дослідженню, але з формулюванням для студентів неміжнародної спеціалізації “Оптова та роздрібна торгівля”. Студенти отримали дві уявні проблемні ситуації, які також рандомізувались між собою (див. експеримент № 1).

Збір даних. Експеримент проводився у період з 21 до 30 листопада 2019 року. Веб-посилання надсилавось двічі (21.11.2019 р. та 27.11.2019 р.). Інші процедури збору даних були аналогічними. Середня тривалість збору даних на одну особу складала 1 хв 50 с. Коефіцієнт завершення 92.6%.

Аналіз даних аналогічний попередньому дослідженню. Чотири особи, які дали відповідь лише на одну з двох проблемних ситуацій виключались з аналізу. Дані не імпутувались. За тестом нормальності Шапіро-Вілка виявлено ненормальне розподілення даних: $W(50)=0.910$, $p=0.001$. Візуальний аналіз боксплотів та Q-Q-графіків показав наявність викидів, робота з якими не проводилась. Враховуючи викиди та ненормальне розподілення, розраховувався робастий t-тест Юена для залежних вибірок. З урізанням гривневих сум на 20% середня стартова зарплата за неміжнародною спеціалізацією складала 17766.67 грн., стандартна помилка середнього 1056.04 грн. Для міжнародної спеціалізації стартова зарплата складала 20216.67 грн., стандартна помилка середнього 1633.06 грн.

За t-тестом Юена для залежних вибірок із урізан-

ням середніх значень на 20% визначено статистично значущий приріст стартової зарплати в уявній ситуації отримання роботи з дипломом міжнародника ($M_1=20216.67$ грн.) у порівнянні з дипломом неміжнародника ($M_2=17766.67$ грн.), різниця складає 2450 грн. (95% ДІ від 475.82 до 4424.18), $t_{rob}(29)=2.538$, $p=0.017$, $d=0.19$.

Гіпотеза № 2 також підтверджується. Інакше кажучи, студенти, які навчаються на “Оптовій та роздрібній торгівлі” вважають спеціалізацію “Міжнародна торгівля” більш високооплачуваною. Тобто вони також мають стереотип, пов’язаний зі сприйняттям

міжнародної спеціалізації як більш прибуткової, престижної, успішної.

Зобразимо результати перших двох експериментів на пов’язаних діаграмах з вусами. На вісі абсцис відкладені уявні ситуації “Оптова та роздрібна торгівля” та “Міжнародна торгівля”. На вісі ординат представлено урізані на 20% гривневі суми стартових зарплат. Порівнювані середні значення позначені плюсом. Позначення медіан стандартне (горизонтальна риска всередині боксплоту). Зліва подано експеримент № 1, справа, відповідно, експеримент № 2.

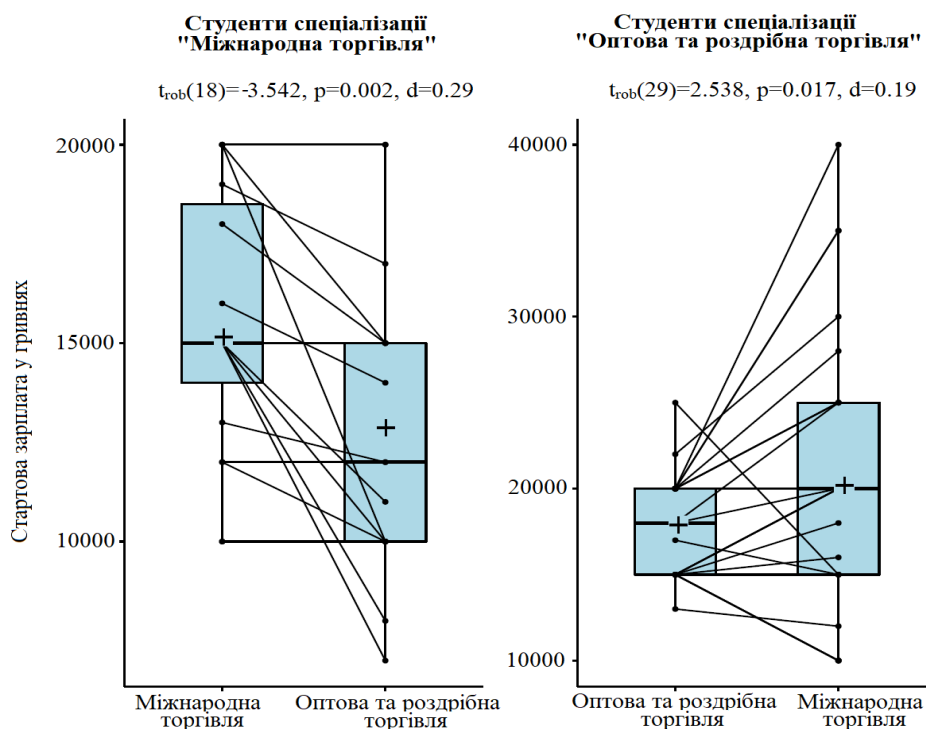


Рис. 1. Зарплатні (кар’єрні) стереотипи студентів спеціалізацій “Міжнародна торгівля” і “Оптова та роздрібна торгівля”

Експеримент третій

Зарплатні (кар’єрні) стереотипи студентів інших торговельних спеціалізацій

Гіпотеза № 3. Непрацюючі студенти-торговельники продемонструють стереотип сприйняття міжнародної спеціалізації як більш прибуткової на противагу працюючим студентам-торговельникам, які надають більшу цінність досвіду роботи, а не диплому (за матеріалами робіт: 5; 7; 9-10).

Вибірка. До фінальної вибірки увійшло 337 осіб. Вік студентів варіювався у межах 17-22 років ($M=18.53$, $SD=1.096$). Серед випробуваних 34.1% становили чоловіки. Працюючі студенти склали 52.2%. У дослідженні взяли участь студенти-бакалаври спеціалізацій “Товарознавство та організація зовнішньої торгівлі” ($N=29$), “Товарознавство та комерційна логістика” ($N=67$), “Логістична діяльність” ($N=24$), “Категорійний менеджмент в ритейлі” ($N=2$), “Торговельний менеджмент” ($N=24$), “Митна справа” ($N=47$), “Економіка торгівлі” ($N=3$), “Маркетинг” ($N=109$), “Міжнародний маркетинг” ($N=23$), “Управління безпекою та якістю товарів” ($N=9$). Усі вони навчались на денній формі. На першому курсі навчались

27.0% студентів, на другому 30.6%, на третьому 25.8%, на четвертому 16.6%. Середній бал навчання (як його оцінили самі студенти) становив “A” (90-100 балів) у 11.6%, “B” (82-89 балів) у 22.8%, “C” (75-81 бал) у 28.5%, “D” (69-74 бали) у 26.4%, “E” (60-68 балів) у 10.7%.

Експериментальний дизайн будувався за міжгруповим планом. Він був трьохфакторним, $2 \times 2 \times 2$. Перший фактор — стаття, другий фактор — проблемна ситуація з міжнародною/неміжнародною спеціалізацією (стереотип), третій фактор — зайнятість студентів-торговельників. Залежною змінною виступала стартова зарплата уявного студента/студентки. Кожен студент отримав одну з двох проблемних ситуацій у такому формулюванні:

Проблемна ситуація № 1

Будь ласка, уявіть собі студента/студентку, що навчається на спеціалізації “Оптова та роздрібна торгівля”. Уявіть, що сьогодні він/вона завершує навчання в університеті, отримує диплом бакалавра і йому/їй пропонується робота за спеціалізацією “Оптова та роздрібна торгівля”. На Вашу думку, на яку стартову зарплату студент/студентка розрахову-

вав/розраховувала б? *Мається на увазі місячна зарплата, яку він/вона реально отримує на руки, незалежно від того, як зарплата виплачується — офіційно та/чи в конвертах.

Проблемна ситуація № 2

Будь ласка, уявіть собі студента/студентку, що навчається на спеціалізації “Міжнародна торгівля”. Уявіть, що сьогодні він/вона завершує навчання в університеті, отримує диплом бакалавра і йому/їй пропонується робота за спеціалізацією “Міжнародна торгівля”. На Вашу думку, на яку стартову зарплату студент/студентка розраховував/розраховувала б? *Мається на увазі місячна зарплата, яку він/вона реально отримує на руки, незалежно від того, як зарплата виплачується — офіційно та/чи в конвертах.

Збір даних. Експеримент проводився у період з 21 листопада до 01 грудня 2019 року на онлайн-платформі SurveyMonkey. Студентів-торговельників (окрім студентів спеціалізацій “Оптова та роздрібна торгівля” та “Міжнародна торгівля”) Київського національного торговельно-економічного університету запрошували взяти участь у дослідженні під назвою “Уявна ситуація”, яке було спрямоване на вивчення кар’єри в торгівлі. Дослідження подавалось без зазначення того, що вивчаються кар’єрні (зарплатні) стереотипи в торгівлі. Експериментатор надсилав посилання на дослідження старостам у Вайбері або Телеграмі, які далі пересилали його у свої академічні групи через відповідні месенджери. Участь була анонімною, безоплатною, добровільною, IP-адреси не фіксувались, повторні відповіді з одного пристрою блокувались. Середня тривалість збору даних на одну особу складала 1 хв 22 с. Коефіцієнт завершення 100%.

Аналіз даних. З оригінальної вибірки (356 осіб) було видалено 13 осіб, які вказали непов’язану з торгівлею спеціалізацію, а також 1 особу літнього віку та 5 помилок даних/викидів (це суми 1 грн., 100 грн., 200 грн., 130 тис. грн., 1 млн. грн.). Інша робота з викидами не проводилась. Фінальна вибірка (337 осіб) нами описана декількома абзацами вище.

Статистичний аналіз проводився в R 4.0.3. та SPSS 26.0., зокрема робастий трьохфакторний дисперсійний аналіз виконувався в R-пакеті “WRS2” 1.1-0. Графік міжфакторної взаємодії будувався в R-пакеті “stats” 4.0.3., діаграми з вусами — на онлайн-ресурсі VoxPlotR [11].

За тестом нормальності Шапіро-Вілка виявлено ненормальне розподілення у всіх групах ($p < 0.05$), окрім групи працюючих жінок, які отримали проблемну ситуацію “Міжнародна торгівля”: $W(64)=0.965$, $p=0.067$. Візуальний аналіз боксплотів та Q-Q-графіків нестандартизованих залишків показав наявність викидів, робота з якими не проводилась. Дисперсії були гомогенними у всіх групах: $F(7,329)=1.533$, $p=0.155$, що оцінювалось за тестом Лівіна. Враховуючи викиди та ненормальне розподілення, проводився робастий трьохфакторний дисперсійний аналіз на основі урізаних середніх. Урізання становило 20%. Аналізувалась повна факторна модель. В таблиці 1 наводиться описова статистика факторного експерименту, а саме: урізані середні (M_i), стандартні помилки урізаних середніх (SE_i), загальні обсяги вибірок (N_{total}).

Таблиця 1. Описова статистика експерименту зі студентами-торговельниками

Зайнятість	Стать	Уявна ситуація	M_i (грн.)	SE_i (грн.)	N_{total}
непрацюючі студенти	жінки	міжнародна торгівля	12593.75	605.52	52
		оптова-роздрібна торгівля	11257.14	648.31	57
		всього	11910.45	466.01	109
	чоловіки	міжнародна торгівля	14431.82	1076.01	34
		оптова-роздрібна торгівля	10833.33	759.90	18
		всього	12890.62	642.76	52
	всього	міжнародна торгівля	13144.23	503.93	86
		оптова-роздрібна торгівля	11133.33	541.16	75
		всього	12211.34	375.48	161
працюючі студенти	жінки	міжнародна торгівля	11725.00	594.34	64
		оптова-роздрібна торгівля	11161.29	686.89	49
		всього	11478.26	448.32	113
	чоловіки	міжнародна торгівля	13338.10	1309.96	33
		оптова-роздрібна торгівля	14222.22	652.79	30
		всього	13758.97	628.69	63
	всього	міжнародна торгівля	12127.12	533.93	97
		оптова-роздрібна торгівля	12408.16	500.84	79
		всього	12259.43	331.63	176
всього	жінки	міжнародна торгівля	12142.86	402.79	116
		оптова-роздрібна торгівля	11203.12	469.33	106
		всього	11694.03	322.76	222
	чоловіки	міжнародна торгівля	13917.07	785.74	67
		оптова-роздрібна торгівля	12966.67	541.24	48
		всього	13355.07	457.82	115
	всього	міжнародна торгівля	12626.13	382.73	183
		оптова-роздрібна торгівля	11829.79	384.77	154
		всього	12241.38	237.22	337

У результаті проведення робастого трьохфакторного дисперсійного аналізу на основі урізаних на 20% середніх визначено незначимий ефект фактору “зайнятість” ($F_{rob}=0.354$, $p=0.554$), незначимий ефект взаємодії факторів “зайнятість*стать” ($F_{rob}=2.125$, $p=0.148$), незначимий ефект взаємодії факторів “стереотип*стать” ($F_{rob}=0.133$, $p=0.717$), незначимий ефект взаємодії факторів “зайнятість*стереотип*стать” ($F_{rob}=2.752$, $p=0.100$). Виявлено значимий ефект фактору “стереотип” ($F_{rob}=4.259$, $p=0.042$), значимий ефект фактору “стать” ($F_{rob}=7.413$, $p=0.008$), значимий ефект взаємодії факторів “стереотип*зайнятість” ($F_{rob}=5.523$, $p=0.021$). Оскільки ефект взаємодії факторів “стереотип*зайнятість” значимий, візуалізуємо його на Рис. 2.

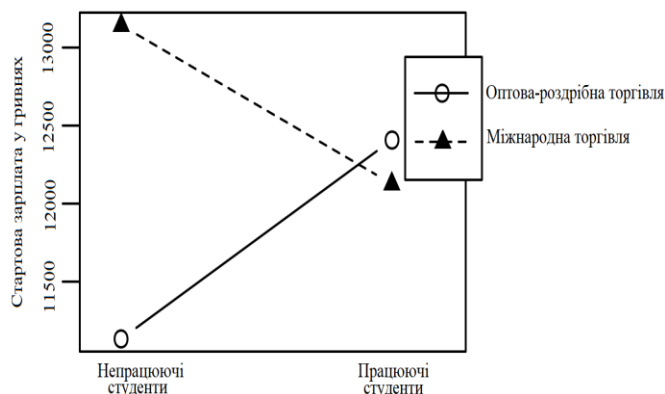


Рис. 2. Графік взаємодії факторів “стереотип*зайнятість” [експеримент зі студентами-торговельниками]

Був розрахований контраст для порівняння стартових зарплат працюючих і непрацюючих студентів-торговельників в уявних ситуаціях знаходження роботи за міжнародною спеціалізацією “Оптова та роздрібна торгівля” та міжнародною спеціалізацією “Міжнародна торгівля”. Показники є урізаними на 20% середніми, якщо не вказано інакше. Працюючі студенти-торговельники не побачили різниці між стартовими зарплатами в уявних ситуаціях знаходження роботи за міжнародною (M_t=12127.12 грн.) та міжнародною спеціалізацією (M_t=12408.16 грн.), різниця 281.04 грн. Натомість непрацюючі студенти-торговельники вбачають різницю в уявних ситуаціях знаходження роботи за міжнародною (M_t=13144.23 грн.) та міжнародною спеціалізацією (M_t=11133.33 грн.), різниця 2010.90 грн. Різниця різниці (контраст) становить 2291.94 грн. (95% ДІ від 258.35 до 4325.53), p=0.027.

Гіпотеза № 3 була підтверджена. Інакше кажучи, непрацюючі студенти-торговельники вважають спеціалізацію “Міжнародна торгівля” більш високооплачуваною. Тобто вони мають стереотип, пов'язаний зі сприйняттям міжнародної спеціалізації як більш прибуткової, престижної та успішної на противагу працюючим студентам-торговельникам, які не мають таких стереотипів, оскільки, як ми вважаємо, надають більшу цінність досвіду роботи, а не диплому.

Зобразимо результат на діаграмах з вусами. На вісі абсцис відкладені уявні ситуації “Оптова та роздрібна торгівля” та “Міжнародна торгівля” у працюючих та непрацюючих студентів-торговельників. На вісі ординат представлено урізані на 20% гривневі суми стартових зарплат. Порівнювані середні значення позначені плюсом. Позначення медіан стандартне (горизонтальна риска всередині боксплоту).

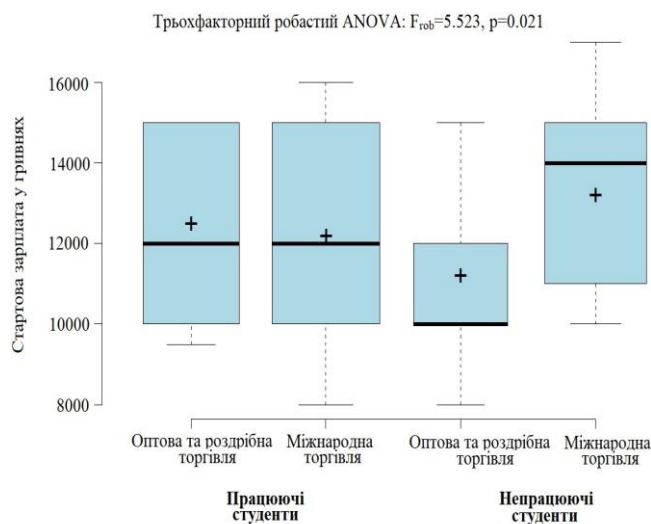


Рис. 3. Зарплатні (кар'єрні) стереотипи працюючих і непрацюючих студентів-торговельників

Експеримент четвертий Зарплатні (кар'єрні) стереотипи науково-педагогічних працівників

Гіпотеза № 4. Враховуючи стереотипне сприйняття міжнародних освітніх програм як більш прибуткових, для викладачів неторговельних кафедр Київського національного торговельно-економічного університету ми сформуливали припущення, що стартова зар-

плата в уявній ситуації отримання студентом/студенткою роботи за спеціалізацією “Міжнародна торгівля” виявиться статистично вищою за “Оптова та роздрібна торгівля”.

Вибірка. До фінальної вибірки увійшло 89 осіб віком від 23 до 71 року (M=40.94, SD=11.005), серед яких було 21.3% чоловіків. Усі особи — викладачі неторговельних кафедр Київського національного торговельно-економічного університету. Серед випробуваних були викладачі кафедри адміністративного, фінансового та інформаційного права (N=3), міжнародного приватного, комерційного та цивільного права (N=8), зовнішньоекономічної діяльності підприємства (N=4), загальноправових дисциплін (N=2), сучасних європейських мов (N=5), іноземної філології та перекладу (N=14), журналістики та реклами (N=4), економічної теорії та конкурентної політики (N=3), економіки та фінансів підприємства (N=1), технології і організації ресторанного господарства (N=2), публічного управління та адміністрування (N=3), менеджменту (N=5), готельно-ресторанного бізнесу (N=1), фізичної культури (N=3), інженерно-технічних дисциплін (N=1), обліку та оподаткування (N=5), програмної інженерії та кібербезпеки (N=3), фінансового аналізу та аудиту (N=2), комп'ютерних наук (N=3), кібернетики та системного аналізу (N=3), банківської справи (N=3), фінансів (N=5), вищої та прикладної математики (N=2), статистики та економетрії (N=2). 1 особа з Факультету обліку та аудиту інформаційних систем КНТЕУ та 1 особа з Факультету ресторанно-готельного та туристичного бізнесу КНТЕУ не вказали приналежність до кафедр, проте були включені в аналіз, оскільки на цих факультетах не було суто торговельних кафедр.

Експериментальний дизайн був тотожний третьому експериментальному дослідженню. Уявні ситуації формувались аналогічно (див. експеримент № 3). Викладачі отримали одну з двох уявних проблемних ситуацій, які також рандомізувались. Питання щодо статі, віку, факультету та кафедри подавались після проблемних ситуацій. Варіанти відповідей у питаннях про стать і факультет рандомізувались.

Збір даних. Експеримент проводився у період з 04 листопада до 03 грудня 2019 року на онлайн-платформі SurveyMonkey. Для викладачів дослідження подавалось без зазначення того, що вивчаються їх кар'єрні стереотипи. Ми запрошували викладачів взяти участь в онлайн-дослідженні професійного шляху спеціалістів торгівлі і зазначали, що йдеться про уявну ситуацію зі студентом/студенткою. З електронної скриньки Центру педагогічних та психологічних досліджень Київського національного торговельно-економічного університету експериментатор особисто надсилав на пошти кафедр текст-запрошення та веб-посилання. Далі фахівці, котрі мали доступ до кафедральних електронних скриньок здійснювали розсилку викладачам своєї кафедри. Кафедра психології не долучалась до експерименту. Участь була анонімною, добровільною, безоплатною. IP-адреси не фіксувались, повторні відповіді з одного пристрою не блокувались. Середня тривалість збору даних на одну особу складала 1 хв 23 с. Коефіцієнт завершення 96%.

Аналіз даних. З оригінальної вибірки (116 осіб) бу-

ло виключено 24 особи, які належали до торговельних кафедр КНТЕУ. Ще 3 особи не вказали кафедру і також були виключені з аналізу, оскільки ми не могли підтвердити або спростувати їх приналежність до торговельних кафедр. Усього було виключено 27 осіб. Фінальна вибірка (89 осіб) описана вище.

Статистичний аналіз проводився в R 4.0.3. та SPSS 26.0., зокрема робастий t-тест Юена для незалежних вибірок розраховувався в R-пакеті “WRS2” 1.1-0.

За тестом нормальності Шапіро-Вілка виявлено ненормальне розподілення даних: $W(43)=0.897$, $p=0.001$, $W(46)=0.916$, $p=0.003$. Візуальний аналіз боксплотів та Q-Q-графіків показав наявність викидів у групі з експериментальною умовою “Оптова та роздрібна торгівля”. Робота з ними не проводилась. У групі з експериментальною умовою “Міжнародна торгівля” викидів не спостерігалось. Дисперсії були гомогенними: $F(1,87)=1.935$, $p=0,168$, що оцінювалось за тестом Лівіна. Пропорції груп не відрізнялись за статтю: $\chi^2(1)=0.180$, $p_{точна}=0.797$, що визначалось за тестом χ^2 Пірсона (розмір вибірок, за В. Кокран [12] був адекватним). Враховуючи викиди та ненормальне розподілення, розраховувався робастий t-тест Юена для незалежних вибірок на основі урізаних середніх. З урізанням гривневих сум на 20% середня стартова зарплата студента/студентки в уявній ситуації знаходження роботи за неміжнародною спеціалізацією склала 9259.26 грн., стандартна помилка середнього 476.74 грн. Для міжнародної спеціалізації стартова зарплата склала 10392.86 грн., стандартна помилка середнього 692.25 грн.

За t-тестом Юена для незалежних вибірок із урізанням середніх значень на 20% не виявлено статистично значущого приросту стартової зарплати в уявній ситуації отримання роботи з дипломом міжнародника ($M_t=10392.86$ грн.) у порівнянні з дипломом неміжнародника ($M_t=9259.26$ грн.), різниця -1133.60 грн. (95% ДІ від -2796.22 до 529.02), $t_{rob}(46.78)=1.372$, $p=0.177$.

Гіпотеза № 4 була спростована. Стереотип сприйняття міжнародних спеціальностей як більш успішних і прибуткових та, відповідно, неміжнародних як менш успішних та прибуткових у викладачів неторговельних кафедр Київського національного торговельно-економічного університету не спостерігається.

Висновки. 1) Студенти, які навчаються на спеціалізації “Міжнародна торгівля” вважають спеціалізацію “Оптова та роздрібна торгівля” менш прибутковою. Вони мають стереотип сприйняття міжнародної спеціалізації як більш високооплачуваної: виявлено статистично значущий спад стартової зарплати в уявній ситуації отримання роботи за спеціалізацією “Оптова та роздрібна торгівля” ($M_t=12894.74$ грн.) у порівнянні зі спеціалізацією “Міжнародна торгівля” ($M_t=15526.32$ грн.), різниця -2631.58 грн., 95% ДІ від -4192.72 до -1070.44, $t_{rob}(18)=-3.542$, $p=0.002$, $d=0.29$.

2) Студенти, які навчаються на спеціалізації “Оптова та роздрібна торгівля” вважають спеціалізацію “Міжнародна торгівля” більш прибутковою. Вони також мають стереотип, пов’язаний зі сприйняттям міжнародної спеціалізації як більш високооплачуваної: виявлено статистично значущий приріст старто-

вої зарплати в уявній ситуації отримання роботи за спеціалізацією “Міжнародна торгівля” ($M_t=20216.67$ грн.) у порівнянні зі спеціалізацією “Оптова та роздрібна торгівля” ($M_t=17766.67$ грн.), різниця 2450 грн., 95% ДІ від 475.82 до 4424.18, $t_{rob}(29)=2.538$, $p=0.017$, $d=0.19$.

3) Непрацюючі студенти-торговельники сприймають спеціалізацію “Міжнародна торгівля” як більш прибуткову на протигагу працюючим студентам-торговельникам, які не мають таких стереотипів. Так, працюючі студенти-торговельники не побачили різниці між стартовими зарплатами в уявних ситуаціях отримання роботи за міжнародною ($M_t=12127.12$ грн.) та неміжнародною спеціалізацією ($M_t=12408.16$ грн.), різниця 281.04 грн. Натомість непрацюючі студенти-торговельники вбачають різницю в уявних ситуаціях отримання роботи за міжнародною ($M_t=13144.23$ грн.) та неміжнародною спеціалізацією ($M_t=11133.33$ грн.), різниця 2010.90 грн. Контраст 2291.94 грн., 95% ДІ від 258.35 до 4325.53, $p=0.027$. Вважаємо, такий результат можна пояснити тим, що працюючі студенти цінують скоріше досвід роботи, аніж диплом.

4) Викладачі неторговельних кафедр Київського національного торговельно-економічного університету не сприймають спеціалізацію “Міжнародна торгівля” як більш прибуткову. Не було виявлено статистично значущого приросту стартової зарплати в уявній ситуації отримання роботи з дипломом міжнародника ($M_t=10392.86$ грн.) у порівнянні з дипломом неміжнародника ($M_t=9259.26$ грн.), різниця -1133.60 грн., 95% ДІ від -2796.22 до 529.02, $t_{rob}(46.78)=1.372$, $p=0.177$.

Усі експериментальні дослідження проводились онлайн на платформі SurveyMonkey синхронно в кінці 2019 року. Для усіх студентів та викладачів участь була анонімною, добровільною та безоплатною. Ціль проведення досліджень (вивчення стереотипів) не зазначалась. Натомість ми запрошували студентів-бакалаврів та викладачів взяти участь в онлайн-дослідженні кар’єри або професійного шляху в сфері торгівлі. Кожне експериментальне дослідження мало свій дизайн, проте їх об’єднувала уявна проблемна ситуація, у якій випускник чи випускниця бакалаврату знаходить роботу за спеціалізацією “Міжнародна торгівля” або “Оптова та роздрібна торгівля”. Ми опитали учасників щодо стартових зарплат та оперували цими даними під час статистичного аналізу. Допущення проведення класичних тестів порівнянь середніх не виконувались, тому використовувались робасті тести. Усі статистичні допущення проведення робастих тестів виконувались, а робастість досягалась урізанням 20% найбільших та 20% найменших гривневих сум.

Вважаємо, результати наших експериментальних досліджень можна перенести на інші спеціалізації. Володіючи інформацією про стереотипізацію міжнародних спеціалізацій як більш прибуткових, можна вміло пропагувати їх абітурієнтам, студентам та іншим зацікавленим особам (батькам абітурієнтів). Так, наприклад, спеціалізація “Міжнародний маркетинг”, якщо теза про генералізацію справджується, має сприйматись як така, що принесе більший прибуток в майбутньому, аніж просто “Маркетинг”. Гадаємо,

міжнародні спеціалізації сприймаються не лише як більш прибуткові, але і як більш перспективні, успішні, престижні та сучасні. Незалежно від того, усвідомлена чи ні пропаганда міжнародних спеціалізацій, вона призводить до маніпулювання свідомістю абиту-

рієнта на ринку освітніх послуг. Це питання однозначно потребує додаткових уточнень та цілої низки експериментальних досліджень. Наразі залишаємо його відкритим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блінова, О. (2013). Стереотипізація як механізм становлення професійної свідомості майбутніх вчителів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2, 76–78.
2. Бурдейна, О. (2019). Соціологічне опитування абітурієнтів про причини вибору університету та спеціальності. У *XLVIII Науково-технічна конференція Інституту інтеграції навчання з виробництвом*. Вінницький національний технічний університет, Інститут інтеграції навчання з виробництвом. <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/26703/6949.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
3. Кордубан, Т. (2020). Престижність професії викладача вищої школи. У *Актуальні проблеми науки та освіти: Збірник матеріалів XXII підсумкової науково-практичної конференції викладачів* (с. 165–166). Маріупольський державний університет.
4. Маклакова, Т. (2015). Влияние размера заработной платы на субъективное экономическое благополучие человека. *Креативная экономика*, 9(10), 1217–1228. <https://doi.org/10.18334/ce.9.10.1962>
5. Похитун, О. (2017, 15 квітня). *Диплом не гарантує роботи. Шукають талановитих з досвідом*. *Vsim.ua* — новинний ресурс №1 у Хмельницькому. <https://vsim.ua/Osvita/diplom-ne-garantue-roboti-shukayut-talanovitih-z-dosvidom-10601816.html>
6. Радкевич, В. (2017). Наукові засади підвищення престижності вітчизняної професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка*, (13), 5–14.
7. *Результаты опроса: на украинском рынке труда навыки ценятся выше, чем диплом.* (2013, 31 липня). *Work.ua* — сайт пошуку роботи №1 в Україні. <https://www.work.ua/news/ukraine/510/?setlp=ua>
8. Самкова, О. (2016). Дослідження професійних стереотипів психолога. *Проблеми сучасної психології*, 31, 407–417.
9. *Українські «білі комірці»: при пошуку роботи удача важливіша за диплом ВНЗ.* (б. д.). *Grc.ua* — сайт з пошуку роботи. <https://grc.ua/article/13165>
10. *Чи потрібні диплом і досвід для роботи в Україні?* (б. д.). Тернопільський обласний центр зайнятості. <https://ter.dcz.gov.ua/publikaciya/chy-potribni-dyplom-i-dosvid-dlya-roboty-v-ukrayini>
11. *BoxPlotR: a web-tool for generation of box plots.* (б. д.). <http://shiny.chemgrid.org/boxplotr>
12. Cochran, W. (1954). Some methods for strengthening the common χ^2 tests. *Biometrics*, 10(4), 417–451. <https://doi.org/10.2307/3001616>
13. Mair, P., & Wilcox, R. (2020). Robust statistical methods in R using the WRS2 package. *Behav Res*, 52, 464–488. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01246-w>
14. *SurveyMonkey: survey platform.* (б. д.). <https://www.surveymonkey.com>

REFERENCES

1. Blynova O. Stereotyping as a mechanism of formation of professional of consciousness of future teachers. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»*. 2013. Vol. 2. P. 76–78. [In Ukrainian]
2. Burdeina O. Sociological survey of entrants about the reasons for choosing a university and specialty. *XLVIII Scientific and Technical Conference of the Institute for Integration of Education with Production*, Vinnytsia, Mar 13–15, 2019 / Vinnytsia National Technical University, Institute for Integration of Education with Production. Vinnytsia, 2019. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/26703/6949.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (date of access: 15.12.2020). [In Ukrainian]
3. Korduban T. The prestige of the profession of a university teacher. *Current issues of science and education: proceedings of the XXII final scientific-practical teacher's conference*, Mariupol, Feb 7, 2020 / Mariupol State University. Mariupol, 2020. P. 165–166. [In Ukrainian]
4. Maklakova T. Income effect on subjective human well-being. *Creative Economy*. 2015. Vol. 9(10). P. 1217–1228. URL: <https://doi.org/10.18334/ce.9.10.1962> (date of access: 15.12.2020). [In Ukrainian]
5. Pokhytun O. A degree does not guarantee work. Talented individuals with work experience are more valued. *Vsim.ua* — news resource №1 in Khmelnytsky. URL: <https://vsim.ua/Osvita/diplom-ne-garantue-roboti-shukayut-talanovitih-z-dosvidom-10601816.html> (date of access: 15.12.2020). [In Ukrainian]
6. Radkevych V. Scientific basis of domestic professional education prestige improving. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy: collection of science works*. 2017. No. 13. P. 5–14. [In Ukrainian]
7. Survey results: skills are more important than a degree. *Work.ua — Ukraine's #1 job site.* URL: <https://www.work.ua/news/ukraine/510/?setlp=ua> (date of access: 15.12.2020). [In Ukrainian]
8. Samkova O. Study on the professional stereotypes of a psychologist. *Problems of Modern Psychology*. 2016. Vol. 31. P. 407–417. [In Ukrainian]
9. Ukrainian "white collars": luck is more valuable than a degree. *Grc.ua — job search site.* URL: <https://grc.ua/article/13165> (date of access: 15.12.2020). [In Ukrainian]
10. Education vs. experience: which do employers value more in Ukraine? *Ternopil Regional Employment Center.* URL: <https://ter.dcz.gov.ua/publikaciya/chy-potribni-dyplom-i-dosvid-dlya-roboty-v-ukrayini> (date of access: 15.12.2020). [In Ukrainian]

Perception of international specializations as more successful and profitable: experimental studies of salary (career) stereotypes

O. S. Shatilova

Abstract. The article considers the problem of perception of international specializations as more successful, prestigious, and profitable. Four experimental studies of salary (career) stereotypes are described in the article. Several notable findings were obtained: (1) university students majoring in “Wholesale and retail trade” perceive the specialization “International trade” as more profitable, (2) university students majoring in “International trade” perceive the specialization “Wholesale and retail trade” as less profitable, (3) non-working university trade students perceive the specialization “International trade” as more profitable in contrast to working university trade students who do not have such stereotypes, and (4) university teachers of non-trade departments do not perceive the specialization “International trade” as more profitable.

Keywords: salary, stereotype, salary stereotypes, perception, trade, career.

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu