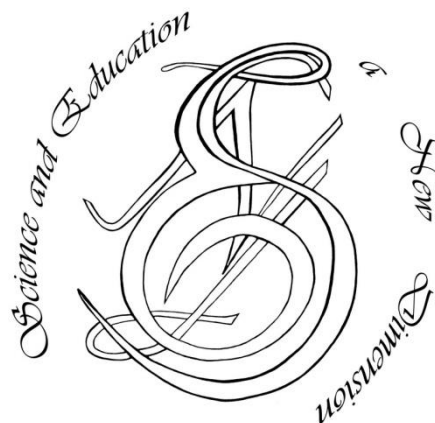


**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**PEDAGOGY**  
**AND**  
**PSYCHOLOGY**



**p-ISSN 2308-5258**

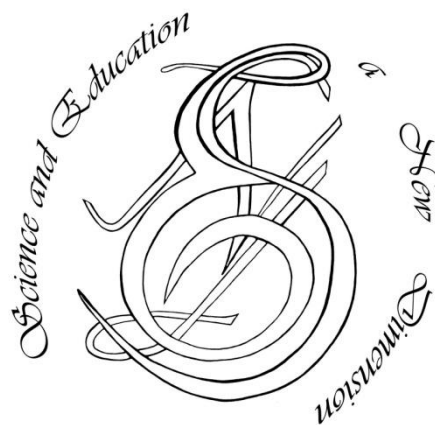
**e-ISSN 2308-1996**

IX(98), Issue 247, 2021 Feb.

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98>

# **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

<b>PEDAGOGY</b> .....	7
Формування у молодших школярів здорового способу життя: комплексний підхід <i>Н. П. Данько, С. М. Кондратюк, О. С. Білер, О. О. Васько</i> .....	7
Common and distinctive features of higher education quality evaluation in Ukraine and France <i>A. P. Durdas</i> .....	10
Узагальнення національного досвіду формування ціннісного ставлення до здоров'я у студентів університетів про життя та навколишнє середовище <i>К. О. Федченко</i> .....	14
Лингводидактические аспекты выделения критериев понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью <i>О. Б. Каневская, Е. В. Гострая</i> .....	18
Інструментально-виконавська майстерність учителя музичного мистецтва як характеристика його професійної майстерності <i>Л. О. Ковальова-Гончарюк</i> .....	22
Подготовка будущих специалистов физической культуры и спорта к использованию технологий цифрового здоровья <i>С. С. Лазоренко</i> .....	26
До питання про визначення сутності феномену «Інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх сімейних лікарів» <i>К. С. Орду</i> .....	30
Удосконалення практичної частини освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії <i>Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко</i> .....	33
Критерии и уровни готовности будущих специалистов физической культуры и спорта к использованию технологий восстановления здоровья в профессиональной деятельности <i>Ю. М. Твердохлебова</i> .....	39
Empirical study of professional priorities of the future preschool teacher <i>Yu. O. Volynets, N. V. Stadnik, T. L. Panchenko</i> .....	43
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	47
Доверие к себе в сопротивлении медиа-манипуляциям <i>Т. С. Гурлева</i> .....	47
Development of personal and professional potential as an open self-organizing system during the study at the college <i>К. О. Моисієнко</i> .....	51
Динамічна підсистема креативності майбутнього вчителя початкової школи <i>М. В. Саврасов, К. С. Кисельов</i> .....	55
Самоприйняття та факторна структура особистості: психологічні ознаки та їх співвідношення <i>О. П. Саннікова, І. О. Гордієнко</i> .....	59

Динаміка показників образу власного тіла та самоствавлення в учасників програми «Body Revolution»

*O. M. Сілютіна*..... 65

Psychological expertise in the imperative of education and social practice

*A. Yablonsky, N. Rohalska, L. Yatsenko, N. Melnik*..... 70

---

---

## PEDAGOGY

---

---

### Формування у молодших школярів здорового способу життя: комплексний підхід

Н. П. Данько, С. М. Кондратюк, О. С. Білер, О. О. Васько

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

Paper received 10.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-01>

**Анотація.** У статті розглядається проблема формування здорового способу життя молодших школярів. Виявлені педагогічні протиріччя сучасного процесу формування здорового способу життя молодших школярів. Представлено комплексний підхід розв'язання означеної проблеми шляхом об'єднання діяльності усіх учасників впливу на формування у молодших школярів здорового способу життя.

**Ключові слова:** *Здоровий спосіб життя, молодші школярі, комплексний підхід.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства поряд з іншими завданнями ставить перед людством також завдання з виховання нового ставлення до самої себе, до розвитку своїх фізичних і психічних можливостей, до власного здоров'я.

За останні півстоліття суттєво зросли вимоги до здоров'я. Змінився зміст самого поняття здоров'я, так на зміну однобічному, переважно соматичному, прийшло комплексне його визначення. У зв'язку з цим, особливо на Заході почали розвиватися інтегративна медицина і педагогіка, у зміст «здоров'я» були включені всі складові здоров'я людини (фізичне, психічне, соціальне, духовне). Людина почала розглядатися як найскладніша відкрита для зовнішніх впливів біо-культурно-соціальна система, яка у змозі функціонувати та існувати лише при наявності зовнішнього середовища.

Збереження та зміцнення здоров'я і формування здорового способу життя підростаючого покоління нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу. В Україні основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді визначені у Законі України «Про охорону дитинства», у Державних національних програмах «Діти України», та «Освіта» (Україна XXI століття), національній доктрині розвитку освіти України XXI століття. Так, Закон України «Про охорону дитинства серед головних прав особистості у шкільному віці визначає її право на забезпечення умов для збереження життя і здоров'я [3].

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить, що здоров'я закладається в дитинстві, а будь-яке відхилення у розвитку організму, будь-яка хвороба відбиваються у подальшому на стані здоров'я дорослої людини. Саме тому, одним з головних завдань навчально-виховного процесу в сучасній школі стає збереження, зміцнення та відтворення здоров'я учнів.

Нині ні в кого не виникає сумнівів з приводу того, що факторами деформації здоров'я сучасних школярів є порушення способу їхнього життя. Вивчення стану здоров'я учнів показало, що в останні роки серед дитячого населення продовжує збільшуватись чисельність хронічних захворювань та функціональних відхилень стану організму. За період навчання у школі питома вага учнів

з порушеннями здоров'я зростає в три-чотири рази [6].

**Мета статті** – представити комплексний підхід до формування у молодших школярів здорового способу життя як результат об'єднання діяльності усіх учасників впливу на збереження здоров'я учнів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Для успішного вирішення проблеми збереження здоров'я учнів початкової школи, на нашу думку, необхідно з'ясувати сучасний стан виховної роботи з формування здорового способу життя молодших школярів та визначити наявні проблеми реалізації процесу здоров'язбереження учнів. З цією метою нами проведено констатувальний експеримент, в якому брали участь 200 молодших школярів, 26 педагогів, 6 медичних працівників, 6 психологів та 108 батьків. За результатами експериментального дослідження виявлені наступні педагогічні протиріччя у процесі формування здорового способу життя молодших школярів:

- здоров'язбережувальні питання висвітлюються у навчальних предметах початкової школи, але переважна більшість молодших школярів не достатньо розуміє сутність змісту здорового способу життя;
- рівень знань про здоровий спосіб життя у молодших школярів невисокий, але збільшення обсягу знань про збереження здоров'я покращує показники сформованості здорового способу життя учнів третіх-четвертих класів;
- вчителі розуміють важливість проблеми формування у молодших школярів здорового способу життя, але на практиці ця робота проводиться епізодично;
- батьки визначають здоровий спосіб життя як головний чинник збереження здоров'я, але вважають процес формування у молодших школярів здорового способу життя справою школи;
- медичні працівники шкіл спрямовують свою діяльність, при формуванні здорового способу життя учнів, на лікувальні чи профілактичні заходи, але не проводять роз'яснювальну роботу;
- педагоги намагається добитися гармонійного розвитку дитини, а лікарі розглядають здоров'я як фізіологічний стан, з погляду вікової норми.

Виявлені педагогічні протиріччя сучасного процесу формування здорового способу життя молодших школярів доводять, що проблема є комплексною і лише завдяки об'єднанню зусиль усіх напрямів впливу на

збереження здоров'я учнів можна досягти позитивних результатів.

Виходячи з розуміння сутності комплексного підходу, важливе значення має структурування виховного процесу, обґрунтоване виділення і дотримання у ньому певних послідовних етапів [4].

Запропонований нами комплексний підхід передбачає наступні етапи у формуванні здорового способу життя молодших школярів: по-перше, визначення змісту здорового способу життя зовнішньою учнів початкових класів; по-друге, скоординованість форми і методів виховного впливу всіх учасників здоров'язберігаючого процесу.

Отже, перший етап комплексного підходу формування у молодших школярів здорового способу життя спрямований на ознайомлення і розширення уявлень учнів початкових класів про здоровий спосіб життя. Збагачення змісту навчальних предметів інформацією про шляхи збереження здоров'я, здоровий спосіб життя відбувається завдяки включенню відомостей з різних наукових дисциплін: медицини, фізіології, гігієни, біоритмології, тому вже у початковій школі зростає потреба досягнення максимуму міжнаукових взаємодій під час формування здорового способу життя [1]. При цьому кожен вид зв'язку виконує певну дидактичну функцію, а разом вони сприяють утворенню системи знань про збереження, зміцнення і відтворення здоров'я, здоровий спосіб життя, а також розвитку в учнів цілісного уявлення про цінність здоров'я людини.

Розширення змістової складової здорового способу життя учнів частково забезпечать наступні освітні галузі: природнича, технологічна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, фізкультурна, але все ж вони не в змозі забезпечити цілісність та єдність вимог при формуванні здорового способу життя молодших школярів. Беручи до уваги психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, варто використовувати фрагменти змісту здорового способу життя на уроках з різних навчальних предметів. Такий підхід сприяє привчання учнів до процесу засвоєння і усвідомлення впливу здорового способу життя на збереження здоров'я. Ефективність реалізації цього завдання залежить від рівня засвоєння педагогічним колективом знань з валеології, гігієни, основ травматології, охорони життя, проблем екологічного характеру, культури та побуту. Все це висуває нові вимоги перед педагогічним колективом – відношення до здоров'я як до головної людської якості, результату здорового способу життя, складової частини культури кожної людини. Без сучасного наукового поняття здоров'я та знань щодо його збереження, неможливо оптимізувати навчально-виховний процес [2].

Враховуючи, що виховний вплив на молодших школярів здійснюється не лише у навчальному процесі, а й у позашкільний час, доцільним є не лише збільшення обсягу інформації про здоровий спосіб життя, але й водночас процес і результат взаємодії вчителів, батьків, психологів, медичних працівників шкіл, тобто всіх учасників процесу формування здорового способу життя молодших школярів. Звідси випливає другий етап комплексного підходу до формування здорового способу життя молодших школярів, який передбачає об'єднання форм і методів виховного впливу.

Форми і методи формування здорового способу жит-

тя молодших школярів обирались в залежності від психолого-фізіологічних особливостей дітей 6 – 9 років і включали: методи формування поглядів і переконань щодо дотримання здорового способу життя, а саме словесні методи ( роз'яснення, бесіди, розповіді, казки ) та метод прикладу (позитивний приклад педагогів, батьків, новаторів здорового способу життя ); методи формування оздоровчої поведінки – педагогічний вплив ( порада, вимога, виховні ситуації) та привчання до виконання певних дій (режим дня, вправи ); методи стимулювання діяльності і поведінки – змагання (ігри, шкільні спартакиади ) та заохочення ( схвалення ).

Така діяльність набуває найбільшої ефективності завдяки застосуванню традиційних і нетрадиційних методів оздоровлення; врахуванню індивідуальних і вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку; прищепленню молодшим школярам навичок дотримання основних складових здорового способу життя, особистої і суспільної гігієни, необхідних у повсякденному житті, навчанні та праці; удосконаленню організації і методики проведення занять з фізичної культури, що забезпечувало розвиток в учнів початкових класів основних фізичних якостей, фізичну підготовленість до навчально-виховної діяльності тощо.

Учасниками виховного процесу застосовувались відповідні методи і форми роботи з дітьми щодо формування здорового способу життя. Так, для учителів і вихователів груп подовженого дня у початковій школі це були валеологічно спрямовані освітні галузі; класні ( виховні ) години, фізкультурні хвилини, факультативні заняття валеологічного змісту, бесіди, розповіді, дискусії, виховні ситуації, заохочення, змагання, оздоровчі вправи, особистий приклад, випуск газет, пам'яток, плакатів, виставки літератури. Психологи застосовували психотренінги, психологічну гімнастику, тестування, анкетування, медичні працівники школи використовували такі методи як діагностика і корекція, моніторинг здоров'я, фітотерапія, батьки – режим дня, фізичні вправи, бесіди, розповіді, особистий приклад, походи.

Таким чином, молодші школярі не лише отримують знання про здоровий спосіб життя при вивченні різних предметів, але й поповнюють їх, зміцнюють та закріплюють під час позакласної і позашкільної діяльності. Третій принцип технології формування у молодших школярів здорового способу життя спрямований на удосконалення організаційно-педагогічних умов шляхом: створення оптимальних гігієнічних умов життя молодших школярів; підготовки учасників виховного процесу до формування у молодших школярів здорового способу життя; практичного оволодіння дітьми оздоровчих технологій.

Зважаючи на те, що режим дня для молодших школярів має найбільше організаційне значення, на даному етапі технології передбачалася опора на денні біологічні ритми. Тобто, оскільки всі системи людського організму працюють ритмічно і залежать від ритму навколишнього середовища, то йому мають відповідати і основні складові режиму дня молодших школярів: рухова активність, раціональне харчування, сон, чергування періодів активності і відпочинку. Створення оптимальних гігієнічних умов життя дітей молодшого шкільного віку досягається обов'язковим дотриманням санітарно-гігієнічних норм як у школі так і вдома, мікрокліматичних нормативів



приміщень (освітлення, температура повітря, провітрювання, прибирання) [5].

Недостатня обізнаність учасників виховного впливу з проблеми формування у молодших школярів здорового способу життя обумовила залучення до їх підготовки медичних працівників, психологів, учителів фізичної культури, учителів-класоводів, новаторів з даної проблеми та забезпечення їх науково-методичною літературою. Крім того, діяльність виділеної групи учасників спрямовується на те, щоб за допомогою батьків створювати учням відповідні умови для повноцінного самостійного дотримання основних складових здорового способу життя вдома. Так, основним завданням медичного персоналу школи є проведення щорічного поглибленого медичного огляду всіх молодших школярів. У результаті огляду лікар видає комплексний висновок стосовно стану здоров'я кожного учня (з урахуванням даних лікарів-фахівців). Для ослаблених дітей і таких, що мають відхилення у фізичному розвитку створюються групи для занять фізичною культурою за певними програмами, призначаються лікувально-оздоровчі заходи для дітей з різним рівнем фізичного розвитку. Результати кожного поглибленого медичного огляду розглядаються детально на педагогічній раді, де лікар надає конкретні поради, інструкції щодо оздоровчих заходів, режиму праці і відпочинку школяра та відображаються в індивідуальних медичних картках. Під особливим диспансерним наглядом знаходяться діти ослаблені та ті, що мають хронічні захворювання.

Таким чином, основними ланками праці медичних працівників школи є організація профілактичного огляду, визначення характеру і обсягу оздоровчої допомоги, створення індивідуальних рекомендацій з корекції фізичного стану, фітотерапія, лікувальна фізична культура, загартовування, підвищення рівня оздоровчої грамотності сім'ї.

До сфери діяльності психологів школи віднесено психокорекцію, психотренінги, тощо з молодшими школярами, що мають високий рівень тривожності, агресивності, проблеми у взаємовідносинах з учителями, батьками та однолітками. Психологи разом з медичними працівниками проводять діагностику емоційного стану дітей, рівня їхньої працездатності і стомлення, пізнавальної сфери; визначають біологічну дозрілість, стан здоров'я, особливості психофізичного розвитку; створюють оптимальні можливості для збереження і зміцнення психофізичного стану дітей у навчально-виховному процесі; сприяють створенню умов для без-

пеки дитини і включенню її самої у процес формування здорового способу життя, збереження, зміцнення і відтворення власного здоров'я.

Учителі фізичної культури, учителі-класоводи, спеціалісти оздоровчих технік консультують учнів, батьків, пояснюють методики застосування традиційних і нетрадиційних методів оздоровлення, запроваджують педагогічні ситуації, які стимулюють рухову активність молодших школярів як у навчальний так і у поза навчальний час, проводять інструктаж з правил дотримання основних компонентів здорового способу життя, здійснюють контроль за змінами антропометричних показників молодших школярів [7].

Особлива увага при формуванні здорового способу життя молодших школярів приділялась роботі з батьками, тому що без родинного виховання досягнення поставленої мети неможливо. Отже, щоб батьки стали співниками вчителів, у школі організується педагогічний всеобуч батьків і переконання їх у необхідності вести здоровий спосіб життя разом з дітьми та цим надавати особистий приклад; доводиться залежність успішного навчання, гармонійного розвитку дитини від стану здоров'я. Звичайно, основою цієї єдності виступає педагогічний колектив школи. Для батьків проводяться бесіди, оформляються інформаційні куточки, проводяться конференції, організуються виставки педагогічної і науко-популярної літератури, пропонуються періодичні видання з проблеми збереження і зміцнення здоров'я та здорового способу життя. Саме сім'я має можливість успішно здійснювати особистісний підхід у вихованні школяра, тому що батьки краще за інших знають індивідуальні особливості своїх дітей, їх інтереси, потреби, сильні і слабкі сторони, проблеми у вихованні, які нерідко випадають з-під уваги оточуючих.

**Висновки.** Таким чином, запропонований комплексний підхід формування у молодших школярів здорового способу життя дає можливість систематизувати і об'єднати педагогічну, медичну, психологічну і родинну взаємодію, своєчасно і всебічно використовувати усі об'єктивні і суб'єктивні можливості збереження здоров'я дітей. Цей підхід містить навчальну, позанавчальну і позашкільну роботу з учнями, гігієнічне виховання в сім'ї і відповідне самовиховання молодших школярів. В середині кожного з цих елементів використовуються різні форми і методи педагогічного впливу, що спрямовані на формування у молодших школярів здорового способу життя.

## REFERENCES

1. Zmanovsky Yu.F. Biorhythmology: Possibilities of its Use in Pedagogy // Sov. Pedagogy. - 1983. - № 7. - P. 63-66.
2. Kuchma V.R., Sukhanova N.N., Kachetkina N.A. The study of the influence of lifestyle on the physical development and health of students // Hygiene and sanitation. - 1996.-№1. - P. 27-28.
3. Fundamentals of Ukrainian legislation on health care. Documents. - К., 2003. - P.132-138.
4. Polyakov S.D. Teaching Technologists: Teaching Method. Benefit. - М.: VLADOS, 2003. – 114p.
5. Selevko G.K. Modern educational technologists. - М., 1998. – 198p.
6. Spine O.V., Moshenets G.O. Health and life of children: Program. // Primary school. - 1996. - № 2. - P.20-22.
7. Tkachenko V.I. Let's start teaching kids to grow healthy // Education. - 1997. - October -WITH. 6.

### Formation of a healthy lifestyle of junior pupils: complex approach N. P. Danko, S. M. Kondratyuk, O. S. Biler, O. O. Vasko

**Summary.** The article deals with the problem of forming of a healthy lifestyle of junior pupils. The pedagogical contradictions of the modern process of formation of a healthy lifestyle of junior students are revealed. A complex approach to solving this problem is presented by combining the activities of all participants to influence the formation of a healthy lifestyle of junior students.

**Keywords:** Healthy lifestyle, junior students, complex approach.

## Common and distinctive features of higher education quality evaluation in Ukraine and France

A. P. Durdas

Senior Lecturer at the Department of Modern European Languages, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine

Corresponding author. E-mail: durdas@ukr.net ORCID: 0000-0001-6456-6108

Paper received 07.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-02>

**Abstract.** The article deals with common and distinctive features in evaluation of higher education quality in France and in Ukraine. The author has characterized and analyzed the peculiarities of work of higher education evaluation systems in both countries.

**Keywords:** *higher education, evaluation, system of evaluation.*

**Introduction.** Higher education is constantly changing and developing. Its development in France and Ukraine is influenced by policy priorities at the national and European levels, as well as other general factors such as demography, immigration, global and national economies, changing needs and dynamics of the labor market, digitalization, as well as internationalization and globalization. All of these factors influence institutional and national policies and strategies in higher education, and affect quality assurance systems and the work of external quality assurance bodies. The problem of the quality of higher education is particularly relevant today, in the context of the consolidation of the European higher education area, which makes it essential in the educational policy of the countries participating in the Bologna Process [5,6,7].

**A brief overview of publications on the topic.** Dozens of scientific sources cover various aspects of the higher education system in France and Ukraine. Among the authors we should mention the French scientists: L. Endrizzi [8], Stumpf A. [16], P.-A. Garesus [16], R. Colet [3], Hénard, F. [10] and the domestic researchers: Ye. Kananykina [12], S. Gordiychuk [9], A. Durdas [5, 6, 7], A. Kharkivska A. [13], N. Batechko [7], L. Belova [1] and others. However, a meaningful analysis of scientific works shows that despite a fairly active study of various aspects of the development of higher education in France, studies of the problem of assessing the quality of higher education in France and Ukraine in the context of European integration processes have not yet been analyzed comprehensively.

**The purpose of the article** is to study common and distinctive features in higher education quality evaluation in France and in Ukraine.

**Materials and methods.** To achieve the goal, we have analyzed the works of the Ukrainian and French researchers as well as official websites of the evaluation bodies. At the same time, various methods were used, in particular: theoretical, comparative-analytical, historical-structural, systemic, methods of generalization and systematization to study common and distinctive features of higher education quality evaluation.

**Results and Discussion.** The specific features of the system for evaluating the quality of higher education in France and Ukraine have been formed due to historical experience, national traditions, mentality of the population and economic development. As a result, we realize the need to carry out a comparative analysis of the systems for assessing the quality of university education in the two countries.

The modernization of the national education system in Ukraine is now taking place in the context of the development of our state as a European one. Especially significant transformations are to take place in vocational education, since the processes of globalization, integration and informatization of society cause profound civilizational changes that affect the requirements for specialists' professional training. In this context, the experience of France as a member of the European educational space and one of the initiators of the Bologna process, is of considerable interest.

It is worthwhile to analyze the ideas of the French researches regarding higher education quality. So, the French researcher L. Endrizzi emphasizes three interdependent levels of influence on the quality of education: educational institution, learning and individuals [8]. According to A. Stumpf and P.-A. Garesus, there is no consensus in the literature on how to define the quality of higher education or how to measure it [16]. However, the authors accept the fact that education quality is related to three objects: the development of quality culture, high-quality educational offer and support for teaching and learning [8; 10]. According to the French researcher R. Colet, since 1992 the process of disseminating teaching quality assessment in France has been marked by hesitations from the government's part, a sign of a political unwillingness of commotion caused by measures that undermine the values of profession or even require a construction of a new system of values [3].

It is necessary to note that the external evaluation system was formed in France in the mid-1980s. The University Committee (CNE) was created in 1984 and played a central role in the evaluation. It was an autonomous administrative entity that reported directly to the President of the Republic, and the mission was to evaluate universities, schools and other institutions in areas related to the missions of the public sector of higher education. AERES (Agency for Evaluation of Research and Higher Education) inherited this mission. [14].

Since the adoption of the Law on Finance Act (LOLF), the budget has been allocated on the basis of the performance of higher education establishments. In addition, in France, since 1996, universities have been required to conduct self-assessments of their educational programs, including surveys by students. Therefore, educational institutions have created specialized services called "observatories". These observatories collect data, conduct surveys and produce internal indicators for students and alumni in

order to increase their own statistical and analytical capacity [14].

In France, the results of university examinations and evaluations are widely published, providing an opportunity not only for the state, but also for the public to make conclusions about the academic level of a higher educational establishment. This mechanism reflects the historically developed centralized system of French higher education. [14].

At the same time, the accreditation process under French ministries is increasingly associated with external evaluation of educational programs. Meanwhile, the Higher Education and Research Act requires each institution to create an internal self-assessment commission. Some universities include students to such commissions. In addition, the Network for Quality in Higher Education and Research, including French universities, promotes staff exchange and quality assurance [14].

As it has been noted above, in France, the government and higher education institutions make contracts every five years to implement the national strategy for higher education and research. As part of contracting goals, the government divided France into five geographic zones (A, B, C, D and E) and implemented institutional accreditation (including approval of the establishment of a curriculum, certification and renewal of authority to award degrees). Thus, the system of contracts between the government, each institution and the accreditation are closely related, and since the enactment of the LOLF Law requires institutions to improve their practice, taking into consideration the assessment of performance and fulfillment of their accountability. The circumstances of the assessment seem to have moved from a culture of activities to a culture of results and performance. Under the new system, the authority of the management sector in the institutions was expanded, and this sector was given the authority to manage finances and personnel, as well as organizational reforms. At the same time, the government-controlled structure was reduced and university autonomy increased. Thus, the need arose for an independent evaluation of universities.

Today High Council for the Evaluation of Research and Higher Education (Hcéres) has a leading role in assessing higher education in France. It is important to note that the French government refers to the results of the Hcéres assessment when deciding whether to reinstate contracts for each institution and when making decisions on budget allocations, so these results have a significant impact.

Hcéres evaluates territorial coordination groups, universities, some universities, research institutions, educational programs and doctoral schools, without having the authority to make decisions on accreditation and funding. In doing so, Hcéres ensures sustainable improvement in the assessment process. [270, c. 33]. As for the system for assessing the quality of higher education in the French Republic, it is worth noting that the state system for assessing higher education in France provides for the presence of the so-called state quality mark, which is possessed by those universities that are recognized by the state. Higher schools, in which the Ministry of Public Education controls education, can issue diplomas "endorsed" by the ministry, which testifies, according to European concepts, to the quality of higher education. This "quality mark" is

especially important, since only those diplomas that have such a state assessment are recognized in all European countries [12].

It is important to stress, that in France, in addition to the Hcéres, the evaluation of higher education quality is carried out by the following institutions:

- Engineering Degree Commission (*Commission des Titres d'Ingénieur, CTI*) which evaluates programs for the training of future engineers.
- the National Commission for the Evaluation of Training and Qualifications in Management (*Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion, CEFDG*) which establishes a quality management system for higher education in relation to business and management disciplines.
- National Consultative Commission of IUT, CCN-IUT (*Commission consultative nationale des IUT, CCN-IUT*) which provides external quality assurance for university institutes of technology.
- General Inspectorate of the Administration of National Education and Research (*Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, IGAENR*). Its permanent mission is to monitor closely the functioning of the education system by monitoring it and providing it with the knowledge that would help to improve its functioning, supporting various subjects in the French education system from the national scale to the daily life of the classroom [1].

Ukraine is currently creating a national model of education quality management, which is based on the best world practices and meets the requirements of the International Organization for Standardization (ISO). [2]. As for the state of assessing the quality of higher education in Ukraine, we can note that the higher education system of Ukraine is at the stage of implementation of the Law of Ukraine dated 01.07.2014 No. 1556-VII "On Higher Education" and has an ambitious goal to meet the best international educational standards. According to the Law of Ukraine "On Higher Education", the quality assurance system for higher education in Ukraine consists of:

- 1) a system for ensuring the quality of educational activities and the quality of higher education by universities (system of internal quality assurance);
- 2) system for guaranteeing the quality of educational activities of higher educational institutions and higher education quality;
- 3) quality assurance system for the activities of the National Agency for Higher Education Quality Assurance and independent institutions for assessing and ensuring the quality of higher education (Law of Ukraine "On Higher Education" dated 28.12.2014).

It should be noted that until recently in Ukraine, the methodology for assessing the quality of educational services was more focused on quantitative indicators. This is the weakness of this technique. If only quantitative indicators are used, the understanding of such a complex object of assessment, which is the quality of education, is depleted [15].

Today Ukraine is following the path of reforms. According to Chapter I, Art. 3, clause 2 of the Law of Ukraine "On Higher Education", the state policy in the field of higher education is based on the principles: promoting sustainable development of society by preparing competitive human

capital and creating conditions for lifelong learning; international integration and integration of Ukraine's higher education system to the European higher education space, subject to the preservation and development of the achievements and progressive traditions of the national higher education; state support for the training of specialists with higher education for priority sectors of economic activity, areas of fundamental and applied scientific research, scientific and pedagogical activities; promoting the implementation of public-private partnerships in the field of higher education [15].

In Ukraine, the formation and implementation of state policy in the field of higher education is ensured by harmonious interaction of national systems of education, science, business and the state for the sustainable development of the socio-economic development of the state; preservation and development of the higher education system and improving the quality of higher education; development of the autonomy of free economic zones and academic freedom of participants in the educational process; ensuring the development of scientific, scientific-technical and innovative activities of free economic zones and their integration with production; introduction of mechanisms to stimulate enterprises, institutions, organizations of all forms of ownership to provide the first job to graduates. [9].

The principles and procedures for quality assurance in education are defined and legitimized in the documents: Law of Ukraine "On Higher Education" of 28.12.2014 № 1556-VII, "Standards and recommendations for quality assurance in the European higher education space" of the European Association for Quality Assurance in Higher Education, national standard of Ukraine "Quality Management Systems" DSTU ISO 9001: 2009.

Accordingly, the principles of ensuring the quality of education in Ukraine are as follows: compliance with European and national quality standards of higher education; autonomy of the higher education institution, which is responsible for ensuring the quality of educational activities and the quality of higher education; quality monitoring; a systematic approach that involves quality management at all stages of the educational process; constant improvement of the quality of the educational process; involvement of students, employers and other stakeholders in the process of quality assurance in higher education; openness of information at all stages of quality [9].

The National Agency for Higher Education Quality Assurance which operates in Ukraine today, is an independent permanent collegial body and its creation was provided for by the Law of Ukraine "On Higher Education" of 2014.

The National Agency acquires the ability to implement state policy in the field of higher education, to confront modern challenges and to become a catalyst for changes in higher education in Ukraine in order to form a culture of its quality.

The mission of the Agency is to become a catalyst for

positive changes in higher education and the formation of a culture of its quality.

The mission of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education is to become a catalyst for positive changes in higher education and the formation of a culture of its quality. The strategic goals of the National Agency are implemented in quality of educational services and recognition of the quality of scientific results, The National Agency ensures the systemic impact through: monitoring and analysis of the results of the activities of higher educational institutions to ensure the quality of education through accreditation procedures and certification of scientific personnel; promoting the integration of the higher education system of Ukraine into the global educational and scientific space by establishing partnerships with foreign quality assurance agencies; use of world best practices while respecting the national educational tradition; formation of one's own positive reputation through the trust of participants in the educational process and stakeholders in the Agency. The achievement of these goals is through the implementation of the values and principles of the internal culture of the organization defined by the Agency. In its work, the Agency is guided by the following values: partnership which is the ability to cooperate on the basis of equality, perception of all opinions and respect for existing and potential partners; responsibility which is the ability and willingness to adequately respond to the consequences of actions and decisions; integrity which is commitment to moral principles and standards that meet the principles of professional ethics and personal honesty; transparency which is a willingness to provide the public with complete and objective information about the Agency's system and performance; independence - the ability of the Agency to perform its functions fully and efficiently without external influence; professionalism - the presence of deep competence as a basis for making informed decisions; demanding - a fair desire for professionalism, objectivity and truth; trust - confidence in the decency and friendliness of all participants in the educational process. It should be noted that the Agency adheres to the following principles: respect for everyone's opinion, collegiality, the desire for consensus; the desire for self-improvement, self-development based on critical self-esteem; cultivating a spirit of mutual support, sincerity and initiative; formation and maintenance of institutional and personal reputation.

**Conclusions.** The systems of higher education quality evaluation in France and in Ukraine are guided, among other things, by the needs and expectations of students, all relevant stakeholders and society. The French system for evaluation of higher education quality has a much older history, and it consists of several specialized institutions which carry out evaluation depending on the type of higher education establishment. The Ukrainian system for assessing the quality of higher education is still at the stage of formation, and will be studied in further publications.

## REFERENCES

- [Archives] Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (I.G.A.E.N.R.). Retrieved on December 8, 2020 from [https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20300/mission-et-organisation-de-l-i.g.a.e.n.r.html#:~:text=la%20recherche%20\(I.G.A.E.N.R.\),L'inspection%20g%C3%A9n%C3%A9rale%20de%20l'administration%20de%20l'%C3%A9ducation,sup%C3%A9rieur%20et%20de%20la%20recherche](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20300/mission-et-organisation-de-l-i.g.a.e.n.r.html#:~:text=la%20recherche%20(I.G.A.E.N.R.),L'inspection%20g%C3%A9n%C3%A9rale%20de%20l'administration%20de%20l'%C3%A9ducation,sup%C3%A9rieur%20et%20de%20la%20recherche).
- Bielova L. O. (2016). Yakisna osvita yak zaporuka yakosti zhyttia naselennia (Quality education as a guarantee of quality

- of life). Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia: zb. nauk. pr. Kharkiv: Vyd-vo KharRI NADU "Mahistr", 2016. Issue. 4 (54). p. 8–17.
3. Colet R, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt. Dans M. Romainville & C. Coggi (dir.), L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (p. 235-253). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur «Perspectives en éducation et formation».
  4. Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion. Accueil. Retrieved on December 8, 2020 from <https://www.cefdg.fr/>
  5. Durdas A. (2020). Assessment of higher education quality: models, principles and approaches. Znanstvena misel journal, Ljubljana, Slovenia, №41/2020, p.33-37
  6. Durdas A. (2020). Development of French higher education: current trends. Conference proceedings. International scientific and practical conference "Psychology and pedagogy: current issues", April 10-11, 2020, Kharkiv.
  7. Durdas A., Batechko N., (2020). The French model for assessing the quality of higher education: current trends. Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical sciences), No 1, p. 93-98
  8. Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? Dossier de veille de l'IFE, (93), 1-44).
  9. Gordiychuk S. (2016). Stvorennia standartiv novoho pokolinnia u zabezpechenni yakosti medychnoi osvity (Creation of standards of the new generation in ensuring the quality of medical education). Continuing professional education: theory and practice, Issue 1-2. - p. 121-126
  10. Hénard, F. (2010). Learning our lesson. Review of Quality teaching education: Policies and Practises. Paris : OCDE.
  11. Histoire et missions de la CTI. Retrieved on December 8, 2020 from <https://www.cti-commission.fr/la-cti/histoire-et-missions>
  12. Kananykina Ye.S. (2013). Sy`stema francuzskogo vysshego obrazovany`ya (French higher education system). Administrativnoye pravo i praktika administrirovaniya, Issue 8, p. 57 - 81.
  13. Kharkivska A. A. Porivnyalnyj analiz osvithnih standartiv deyakih krayin Yevropy (Comparative analysis of educational standards in some European countries). Retrieved on November 25, 2020 from: <http://www.sportpedagogogy.org.ua/html/journal/2008-12/08khasec.pdf>
  14. Overview of the Quality Assurance System in Higher Education: France. Second edition (2017). National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education. Kodaira, Tokyo, 62 p. URL: [https://www.niad.ac.jp/n\\_kokusai/info/france/overview\\_fr2\\_e.pdf](https://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/france/overview_fr2_e.pdf)
  15. Strategy of the National Agency for Quality Assurance of Higher Education until 2022. Retrieved on January 21, 2021 from <https://naqa.gov.ua/%d0%bc%d1%96%d1%81%d1%96%d1%8f-%d1%82%d0%b0-%d1%81%d1%82%d1%80%d0%b0%d1%82%d0%b5%d0%b3%d1%96%d1%8f-%d0%b0%d0%b3%d0%b5%d0%bd%d1%82%d1%81%d1%82%d0%b2%d0%b0/>
  16. Stumpf A., Garessus P.-A. (2017). Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ? Ripes : Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, vol. 33 , n° 1.

## Узагальнення національного досвіду формування ціннісного ставлення до здоров'я у студентів університетів про життя та навколишнє середовище

К. О. Федченко

Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ  
Corresponding author. E-mail: fedhenkok@nubip.edu.ua

Paper received 09.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-03>

**Анотація.** У статті проаналізовано досвід виховання ціннісного ставлення до здоров'я у студентів університетів наук про життя та навколишнє середовище. З цією метою досліджено навчальні плани, плани виховної роботи, плани роботи кураторів студентських груп та освітні проекти і програми. Розкрито значення навчальних та виробничих практик як складових освітньо-професійних програм. Встановлено, що ціннісне ставлення до здоров'я формується під час проведення виховних заходів, фестивалів, акцій, конкурсів, участі у проектах, зустрічей із відомими спортсменами, походами в реабілітаційні центри.

**Ключові слова:** формування, ціннісне ставлення, студент, університети наук про життя та навколишнє середовище, практика, навчальний план, план виховної роботи, проект, програма.

**Вступ.** Виховання ціннісного ставлення до здоров'я у студентів університетів наук про життя та навколишнє середовище сьогодні стає все актуальнішим. Під час професійної підготовки фахівців університетів наук про життя та навколишнє середовище важливо використовувати досвід зарубіжних країн та досягнення вітчизняної педагогічної науки.

Система виховання ціннісного ставлення до здоров'я у університетів наук про життя та навколишнє середовище потребує нових підходів та спланованої роботи, враховуючи потреби, інтереси та здібності студентської молоді. Головною метою виховання ціннісного ставлення до здоров'я є зміцнення здоров'я людини, здоровий спосіб життя, увага до власного здоров'я, здатність забезпечити профілактику його порушень, свідомо орієнтація на здоров'я різних форм життєдіяльності, свідоме ставлення до здоров'я як до однієї із цінностей людини та суспільства, спрямованої на створення матеріальних та духовних цінностей.

**Короткий огляд публікацій.** Проблема ціннісного ставлення до здоров'я займалися такі видатні вчені як: О. Леонт'єв, В. М'ясищев, Ю. Орлов, А. Петровський, С. Рубінштейн, Ф. Ніцше. Дослідження питання підготовки фахівців аграрного сектору здійснено такими дослідниками як С. Амеліна, Л. Балдич, О. Богініч, А. Бойко, І. Власюк, М. Волошин, Н. Гловін, Л. Дзюба, С. Єрмакова, І. Колосок, С. Літвінчук, Т. Лозовецька, О. Меньяйленко, О. Полозенко, О. Гончарук, О. Єресько, С. Ніколаєнко, В. Шинкарук та ін.

**Мета.** Проаналізувати досвід виховання ціннісного ставлення до здоров'я у студентів університетів наук про життя та навколишнє середовище.

**Матеріали та методи.** Для досягнення поставленої мети були використані теоретичні методи науково-педагогічного дослідження: узагальнення та систематизація, аналіз та синтез, порівняння.

**Результати дослідження.** Аналізуючи стан проблеми здоров'я, зокрема, студентів, видно, що система формування здорового способу життя істотно підірвана, а нова – тільки створюється. Відсутні реальні соціальні та економічні методики впливу на причини несприятливих зрушень здоров'я кожної людини і нації в

цілому. Ні для кого не секрет, що це одна з причин поганого ставлення студентів до свого здоров'я, до здорового способу життя, і це тягне за собою погані наслідки.

Тому одним із напрямів нашої дослідницької діяльності був аналіз стану виховання ціннісного ставлення до здоров'я у студентів університетів наук про життя та навколишнє середовище. Для цього було вивчено навчальні плани, плани виховної роботи, плани роботи кураторів студентських груп та робочих програм.

Виховання ціннісного ставлення до здоров'я у студентів університетів наук про життя та навколишнє середовище має бути зорієнтовано на виховання як фізичного, так і психологічного здоров'я, а також на формування бажання покращення своїх показників. На основі аналізу виховного плану Таврійського державного агротехнологічного університету фізичне виховання передбачає на основі отриманих сучасних знань, вмін та навичок здатність самостійно впливати на свій стан здоров'я. З цієї метою в межах університету планують проводити зустрічі студентів з представниками медичних установ міста з метою пропаганди здорового способу життя, профілактики СНІДу, наркоманії; показ фільмів про шкідливі наслідки куріння, алкоголізму, вживання наркотиків; організувати між факультетські спортивні змагання, різноманітні спортивні спартакіади; зустріч студентів з видатними спортсменами Спортивного клубу ТДАТУ «Таврія-університет» (здійснює виховну діяльність серед студентства через роботу спортивних секцій, проведення спортивно-масових заходів. Базовими спортивними секціями протягом останніх років являються наступні: атлетична гімнастика (атлетизм); важка атлетика; волейбол; баскетбол; гирьовий спорт; футбол; вільна боротьба; аеробіка; настільний теніс; гандбол); виконати цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здоров'я нації»; провести ряд між факультетських змагань з метою профілактики наркоманії, ВІЛ-інфекції типу «Баскетбол проти наркоманії» [1].

Дуже актуальною темою сьогодні у виховання відношення до свого здоров'я займається Таврійський агротехнологічний Університет. Проводить бесіди на тему «Ковід-19: безпека та глобальні зміни у світі»;

ознайомлення з комплексом заходів щодо впровадження карантину через Ковід-19 та способи боротьби з вірусом.

З метою формування здоров'язбереження, в плані виховної роботи Шевченківського коледжу Уманського національного університету садівництва основними завданнями є: утвердження здорового способу життя як невід'ємного елемента загальної культури особистості та забезпечення повноцінного розвитку молоді, охорона й зміцнення її фізичного, психічного та духовного здоров'я. Передбачено залучення студентів в спортивні секції і організація їх занять; проведення оформлення медичних груп; забезпечення участі спортивних команд коледжу в районних і обласних змаганнях. Проводяться бесіди: «Психологічні особливості студентів», «Повноцінне раціональне харчування», «СНІД – подумай про майбутнє – обере життя», «Наркотики та закон», «Репродуктивне здоров'я молоді та планування сім'ї», «Профілактика інфекційних захворювань». Також в коледжі щорічно проводиться конкурс «Школа здоров'я» [2].

Вагоме значення в Національному університеті біоресурсів і природокористування України приділяється не тільки фізичному, а й психологічному здоров'ю: вивчення емоційного стану студентів (в рамках контролю за адаптацією): бесіди із студентами щодо ефективності організації та використання ними свого навчального та вільного часу; анкетування з метою виявлення студентів, що мають труднощі щодо адаптації у студентських групах. Проводиться соціологічне опитування студентів з метою з'ясування причин труднощів у процесі навчання, спілкування з викладачами, адаптації. Наставниками проводяться адаптаційні тренінги для першокурсників. Приділяється увага організації індивідуальних зустрічей з батьками студентів, бесіди та консультації з питань навчання та виховання в разі виявлення порушень та неявки на заняття. В університеті проводяться анкетування студентів з метою виявлення їх творчих здібностей, діагностики темпераменту, тривожності, агресивності, оцінки рівня особистості, світогляду та діагностування вихованості студентів. Для студентів організуються психолого-педагогічні години: «Взаємовідносини в колективі», «Лідерство в колективі», «Унікаємо конфліктних ситуацій», «Захисти себе від стресів», «Як уникнути психологічного тиску з боку інших», «Мистецтво спілкування», «Культура поведінки в колективі». В межах навчального процесу передбачається формування інформації про студентів, які потребують соціальної допомоги, оздоровлення та про тих, хто схильний до антисоціальних проявів у поведінці; діагностика соціально-психологічної адаптованості студентів, рівня тривожності, міжособистісних і міжгрупових відносин, рівня мотиваційної сфери, наявності кризових ситуацій в житті студента. Щороку проводяться санітарно-гігієнічні навчання для студентів груп нового набору на теми венеричні захворювання та гігієна статевого життя; особиста гігієна; про фізичне тренування; режим праці і відпочинку. Проводять конкурс мужності та витривалості «Патріот НУБіП України» до Дня українського козацтва та Покрови, Дня захисника України. Організовується святкування Дня здоров'я для викладачів та студентів. Про-

водяться бесіди з питань правильного здорового харчування, уникнення простудних та інфекційних захворювань, загартування; акція «Міняю цигарку на цукерку» до Міжнародного дня відмови від куріння. В університеті організують туристичні походи зі студентами I курсу, присвячені Дню фізичної культури та спорту і т.д. [3].

Аналіз планів виховної роботи аграрних університетів показує, що виховання ціннісного ставлення до здоров'я входить до основних завдань фізичного та психічного виховання і забезпечується зустрічами із спеціалістами медичних закладів, видатними спортсменами, організацією тематичних виховних годин та конкурсів, проведенням екскурсій в медичні заклади та реабілітаційні центри.

Варто наголосити на важливій ролі спортивних гуртків під час виховання у студентів-аграріїв ціннісного ставлення до здоров'я, оскільки студентські спортивні гуртки сприяють підвищенню активності студентів, покращенню фізичних показників, допомагають студентам у реалізації їхніх внутрішніх потреб у самовираженні, надають студентам актуальну інформацію з сучасних проблем збереження свого здоров'я.

Слід не забувати і про важливе значення під час виховання молоді освітніх проєктів і програм, тематика яких відповідає меті нашого дослідження. В Україні, як і за її межами, виконується значна кількість таких проєктів, кожен з яких має особливості, що зумовлені цільовою групою, змістом, методами і формами, терміном виконання, рівнем організації та фінансування тощо. Ми візьмемо до уваги проєкти, які орієнтовані на вікову категорію 17–22 років, що відповідає віку студентів закладів вищої освіти. Вивчення підходів і принципів, що застосовувалися в ході розробки проєктів, дозволяє приєднатися до висновку Т. Бойченко [4], яка стверджує, що на початку ХХ ст. провідними підходами в створенні проєктів і програм були: інформаційний підхід, який базується на повідомленні інформації, передачі знань щодо ризиків і небезпек, що пов'язані зі шкідливими звичками та соціально небажаною поведінкою; підхід емоційного сприйняття і розвитку навичок, який спирається на особистість і спрямований на підтримку її захисних механізмів; багатосторонній підхід, в якому застосовується декілька напрямів і моделей сприяння здоров'ю [4, с.120]

За рівнем організації й фінансування проєкти поділяються на міжнародні, всеукраїнські, регіональні, обласні, місцеві тощо. Аналіз здоров'яспрямованої діяльності на різних рівнях свідчить про те, що найбільш поширеними є міжнародні та місцеві проєкти. На нашу думку, це пов'язано з джерелами фінансування: міжнародні проєкти фінансуються за рахунок різноманітних міжнародних фондів, а місцеві – за рахунок місцевого бюджету або коштів спонсорів. Реалізованих або працюючих тільки за рахунок державного бюджету всеукраїнських проєктів практично не існує, державні та національні програми фінансуються в обмеженому обсязі, що пояснюється сучасними соціально-економічними умовами. Серед освітніх міжнародних проєктів, які успішно реалізуються в Україні, насамперед слід звернути увагу на проєкт «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» (European Network of Health

Promoting Schools). Створена як проєкт медико-профілактичного спрямування у 1991 році, «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» отримала широке розповсюдження й підтримку більше ніж у 40 країнах після набуття статусу освітнього проєкту [5]. В Україні цей комплексний проєкт офіційно започатковано у 1995 році спільним наказом Міністерства освіти України та Міністерством охорони здоров'я України. Як зазначається у наказі, мета проєкту – забезпечення здорового способу життя для всього шкільного колективу шляхом створення навколишнього середовища, сприятливого для зміцнення здоров'я [6]. У закладах освіти, які приєдналися до участі у проєкті, здоров'яспрямована діяльність проводиться тільки у трьох напрямках: педагогічному, фізіолого-гігієнічному та психологічному. Змістом педагогічного напрямку є створення і врахування соціально-побутових, організаційно-педагогічних, естетичних, просторових умов; перехід на широку диференціацію процесу освіти з метою застосування особистісно орієнтованого навчання; організація самоуправління і впровадження програм соціалізації учнів та профілактики ризику соціальної дезадаптації тощо. Робота психологічної служби закладу вищої освіти з усіма учасниками освітнього процесу відповідає психологічному напрямку здоров'яспрямованої діяльності. Медичний, або фізіолого-гігієнічний напрям, пов'язаний із забезпеченням гігієнічних умов освітнього процесу, санітарно-просвітницькою роботою серед студентів та їх батьків, викладачів.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, міжнародний благодійний фонд «Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІДу в Україні», Дитячий фонд Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) спільно з управліннями освіти і науки обласних державних адміністрацій впроваджують у загальноосвітніх навчальних закладах проєкт «Школа проти СНІДу». Завданнями проєкту є надання молоді достовірної інформації з проблем ВІЛ/СНІДу, сприяння формуванню адекватних ставлень до цієї проблеми та людей, які живуть з ВІЛ, розвиток умінь і навичок, які зменшують схильність молоді до ризикованої поведінки, сприяння створенню оптимального середовища для здоров'я й розвитку учнів. У зв'язку з швидкими темпами розповсюдження ВІЛ/СНІДу в Україні проєкт не втрачає своєї актуальності, й до нього поступово залучаються професійно-технічні навчальні заклади України. Проєкт українсько-голландського центру «Ескейп» «Стратегія підготовки педагогічних працівників до роботи з профілактики вживання учнями психоактивних речовин», як зазначає В. Оржеховська, сприяв розширенню досліджень щодо формування в учнів навичок здорового способу життя [7, с.

158–165].

Заслугує на увагу проєкт німецького товариства технічного співробітництва GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) «Профілактика ВІЛ/СНІДу в Східній Європі», що реалізований в Україні під назвою «Профілактика ВІЛ/СНІДу в Східній Європі: Регіональна програма з профілактики ВІЛ/СНІДу в робочому середовищі» для учнів професійно-технічних навчальних закладів, який проводився протягом 2008–2010 рр. [8, с. 46–48]. У рамках цього проєкту створено тренінговий курс «Формування здорового способу життя та профілактика ВІЛ/СНІДу» (автори Т. Воронцова і В. Пономаренко) [9, с. 168], що отримав схвалення психологів ПТНЗ, які брали участь у виконанні німецько-українського проєкту. Слід зазначити, що оцінити результативність цих проєктів у масштабах держави поки що важко, внаслідок короткочасного терміну їх дії в умовах збереження тенденції до поширення ВІЛ/СНІДу в Україні.

Вітчизняні проєкти, що спрямовані на вирішення проблеми формування культури здоров'я і ціннісного ставлення до здоров'я, розробляються з врахуванням світового досвіду. З 2009 року на теренах України проводиться Всеукраїнський фестиваль-конкурс «Молодь обирає здоров'я», в якому беруть участь учні ПТНЗ з різних областей. Як зазначається у наказі № 1061/4128 Міністерства освіти і науки від 24.11.2009 р., метою фестивалю є утвердження та пропаганда здорового способу життя, запобігання негативним проявам серед дітей і молоді, виявлення та підтримка талановитих підлітків серед учнівської та студентської молоді закладів вищої освіти, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних навчальних закладів [10].

**Висновки.** Оскільки формування ціннісного ставлення до здоров'я неможливе без формування таких важливих рис особистості, як самоконтроль, вміння раціонально та ефективно використовувати свою знання та аналізувати результати поганих звичок, рішуче підходити до розвитку духовного та фізичного стану. Проаналізований досвід університетів наук про життя та навколишнє середовище свідчить про те, що в даних навчальних закладах здійснюється важлива виховна робота щодо виховання у студентської молоді ціннісного ставлення до здоров'я: проводиться ціла низка виховних заходів (конкурси, проєкти, фестивалі, виховні години), ведуться освітні проєкти і програми. Для здобуття знань організуються екскурсії на базі медичних установ та реабілітаційних центрів, а також зустрічі з видатними спортсменами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Комплексний план виховної роботи Таврійського державного агротехнологічного університету [Електронний ресурс]. - <http://www.tsatu.edu.ua/wp-content/uploads/kompleksnyj-plan-vyhovnoyi-roboty-2019-2021.pdf>. – Назва з екрану.
2. План виховної роботи ВСП Шевченківського коледжу Уманського НУС [Електронний ресурс]. - <http://www.shevchenkove.org.ua/vyhovna/plan/index.html>. – Назва з екрану.
3. План виховної роботи НУБіП України НА 2020 - 2025 рік [Електронний ресурс]. - <https://nubip.edu.ua/node/32842>. – Назва з екрану.
4. Бойченко Т. Є. Освітні програми формування здорового способу життя молоді // Т. Є. Бойченко, 2005.- 120 с.
5. Школи, що сприяють здоров'ю: ресурс для розробки показників. Міжнародний комітет планування (МКК) [Електронний ресурс] - <http://www.euro.who.int>. – Назва з екрану.
6. Про прилучення до міжнародного проєкту “Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю”: наказ № 25/31 Міністерства освіти України та Міністерства охорони здоров'я України від 07.02.1995 р. [Електронний ресурс]. - <http://www.mon.gov.ua>. – Назва з екрану.



7. Оржеховська В. М. Стратегія розвитку превентивного виховання дітей і молоді в Україні // В. М. Оржеховська.– К.: «ЦП Звoleyko Д.Г.», 2007. –158–165 с.
8. Нагорна І. Програми GTZ з профілактики ВІЛ/СНІД в Україні. Реалізація концепції освіти з безпеки життєдіяльності : сучасні проблеми та ефективність інноваційних освітніх технологій // І. Нагорна – Тернопіль, 2008. – 46–48 с.
9. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. Захисти себе від ВІЛ. Тренінги життєвих навичок : посібник / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко – К.: «ЦП Алатон», 2011. – 168 с.
10. Про проведення щорічного Всеукраїнського фестивально-конкурсу “Молодь обирає здоров’я”: наказ № 1061/4128 Міністерства освіти і науки України та Міністерства України у справах сім’ї, молоді та спорту від 24.11.2009 [Електронний ресурс]. -www.mon.gov.ua/laws/MON\_1061.doc. – Назва з екрану.

#### REFERENCES

1. Complex plan of educational work of Tavriya State Agrotechnological University [Electronic resource]. - <http://www.tsatu.edu.ua/wp-content/uploads/kompleksnyj-plan-vyhovnoyi-roboty-2019-2021.pdf>. - Title from the screen..
2. Plan of educational work of VSP Shevchenkivsky College of Uman NUS [Electronic resource]. - <http://www.shevchenkove.org.ua/vyhovna/plan/index.html>. – Title from the screen..
3. Plan of educational work of NULES of Ukraine FOR 2020 - 2025 [Electronic resource]. - <https://nubip.edu.ua/node/32842>. - Title from the screen..
4. Boychenko TE Educational programs for the formation of a healthy lifestyle of youth // TE Boychenko, 2005.- 120 p.
5. Schools that contribute to health: a resource for the development of indicators. Mizhnarodnyy komitet planuvannya (MKK) [Electronic resource] - <http://www.euro.who.int>. Title from the screen.
6. On joining the international project “European Network of Health Promotion Schools”: Order № 25/31 of the Ministry of Education of Ukraine and the Ministry of Health of Ukraine dated 07.02.1995 [Electronic resource]. - <http://www.mon.gov.ua>. - Title from the screen.
7. Orzhekhovska VM Strategy for the development of preventive education of children and youth in Ukraine // VM Orzhekhovska.– К.: «TsP Zvoleyko DG», 2007. –158–165 p.
8. Nahorna I. GTZ programs with VIL / AIDS PREVENTION in Ukraine. Realizatsiya Kontseptsiyi osvity z bezpeky zhyttyediyalnosti: suchasni problemy ta efektyvnist innovatsiynikh osvitynikh tekhnolohiy // I. Nahorna - Ternopil', 2008. - 46-48 s.
9. Vorontsova TV, Ponomarenko VS Protect yourself from HIV. Trainings of life skills: manual / TV Vorontsova, VS Ponomarenko - М.: "CB Alaton", 2011. - 168 p.
10. On holding the annual All-Ukrainian festival-competition "Youth chooses health": order № 1061/4128 of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of Ukraine for Family, Youth and Sports dated 24.11.2009 [Electronic resource]. -www.mon.gov.ua/laws/MON\_1061.doc. - Title from the screen.

#### Generalization of national experience of formation of value attitude to health at university students about life and environment K. O. Fedchenko

**Abstract.** The article analyzes the experience of educating values of health at students of universities of life and environment sciences. To this end, curricula, educational work plans, work plans of student group curators and educational projects and programs are analyzed. The importance of educational and industrial practices as components of educational and professional programs is revealed. It is established that the value attitude to health is formed during carrying out of educational actions, festivals, actions, competitions, participation in projects, meetings with known sportsmen, trips to rehabilitation centers.

**Keywords:** formation, value attitude, student, universities of life and environment sciences, practice, curriculum, plan of educational work, project, program.

## Лингводидактические аспекты выделения критериев понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью

О. Б. Каневская, Е. В. Гострая

Криворожский государственный педагогический университет  
Corresponding author. E-mail: o.b.kanevska@rambler.ru, gostra555@gmail.com

Paper received 09.02.21; Accepted for publication 23.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-04>

**Аннотация.** Итогом в изучении иностранного языка является формирование вторичной языковой личности. Прецедентные феномены как единицы, имеющие национальный, социокультурный и исторический семантический компонент значения, способствуют формированию вторичной языковой личности и являются показателем уровня её сформированности. Для контроля и корректировки процесса формирования вторичной языковой личности необходимо разработать критерии понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью. В статье сформулировано определение понятия «критерий понимания прецедентного феномена культуры вторичной языковой личностью»; разработана система данных критериев; определена роль критериев в процессе формирования вторичной языковой личности.

**Ключевые слова:** прецедентные феномены культуры, вторичная языковая личность, критерий понимания прецедентного феномена культуры, социокультурная компетентность, межкультурная коммуникация.

**Введение.** Целью обучения в целом и иностранным языкам в частности является формирование компетентной личности, способной в полной мере включиться в межкультурную коммуникацию. Для успешного общения важно, чтобы участники диалога имели одинаковую или, как минимум, схожую когнитивную базу и могли истолковать не только информацию, которая найдется на поверхности (эксплицитно выраженную), но и имплицитную, заключающую в себе знания культурно-исторического, социокультурного и национального характера. Такие знания содержатся в прецедентных феноменах культуры, представляющих интерес как для лингвистов, так и для лингводидактов.

**Краткий обзор публикаций по теме.** У истоков теории прецедентности стоял Ю. Н. Караулов, идеи которого впоследствии разрабатывались Н. Д. Бурвиковой, Д. Б. Гудковым, И. В. Захаренко, В. Г. Костомаровым, В. В. Красных, Ю. Е. Прохоровым, Г. Г. Слышкиным, А. Е. Супруном и др. Анализ современных англоязычных источников показал, что термин «прецедентные феномены культур» не употребляется ни в лингвистических, ни в лингвометодических работах, однако учёные (А. Ким, А. Миллер, Симоне А. Спренгер, Виллем Й. М. Левент, Герард Кемпена, Франческа М. М. Цитрона, Кристина Цациари, Якоб М. Функке, Чун-Тинг Хсу, Артхур М. Якобс, Й. И. Лионтас, Сабине Фиедлер, Ф. Н. Роман, Кристиано Фуриасси и др.) изучают в социокультурном аспекте фразеологизмы и идиомы как языковые единицы и как единицы обучения.

В современной славистике продолжается исследование прецедентности. Так, С. Е. Степанов систематизировал различные подходы к изучению прецедентных имён; Е. Н. Блохина изучила прецедентные тексты с точки зрения их регионально-культурной маркированности; О. Р. Носаева, Е. Б. Слезко выявили источники появления прецедентных феноменов в речи носителей языка; В. Л. Латышева, Т. В. Лобан определили признаки и функции прецедентных феноменов. Не остается без внимания исследователей и лингводидактический потенциал прецедентных феноменов

культуры как единиц изучения и обучения. В ряде работ (Т. В. Акашева, Е. В. Гострая, И. Дулебова, В. Н. Еремкина, О. Б. Каневская, Е. В. Потемкина, Н. М. Рахимова, В. И. Яшина и др.) определена роль прецедентного феномена в методике обучения как родному, так и иностранному языкам, описаны особенности использования прецедентного текста в практике преподавания языка; а также охарактеризованы механизмы внедрения лингвокультурологического подхода в процесс обучения русскому языку как иностранному (Г. М. Васильева и Ян Хайянь, А. Г. Чафонова, З. Ф. Юсупова).

Несмотря на серьезный интерес со стороны исследователей к прецедентным феноменам как лингвистическим и лингводидактическим единицам, многие вопросы остаются до сих пор не решенными. Так, критерии понимания прецедентных феноменов культуры еще не стали объектом отдельного научного изучения, что и обуславливает актуальность данного исследования.

**Цель статьи** – выявить и охарактеризовать критерии понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью.

Достижение цели требует решения следующих задач: 1) сформулировать определение понятия «критерий понимания прецедентного феномена культуры вторичной языковой личностью»; 2) разработать систему данных критериев; 3) определить роль критериев в процессе формирования вторичной языковой личности.

Настоящее исследование затрагивает как лингводидактические вопросы (роль прецедентных феноменов в формировании вторичной языковой личности, разработка критериев понимания прецедентного феномена культуры), так и лингвистические (определение понятия «прецедентный феномен культуры»).

Исходными положениями для выделения критериев понимания прецедентного феномена культуры (далее ПФК – К. О., Г. Е.) стали следующие: 1) определение понятия «ПФК»; 2) цель разработки критериев понимания ПФК – проверить уровень сформированности вторичной языковой личности для контроля и корректировки этого процесса; 3) социокультурный подход к

разработке критериев понимания ПФК вторичной языковой личностью.

**Материалы и методы.** Понятие «прецедентный феномен культуры» еще не получил в науке однозначной трактовки. Так, по определению Ю. Е. Прохорова, прецедентный феномен – это вербализованный элемент экстравертивной фигуры коммуникации-дискурса [9]. Н. В. Смыкунова считает, что прецедентный феномен является единицей дискурса, регулярно возобновляемой в речи, известной всем представителям национально-лингвокультурного сообщества [11]. С точки зрения Е. А. Нахимовой и А. П. Чудинова, прецедентный феномен – знак диалога различных сфер культуры, различных ее поколений, показатель интеллектуального уровня автора и того, насколько он доверяет эрудиции и герменевтическому потенциалу читателей [5, с. 8]. Таким образом, исследователи указывают на коммуникативную, диалогическую природу этого понятия, отражающего национально-культурную специфику языка. Исходя из этого, определяем прецедентные феномены культуры как когнитивные структуры, сформированные в познавательной базе носителей языка на основе их социокультурного и национально-исторического опыта [3, с. 308].

Цель обучения родному языку – формирование языковой личности, следовательно, цель обучения иностранному языку – формирование вторичной языковой личности, способной полноценно участвовать в межкультурной коммуникации. В лингводидактике термин «вторичная языковая личность» определяется как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур (И. А. Феоктистова и А. А. Лазарева [13, с. 77]). По нашему мнению, вторичная языковая личность – это коммуникативно-активный субъект, который легко включается в межкультурную коммуникацию и способен правильно продуцировать языковое поведение в той или иной ситуации межкультурного общения [3, с. 229].

Исследователи подчеркивают, что вторичная языковая личность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка – «языковой картины мира» носителей этого языка, то есть самим языком как средством общения и «глобальной» или концептуальной картиной мира, которая позволяет человеку понять новую для него социальную действительность, новую культуру [4, с. 44-45]. То есть сформированная вторичная языковая личность способна проникать в «дух» изучаемого языка и культуру того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация и переводить второй язык в статус «нечужого» [2, с. 195-196]. В. А. Гаманюк справедливо указывает: процесс обучения иностранному языку и культуре должен способствовать формированию потребности в расширении мировоззрения, а не выглядеть рекламой способа жизни иностранцев [1, с. 168]. Таким образом, формирование вторичной языковой личности невозможно без одновременного формирования у нее концептуальной картины мира, в которой отражена культурно-ценностная система народа изучаемого языка.

Думается, что изучение ПФК способствует формированию у обучающихся иноязычной картины мира и расширению фоновых знаний об изучаемом языке, содержащих национально и культурно значимую информацию. Наша точка зрения подтверждается и исследованиями других ученых. И. И. Новосельцева указывает на то, что расшифровка прецедентного феномена зависит от «включенности» индивидов с разным социально-культурным опытом и багажом фоновых знаний в сферу действия современной культуры [7, с. 2]. А. В. Терещенко замечает, что, лишь декодируя информацию, заложенную в прецедентных феноменах, изучающий иностранный язык сможет в полной мере понять смысл текста [12, с. 126].

Несомненно, интерпретация прецедентных феноменов культуры усложняет межкультурное общение, что и обуславливает важность их включения в структуру вторичной языковой личности. По верному замечанию Е. В. Потемкиной, умение использовать прецедентные тексты адекватно своим коммуникативным целям, равно как и способность правильно воспринимать и соотносить прецедентные тексты с коммуникативным замыслом говорящего, являются важными показателями сформированности вторичной языковой личности [8, с. 68].

Для определения критериев понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью важно учитывать социокультурный подход к языковому обучению. Отметим, что сегодня в общеобразовательных средних учебных заведениях Украины русский язык предлагается изучать как второй иностранный язык, поэтому лингвокультурологические аспекты языкового обучения становятся наиболее важными. В школьной программе по русскому языку выделяется социокультурная линия, которая представляет язык как часть жизни народа и его национальной культуры и включает знания: 1) лексики, фразеологизмов, пословиц, поговорок с национально-культурной семантикой; 2) историко-культурный контекст страны изучаемого языка; 3) культурно обусловленные сценарии поведения, языковые стереотипы (этикетные формулы, стандартные выражения и др.) [10, с. 9]. В этой связи, по нашему мнению, работа с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка становится необходимой и обязательной. Такая работа, обусловленная социокультурной составляющей программы, должна коррелировать с одной из четырех предметных компетентностей – социокультурной компетентностью.

В научной литературе предлагаются разнообразные трактовки термина «социокультурная компетентность». Ограниченные рамками статьи, в качестве рабочего определения возьмём предложенное Е. Е. Новгородовой: социокультурная компетентность – это интегративное свойство личности, имеющее ряд характеристик: толерантное и открытое отношение к различным языковым сообществам; теоретическую и практическую готовность к социокультурной деятельности; наличие глубоких и прочных знаний и умений и опыта, направленных на решение задач в межкультурном общении [6, с. 41]. Исследовательница определяет структуру социокультурной компетентности следующим образом: 1) когнитивный компонент –

профессиональные знания, культурно-фоновые знания, понимание социокультурной деятельности; 2) коммуникативный – коммуникативные навыки и умения (вербальные и невербальные), 3) эмоционально-нравственный – социокультурное сознание и социокультурная ответственность личности; 4) деятельностный – способствует мотивации личности к реализации социокультурной деятельности [6, с. 41-42]. Ученые подчеркивают, что критерии социокультурной компетентности определяются принципами компетентного подхода и структурой этой компетентности [14].

По нашему мнению, выделение критериев понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью должно осуществляться с учетом: 1) социокультурной линии программы по русскому языку; 2) определения содержания и структуры понятия «социокультурная компетентность»; 3) выявления лингводидактического потенциала ПФК как речевых единиц, содержащих в своем значении информацию национального, культурного, исторического характера.

Таким образом, критерий понимания прецедентного феномена вторичной языковой личностью – это показатель постижения, корректного восприятия прецедентного феномена культуры, который заключается в способности инофона (вторичной языковой личности) вычленив прецедентный феномен культуры из потока речи, расшифровать его значение (декодировать), осознать его скрытый смысл и употребить его согласно задаче межкультурного общения.

Взяв за основу структуру социокультурной компетентности, предлагаем следующую систему критериев понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью:

1) идентифицирующий критерий – способность вычленив прецедентный феномен культуры из потока речи (это фактически начальный этап понимания, который позволяет говорить о том, что инофон способен увидеть прецедентный феномен);

2) когнитивный – умение правильно истолковать содержание прецедентного феномена (этот критерий позволяет выявить способность осознать смысл прецедентного феномена культуры);

3) коммуникативный – умения и навыки уместно использовать прецедентный феномен культуры в речи в рамках межкультурной коммуникации;

4) деятельностный – адекватное употребление прецедентного феномена согласно сложившейся ситуации (способность инофона определить степень умест-

ности употребления прецедентного феномена культуры в речи и оценивать его целесообразность).

Выделенные критерии помогают контролировать не только процесс усвоения прецедентных феноменов культуры инофоном, изучающим иностранный язык, верифицировать выбранные принципы, формы и методы обучения, но и определять степень сформированности вторичной языковой личности, что, в свою очередь, дает информацию, на основе которой, необходимо корректировать процесс обучения иностранному языку для повышения его качества и эффективности.

**Результатами исследования стали:** 1) определение понятия «критерий понимания прецедентного феномена культуры вторичной языковой личностью», которое рассматривается нами как показатель осознания содержания, правильного восприятия прецедентного феномена культуры, выражающийся в способности инофона (вторичной языковой личности) вычленив прецедентный феномен культуры из потока речи, в умении его декодировать, извлекать его скрытый смысл и употребить его согласно коммуникативной задаче;

2) выделение и характеристика критериев понимания прецедентного феномена культуры (идентификационный, когнитивный коммуникативный, деятельностный);

3) выявление роли учитывания критериев понимания прецедентных феноменов культуры в корректировке процесса формирования вторичной языковой личности: помогают выявить у обучающихся пробелы в знаниях культурно-исторического, социокультурного и национального характера, способствуют предотвращению трудностей (коммуникативных неудач) во время межкультурного общения.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены и охарактеризованы критерии понимания прецедентных феноменов культуры вторичной языковой личностью.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования считаем следующие: 1) определение уровней владения вторичной языковой личностью прецедентными феноменами культуры для характеристики степени ее сформированности; 2) разработка критериев отбора прецедентных феноменов культуры для уроков русского языка как иностранного; 3) создание дидактического материала, направленного на обогащение речи инофона, изучающего русский язык, прецедентными феноменами культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаманюк В. А. Міжкультурна компетенція у структурі фахової підготовки учителів іноземної мови // Актуальні питання філології і методики викладання мов: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 26-27 квітня, м. Кривий Ріг. 2018. С. 163-170.
2. Камайданова Н. А., Косован О. Л. Лингвокогнитивные компетенции “вторичной языковой личности” // Проблемы, перспективы и направления иностранного развития науки. Международная научно-практическая конференция, 8 июня, г. Стерлитамак, 2018. С. 194-198.
3. Каневская О. Б., Гострая Е. В. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного // Интеграция образования. 2020. 2. С. 296-315. DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315
4. Катермина В. В., Логутенкова О. Н. Вторичная языковая личность в контексте культуры // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. 1. С. 296-315 DOI: 10.29025/2079-6021-2018-1(29)-42-50.
5. Нахимова Е. А., Чудинов А. П. Прецедентные феномены как доминанта идиостиля публициста // Филология и человек, 2016. 2. С. 63-71.

6. Новгородова Е. Е. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетентности // Вестник КАЗГУКИ, 2016. 4. С. 39-42.
7. Новосельцева И. И. Особенности в функционировании прецедентных высказываний в языке белорусской рекламы // Universum: филология и искусствоведение, 2016. 9, 6 с.
8. Потемкина Е. В. Прецедентный текст как единица формирования когнитивного уровня вторичной языковой личности // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики, 2013. 9. С. 62-68.
9. Прохоров Ю. Ю. Действительность. Текст. Дискурс. Москва, ФЛИНТА, 2016. 224 с.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (початок вивчення з I класу). Російська мова. 5-9 класи. 2017. 70 с.
11. Смыкунова Н. В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. Москва, 2003. 19 с.
12. Терещенко А. В. К вопросу о семантике и особенностях функционирования прецедентных высказываний в современной глянцево-прессе (на материале английского и русского языков) // Вестник ТГПУ, 2017. 11. С. 120-128. DOI 10.23951/1609-624X-2017-11-120-128.
13. Феоктистова И. А., Лазарева А. А. Проблемы формирования вторичной языковой личности и научной концептосферы иностранных студентов-филологов // Международный научно-исследовательский журнал, 2017. 4. С. 76-78. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.065>
14. Degil I. M., Mikhaleva L. V., Regnier J. C. Evaluation of the Sociocultural Competence on the Basis of the Platform Moodle According to the Competency-based Approach. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. P. 475-481. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.098>.

#### REFERENCES

1. Hamaniuk, V. A. Intercultural Competence in the Professional Training Structure of Teachers of Foreign Languages. Aktual'ni pytannya filolohiyi i metodyky vykladannya mov: Zbirnyk materialiv Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi internet-konferentsiyi, 26-27 kvitnya, m. Kryvyi Rih. 2018. P. 163-170. (In Ukr.)
2. Kamaydanova, N. A., Kosovan, O. L. Lingvokognitivnye kompetentsii "vtorichnoy yazykovoy lichnosti" // Problemy, perspektivy, i napravleniya innovatsionnogo razvitiya nauki, 2018. P. 194-198. (In Russ.)
3. Kanevska, O. B., Hostra, K. V. A Model for the Formation of Secondary Linguistic Personality through Work with Precedent Cultural Phenomena during Classes in the Russian Language as a Foreign Language // Integration of Education, 2020. 24(2). P. 296-315. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315> (In Russ., abstract in Eng.)
4. Katernina, V. V., Logutenkova O. N. Secondary language personality in the context of culture // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki, 2018. 1(29). P. 42-50. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-1(29)-42-50. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Nakhimova, E. A., Chudinov, A. P. (). Precedentnyye fenomeny kak dominanta idiosyliya publitsista // Filologiya i chelovek, 2016. 2. P. 63-71. (In Russ.)
6. Novgorodova, Ye. Ye. K voprosu o strukture i soderzhanii sotsiokulturnoy kompetentnosti // Vestnik KAZGUKi, 2016. 4, P. 39-42. (In Russ.)
7. Novoseltseva, I. I. Features of functioning of the precedent sentences in the language of the Belorussian advertising // Universum: Filologiya i iskusstvovedenie, 2016. 9 p. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Potemkina, E. V. Precedent text as a unit of cognitive level of secondary language personality // Aktualnye voprosy sovremennoy filologii i zhurnalistiki, 2013. 9. P. 62-68. (In Russ.)
9. Prokhorov, Y. Y. Deyvitelnost. Teskt. Diskurs. Moscow: FLINTA, 2016. 224 p. (In Russ.)
10. Programa dlya zagalnoosvitnikh navchalnikh zakladiv z navchanniam ukraïnskoyu movoyu (pochatok vivchennya z I klasu). Rosiyska mova. 5-9 klasi. 2017. 70 p. (In Ukr.)
11. Smykunova, N. V. (2003). Precedentnyye fenomeny v rechevom obshchenii russkoy yazykovoy lichnosti v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. Avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.02. Moscow, 2003. 19 p. (In Russ.)
12. Tereshchenko, A. V. To the question of semantics and peculiarities of precedent statements functioning in modern glossy press (data of English and Russian) // TSPU Bulletin, 2017. 11. P. 120-128. DOI 10.23951/1609-624X-2017-11-120-128. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Feoktistova, I. A., Lazareva, A. A. Problems of secondary linguistic persona formation and scientific sphere of concepts among foreign student-philologists // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal, 2017. 4. P. 76-78. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.065> (In Russ., abstract in Eng.)

#### Linguodidactic Aspects of Separation of Understanding the Precedent Phenomena of Culture by a Secondary Linguistic Personality

**O. B. Kanevska, K. V. Hostra**

**Abstract.** The result in the study of a foreign language is the formation of a secondary linguistic personality that can become. Precedent phenomena, being units having a national, sociocultural and historical burden, contribute to the formation of a secondary linguistic personality and are an indicator of the level of its formation. To control and adjust the process of formation of a secondary linguistic personality, it is necessary to develop criteria for understanding the precedent phenomena of culture by a secondary linguistic personality. The article formulates a definition of the concept of "a criterion for understanding the precedent phenomenon of culture by a secondary linguistic personality"; developed a system of these criteria; the role of criteria in the process of formation of a secondary linguistic personality is determine.

**Keywords:** precedent phenomena of culture, a secondary linguistic personality, a criterion for understanding the precedent phenomenon of culture, sociocultural competence, intercultural communication.

# Інструментально-виконавська майстерність учителя музичного мистецтва як характеристика його професійної майстерності

Л. О. Ковальова-Гончарюк

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського  
Corresponding author. E-mail: liljakovaleva@gmail.com

Paper received 09.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-05>

**Анотація.** У статті на основі аналізу підходів науковців до трактування майстерності, виконавської, інструментально-виконавської майстерності особистості визначено інструментально-виконавську майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва й доведено, що вона є комплексом властивостей і якостей особистості, що забезпечує психологічну готовність до публічного виконання музичних творів й ефективність педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в цілому, завдяки умінням втілити власні інтерпретаційні наміри, пізнати і розкрити учням зміст музики, відтворити музичні образи для школярів за допомогою різних засобів музичної виразності, здійснювати музично-теоретичний та виконавський аналіз твору тощо.

**Ключові слова:** виконавська майстерність, майбутні вчителі музичного мистецтва; професійна майстерність.

На сьогоднішній день інструментально-виконавська підготовка у професійному становленні та музично-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва займає ключове місце. В цей час відбувається накопичення спеціальних та загальноестетичних знань, формуються професійні уміння та навички, розвивається специфічне творче та методичне мислення, набувається художній та музично-виконавський досвід. Саме тому проблема інструментально-виконавської підготовки студентів закладів вищої освіти залишається актуальною. Формування виконавської майстерності – складний процес, який потребує створення спеціальних умов у закладі освіти.

Окремі аспекти проблеми формування інструментально-виконавської майстерності знайшли відображення у багатьох працях, присвячених питанням професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Абдулліна, Л. Арчажнікова, Н. Мозгалова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.). Зокрема, ученими розглянуто питання формування виконавських умінь (І. Гринчук, В. Крицький, В. Муцмакер та ін.), виконавської (М. Давидов, Т. Юник та ін.) та педагогічно-виконавської майстерності (І. Мостова та ін.), музично-педагогічної (В. Мішеченко, С. Деніжна та ін.) і музично-виконавської культури (Н. Згурська та ін.), індивідуального стилю виконавської діяльності (Є. Йоркіна та ін.), розвитку виконавських якостей (Є. Скрипкіна та ін.), виконавської активності (С. Єгорова та ін.), креативності (В. Фрицюк та ін.) тощо [7]. Однак у спеціальній літературі категорія «інструментально-виконавська майстерність майбутнього вчителя музики» досі не знайшла достатнього розкриття, що негативно позначається на практиці навчання студентів-музикантів у педагогічних університетах. Недостатньо дослідженим досі є вплив виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів на самореалізацію вчителя музичного мистецтва.

Метою статті є висвітлення проблеми виконавської майстерності учителя музичного мистецтва як характеристики його професійної майстерності.

В сучасному інструментально-виконавському середовищі відбуваються постійні зміни та вдосконалення, нововведення та досягнення нових висот, які потребу-

ють певної компетентності виконавця. Майбутні вчителі музичного мистецтва також потребують покращення своєї інструментально-виконавської компетентності, адже в недалекому майбутньому вони стануть вчителями музичного мистецтва й матимуть передавати свої знання та вміння дітям, вміти викликати зацікавлення в них до музики, практично доводити свої вміння та навички. Все це потребує чималої підготовки, і не тільки технічної. Більш значимим є надання майбутнім вчителям музики практичного набуття та відшліфування їх умінь виконавської майстерності. При цьому виключно важливою, на думку Ю. Щевченко, залишається роль вищих навчальних закладів, які покликані готувати майбутніх учителів музики, здатних організовувати художньо-творчу та позакласну діяльність. Успішність розв'язання поставлених проблем залежить передусім від сформованості музично-виконавської компетентності, яка є ключовою в професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики [13].

Формування у майбутніх педагогів готовності до інструментально-виконавської діяльності є важливою проблемою сучасної музичної педагогіки вищої школи. Саме у закладах вищої освіти у процесі навчання закладаються основи інструментально-виконавської культури та майстерності, що сприяють професійній досконалості та готовності до майбутньої діяльності. Така готовність дозволяє молодому педагогу-музиканту впевнено почувати себе у професійній діяльності. Вважаємо, що інструментально-виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва, безперечно, є складовою цієї готовності.

Зміст та засоби формування окремих видів виконавської майстерності музиканта розкрито у дослідженнях відомих науковців, таких, як: Л. Баренбойм, В. Білоус, Л. Гінзбург, М. Давидов, О. Джура, Г. Нейгауз, І. Полубоярина, Ю. Цагареллі та ін.), окремі аспекти виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва (Л. Лабінцева, І. Мостова, М. Назаренко, Г. Падалка, В. Федоришин та ін.), професійно важливі та особистісні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва (М. Білецька, О. Матвеева, Л. Котова, І. Сипченко, Т. Смирнова, В. Фрицюк, О. Щолокова та ін.).

Наукове осмислення та логіка пізнання будь-якого

об'єкта чи явища вимагає перш за все розуміння його як сутнісного поняття, терміна, що акумулює в собі своєрідність тлумачення в контексті конкретного дослідження. Музично-виконавське мистецтво як феномен культури все більше привертає увагу науковців у виявленні його особливостей у широкому аспекті художньо-творчої практики та діяльності музиканта-виконавця – у вузькому. Сутність та специфіка музично-виконавського мистецтва як об'єкта досліджень залежать від широкого спектра фактів, конкретних прикладів індивідуальної виконавської діяльності, а також теоретичних надбань. Поняття «музично-виконавське мистецтво» Т. Глушук пропонує аналізувати за двома напрямками: як процес створення нових елементів музичної культури (безпосередньо варіантів музичного виконання композиторських творів, функціонування музичної освіти, що забезпечує концертну практику виконавськими кадрами, наукових праць з даної сфери діяльності); як явище художньої культури, що включає до свого складу сукупність музично-творчих продуктів, створених за певний період часу в рамках окремої культури країни, суспільства. Музично-виконавське мистецтво як явище культури виступає складовою художньої культури, тобто системою стосунків, що виникають у процесі сприйняття музики, створення, відтворення, аналізу та оцінки музичних творів. Інакше кажучи, поняття музично-виконавського мистецтва як системного утворення у сфері художньої культури, окрім музично-виконавської діяльності як такої, містить ще і широкий спектр таких явищ як музична освіта і виховання; музично-концертне життя; музична критика і теоретико-методологічний аналіз; музичний інструментарій; засоби відтворення музики та носії музичної інформації тощо [3].

Варто зазначити, що проблема педагогічної майстерності є однією з ключових у педагогіці. У сучасній педагогіці педагогічна майстерність розглядається з позицій різних підходів і розуміється як: комплекс властивостей і якостей особистості вчителя, що забезпечують ефективність його педагогічної діяльності на рефлексивній основі; система професійних компетентностей педагога; технологія педагогічної дії; найвищий рівень педагогічної діяльності тощо [10].

Однак, у дослідженні нас цікавить не просто майстерність чи педагогічна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва, а власне, інструментально-виконавська майстерність, що, звісно, виявлятиметься у педагогічній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, під час уроків музичного мистецтва.

Варто зазначити, що в мистецькій науковій літературі досить часто зустрічається поняття «виконавської діяльності» та «виконавської майстерності» музиканта.

Масова навчальна практика музичної освіти засвідчує, що у музично-виконавській підготовці інструменталістів здебільшого виконавська майстерність тлумачиться як виховання інструментально-технічних навичок поза їх зв'язком із розкриттям художнього змісту твору. При цьому ігноруються такі суттєві важелі навчання, як усвідомлення власного професійного досвіду, опора на особистісно-значущі механізми самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців. Недостатньо враховуються можливості

рефлексії, яку сучасна теорія і методика навчання музики (О. Рудницька, В. Федорчук та ін.) трактує як засіб ефективного розвитку митця [4].

Під виконавською майстерністю Л. Гончаренко розуміємо, перш за все, уміння втілити власні інтерпретаційні наміри, пізнати і розкрити зміст музики, відтворити музичні образи за допомогою виразної музичної мови. З огляду на це виконавську майстерність музиканта-інструменталіста вона визначає як сукупність певних компонентів, серед яких виділяє технічні та художньо-інтерпретаційні уміння, сформовані на основі особистісних якостей музиканта; уміння здійснювати музично-теоретичний та виконавський аналіз твору; психологічну готовність до публічного виконання музичного твору [4].

Поняття «виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва» Н. Барсукова трактує як складову його професійної майстерності, особистісне утворення, що інтегрує у своєму змісті систему особистісних та професійно важливих якостей (музикальність, виконавську надійність), музично-професійних знань (про зміст і засоби музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності), умінь (музично-виконавські, інтерпретаційні, артистичні), необхідних для виявлення смислу та морально-естетичних цінностей музичних творів [2].

Виконавська майстерність майбутнього вчителя музики розглядається В. Федоришиним як високий рівень здатності до глибокого усвідомлення й розкриття змісту музичного твору шляхом застосування художньо-технічних засобів, що відповідають естетичним принципам емоційно-художнього мислення певної епохи. Виконавська майстерність студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів передбачає наявність широкої компетентності в галузі мистецтва, а також спроможність до вираження індивідуальної естетичної позиції у процесі художньо-образного тлумачення музики. Особливого значення науковець надає здатності майбутнього вчителя захопити власним виконанням дитячу аудиторію. Аналіз змісту виконавської майстерності дозволив визначити провідні її аспекти: емоційний, раціональний та технічний. Формування виконавської майстерності науковець визнає одним із вирішальних факторів фахової підготовки майбутніх учителів музики [12].

Виконавська майстерність, як вважає М. Михайленко, базується на системних теоретичних знаннях, вільному володінні арсеналом технічно-виразальних засобів інструмента, критичному осмисленні та орієнтації у великому сучасному інформаційному просторі, що сприяє досконалому, інтерпретаторськи змістовному та артистичному втіленню музичного твору у реальному звучанні. Вона включає в себе весь комплекс слухо-моторних та психофізіологічних характеристик, навичок та вмінь, прийомів і музично-ігрових рухів [7]. Науковець наголошує, що вдосконалення виконавської художньої техніки – процес безперервний, необхідний для здійснення інтерпретаційних завдань, органічно пов'язаний з процесом смислового інтонування музичного змісту виконуваного твору. Психофізіологічні основи виконавської майстерності включають в себе мислення, увагу, волю, відчуття, сприймання, уяву, пам'ять, емоції; художнє втілення музичного

твору базується на взаємодії інтелектуального та емоціонального факторів.

Педагогічно-виконавську майстерність І. Мостова розуміє як феномен вияву вчителем музики свого «Я» у педагогічній художньо-комунікативній діяльності через комплекс властивостей його особистості, які забезпечують вільне володіння музичним інструментом і собою у процесі втілювання художньої ідеї музичного твору для досягнення взаємодії із особистістю дитини [8].

Професія вчителя музичного мистецтва є багатовекторною за своєю специфікою та передбачає комплексне поєднання різноманітних видів професійної діяльності, однією з яких є інструментально-виконавська діяльність вчителя музичного мистецтва [6]. За визначенням відомої вченої Л. Арчажнікової, поняття інструментально-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва розкривається у вигляді необхідних знань, вмінь та навичок, які проявляються у наступних видах діяльності: сольне виконання, самостійна робота вчителя над музичним твором, акомпанування, читання нот з аркуша, транспонування гра в ансамблі, творче музикування тощо [1].

У своїх наукових дослідженнях з музичної педагогіки О. Олексюк розглядає музично-виконавську діяльність як окрему складову професійної діяльності педагога-музиканта, що проявляється у двох аспектах виконавського процесу – виконанні та інтерпретації, де виконавець виступає як творець нових художніх цінностей [9, с. 168-169], доводячи необхідність розуміння інструментально-виконавської діяльності як творчої концепції.

Інструментально-виконавська діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва, на думку І. Касілова, характеризується наявністю необхідних професійних знань, вмінь та навичок, спрямованих на професійне опанування музичним інструментом та використанням його у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, у організаційно-просвітницьких заходах з музичного мистецтва (концерти, фестивалі, конкурси, лекції-концерти, творчі вечори тощо) [6].

Специфічні риси, які характеризують специфіку професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності визначає І. Касілов, а саме: визначення фізіологічних характеристик інструменталіста-виконавця та особливостей будови виконавського апарату; послідовне ускладнення репертуару як необхідна закономірність художньо-технічного розвитку інструменталіста-виконавця; орієнтація на жанрово-стильове спрямування у професійній підготовці інструменталіста-виконавця; формування поліфонічного мислення у інструменталіста-виконавця; систематичність занять за музичним інструментом [6].

Під музично-виконавською майстерністю розуміють властивість особистості, яка сформована в процесі музичної і виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості.

Музично-виконавську майстерність О. Іщенко визначає як показник професійного рівня художньо-пе-

дагогічної діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін, який передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення (інтерпретації) музичного твору в реальному звучанні. Музично-виконавська майстерність – це комплекс індивідуальних властивостей особистості, який формується в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і проявляється як вищий рівень засвоєних вмінь, навичок та інтерпретаторської творчості [5].

Основні компоненти інструментально-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва та необхідні для неї знання, уміння й навички визначено Л. Арчажніковою. Їх складають: сольне виконання, самостійна робота вчителя над музичним твором, акомпанування, читання нот з аркуша, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування [1]. Володіння музичним інструментом (або кількома інструментами) є важливою умовою фахової компетентності вчителя музичного мистецтва, тому процес навчання в інструментальних класах має бути зорієнтованим на формування у студентів інструментально-виконавської компетентності [11].

Слід зазначити, що формування означених компетенцій не обмежується лише інструментально-виконавською підготовкою. Цей процес здійснюється комплексно на заняттях різних фахових дисциплін – музично-теоретичних, інструментально-виконавських, вокально-хорових, музично-педагогічних, блоку дисциплін додаткової спеціалізації з фаху за вибором студента (теоретична підготовка). Здобуті знання, уміння й навички студенти реалізують у процесі проходження виробничої (педагогічної) практики в середніх загальноосвітніх навчальних закладах (практична підготовка).

Таким чином, на підставі аналізу і вивчення науково-методичної літератури ми з'ясували, що проблема розвитку інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва є однією з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців і репрезентується всебічно й досить ґрунтовно. У визначеннях учених зустрічаються невеликі розбіжності, однак всі вони вважають інструментально-виконавську майстерність властивістю, що, безперечно, впливають на результат виконання майбутніми учителями музичного мистецтва їхніх професійно-педагогічних завдань.

Отже, аналіз вищевказаних підходів до трактування майстерності, виконавської, інструментально-виконавської майстерності особистості дає змогу визначити інструментально-виконавську майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва як динамічну, інтегративну характеристику, систему інструментально-виконавських знань, вмінь і навичок, психічних процесів і якостей особистості, що забезпечує успішне виконання професійно-педагогічних завдань, зокрема, пов'язаних з інтерпретаторською творчістю, дає змогу фахівцям успішно формулювати професійні завдання на уроках музичного мистецтва, виходячи з ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які поставлені; це вияв студентами свого «Я» у інструментально-виконавській діяльності, що сприяє їхній самореалізації у музично-педагогічній діяльності.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажнікова Л. Г. Професія – учитель музики: кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1984. 111 с.
2. Барсукова Н. С. Педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва : автореф. ... канд. пед. наук :13.00.04. Мелітополь. 2015. 20 с.
3. Глушук Т. В. Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства. *Культура і сучасність*. № 1, 2016. С. 87-91. <http://journals.urau.ua/kis/article/view/148408>
4. Гончаренко Л. Формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 112. С. 142-149.
5. Іщенко О. Музично-виконавська майстерність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін: зміст, завдання, значення. Зб. мат. Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції «Актуальні проблеми музичної освіти: історія, сьогодення і майбутнє». Херсон: МПП Видавництво «ІТ», 2017. С. 140-145.
6. Касілов І. Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*. Випуск №1-2 (50-51), 2017. С. 93-98.
7. Михайленко М. П. Теоретичні основи формування виконавської майстерності гітариста : автореф. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Київ. 2011. 21 с.
8. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ. 1998. 19 с.
9. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. К. : КНУКіМ, 2006. 188 с.
10. Отич О. Педагогічна майстерність – це краса й добротворність педагогічної дії <http://lib.iitta.gov.ua/710594/1/Педагогічна%20майстерність%201.pdf>
11. Пляченко Т.М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*. Київ. 2014. С. 61-69.
12. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02. 2006. 19 с.
13. Шевченко Ю.А. Інструментально-виконавська компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва. *International Scientific Journal «Internauka»* <http://www.inter-nauka.com/>

## REFERENCES

1. Archazhnykova L. H. Profession - music teacher: book for teacher. Moskva : Prosveshchenye, 1984. 111 s.
2. Barsukova N. S. Pedagogical conditions of formation of performing skill of the future teacher of musical art : avtoref. ... kand. ped. nauk :13.00.04. Melitopol. 2015. 20 s.
3. Hlushchuk T. V. Music and performing arts as an object of study of Ukrainian art history. *Kultura i suchasnist*. № 1, 2016. S. 87-91. <http://journals.urau.ua/kis/article/view/148408>
4. Honcharenko L. Formation of instrumental and performing skills of the future music teacher. *Seriia: Pedahohichni nauky*. Vypusk 112. S. 142-149.
5. Ishchenko O. Musical and performing skills of future teachers of art disciplines: content, tasks, significance. *Zb. mat. Vseukr. naukovo-prakt. internet-konferentsii «Aktualni problemy muzychnoi osvity: istoriia, sohodennia i maibutnie»*. Kherson: MPP Vydavnytstvo «IT», 2017. S. 140-145.
6. Kasilov I. Specifics of professional training of future music teachers for instrumental and performance activities. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (Seriia: Pedahohichni nauky)*. Vypusk №1-2 (50-51), 2017. S. 93-98.
7. Mykhailenko M. P. Theoretical bases of formation of performing skill of the guitarist : avtoref. ... kand. mystetstvovnavstva : 17.00.03. Kyiv. 2011. 21 s.
8. Mostova I. V. Formation of pedagogical and performing skills of the future music teacher : avtoref. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Luhansk. 1998. 19 s.
9. Oleksiuk O.M. Music pedagogy: Textbook. K. : KNUKіM, 2006. 188 s.
10. Otych O. Pedagogical skill is the beauty and charity of pedagogical action <http://lib.iitta.gov.ua/710594/1/Pedahohichna%20maisternist%201.pdf>
11. Pliachenko T.M. Formation of instrumental and performing competence of the future teacher of music art in the process of professional training. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Professional art education and art culture: challenges of the XXI century*. Kyiv. 2014. S. 61-69.
12. Fedoryshyn V. I. Formation of performing skills of students of music and pedagogical faculties in the process of collective music making : avtoref. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. 2006. 19 s.
13. Shevchenko Yu.A. Instrumental and performing competence of a future music teacher. *International Scientific Journal «Internauka»* <http://www.inter-nauka.com/>

**Instrumental and performing skills of a music teacher as a characteristic of his professional skills****L. O. Kovaleva-Goncharyuk**

**Abstract.** The article analyzes the different approaches of scientists to the interpretation of the concept of skill, performing skills. Performing skills combine the properties and qualities of personality. These qualities provide a psychological readiness to perform musical works in public. They also help to make effective pedagogical activities of future music teachers. They help to create their own interpretations, reveal to students the meaning of music, reproduce musical images for students, use various means of musical expression, perform music-theoretical and performance analysis of musical works.

**Keywords:** performing skills, future music teachers; professional skill.

## Подготовка будущих специалистов физической культуры и спорта к использованию технологий цифрового здоровья

С. С. Лазоренко

Сумской государственной педагогический университет имени А.С.Макаренка, г. Сумы, Украина  
Corresponding author. E-mail: LazorenkoStas@i.ua

Paper received 06.02.21; Accepted for publication 23.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-06>

**Аннотация.** Технологии цифрового здоровья позволяют создать комфортную среду как во время теоретических занятий по физическому воспитанию, так и в процессе тренировки за счет визуализации, способствуют освоению практических навыков правильной техники двигательных действий. Анализ особенностей профессиональной подготовки дает основания утверждать, что внедрение спецкурса «Технологии цифрового здоровья» в условиях смешанного обучения положительно повлияло на информационно-цифровую культуру будущих специалистов ФКиС.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, цифровое здоровья, профессиональная подготовка, специалисты по физической культуре и спорту.

**Постановка проблемы.** Феномен цифрового здоровья возник в результате конвергенции цифровой революции со здоровьем, здравоохранением, жизнью и обществом. Появление понятия цифрового здоровья предусматривает расширение прав и возможностей членов общества для лучшего отслеживания, управления и улучшения их собственного здоровья и здоровья их семей. В сфере здравоохранения цифровая технология также улучшает доступ к информационным ресурсам, снижает затраты, повышает качество и делает медицинскую помощь более персонализированной и точной. В результате теоретического анализа источников установлено, что не существует четкого определения категории «цифровое здоровье», хотя общим в подходах разных авторов является установление причины возникновения этой дефиниции. Так, одно из последних определений, сделанных в 2015 году, принадлежит Филу Бауманну (Phil Baumann), который трактует его как «коллаборативную интеграцию различных технологий с системой здравоохранения для профилактики, диагностики, лечения и контроля за болезнью, а также как спланированные мероприятия для поощрения, измерения и поддержания состояния здорового благополучия» [4].

Анализ требований к результатам профессиональной подготовки специалистов физической культуры и спорта (ФКиС) свидетельствует, что важным является приобретение теоретических знаний на базе последних достижений различных наук, то есть для профессиональной подготовки и дальнейшей профессиональной реализации специалистов ФКиС имеет важное значение информационное наполнение их деятельности: сначала для организации и успешной реализации образовательного процесса, а затем организации деятельности и профессионального развития специалиста [2; 3]. С другой стороны, сегодня информационная поддержка невозможна без использования цифровых средств, благодаря которым становится возможным поиск информации через Интернет, анализ эмпирических данных по результатам отслеживания физических характеристик спортсменов, использование специализированного программного обеспечения для поддержки образовательного процесса через визуализацию отдельных спортивных движений (или физиологических изменений в организме человека), организацию квази-

профессиональной деятельности, а затем и профессионального взаимодействия на виртуальных платформах, в чатах или социальных сетях и тому подобное.

Указанное актуализирует необходимость использования цифровых технологий здоровья для формирования таких качеств специалистов ФКиС, благодаря которым для них был бы возможным быстрый анализ информационного контента профессионального направления, его критическая оценка, внедрение в собственную работу. Поэтому необходимо использовать последние разработки в компьютерной отрасли и отрасли технологий цифрового здоровья.

**Анализ публикаций по теме исследования.** Нормативную основу исследования составляют концептуальные положения: Законов Украины «О высшем образовании» (2014), «О Национальной программе информатизации» (2016), Постановления Верховной Рады Украины «О Рекомендациях парламентских слушаний на тему «Реформы области информационно-коммуникационных технологий и развитие информационного пространства Украины» (2016), Стратегии постоянного развития «Украина - 2020» (2015), Национальной стратегии оздоровительной двигательной активности в Украине на период до 2025 года «Двигательная активность - здоровый образ жизни - здоровая нация» (2016), Стратегии развития информационного общества в Украине (2013), Постановления Кабинета Министров «Об утверждении Государственной целевой социальной программы развития физической культуры и спорта на период до 2020 года» (2017), Закон Украины «Об образовании» (2017), Закон Украины «О физической культуре и спорте» (1993 г.) и др.

Теоретической основой исследования послужили фундаментальные положения теории систем и развития образовательных систем, концептуальные положения о профессиональной подготовке будущего специалиста, психолого-педагогические закономерности организации образовательного процесса, теоретические основы профессиональной подготовки специалиста, а также научные работы, в которых:

- обосновано положение современной философии и методологии профессионального образования (В. Андрущенко, И. Зязюн, В. Кремень и др.);

- определены концептуальные основы профессиональной подготовки специалистов в области физиче-

ской культуры и спорта (А. Ажиппо, П. Джурицкий, В. Приходько, Ю. Лянной, А. Томенко, С. Хазова и др.);

- теоретические и методические основы формирования физической культуры (В. Бальсевич, Л. Матвеев, В. Столяров и др.);

- охарактеризованы методические аспекты подготовки специалистов физической культуры и спорта в учреждениях высшего образования (А. Гладышев, Н. Гуцина, Р. Клопов, В. Пономарев, Д. Пятницкая, А. Сайкина и др.);

- описано применение информационных технологий в профессиональной подготовке и деятельности специалистов отрасли ФКиС (В. Ашанин В. Бизин, Е. Блещунова, С. Ермаков, В. Кашуба, И. Володько и др.), проблемы информатизации их профессиональной подготовки (J. Caruco, M. Nelson, N. Ellison, D. Hargreaves, G. Klein, K. Petry, K. Froberg, A. Madella, J. Wiemeyer) охарактеризованы разработка и внедрение программно-аппаратных комплексов отрасли ФКиС (В. Гамалий, С. Душанин, И. Заневский, М. Маликов, В. Шаповалова и др.).

Важным выводом по результатам обобщения научных исследований является тезис о том, что именно технологизация и цифровизация общества порождают новые представления об образовательных результатах, которых трудно или невозможно достичь в условиях традиционного образования: реальное общение, эмоциональный контакт участников образовательного процесса, использование материальных объектов и приборов является важной предпосылкой профессиональной подготовки будущих специалистов ФКиС, однако формирование цифровых умений и навыков электронной коммуникации, овладение информационными средствами специализированного направления невозможно без организации виртуального (электронного) информационно-образовательного пространства.

В тоже время, нами не выявлено достаточно публикаций по вопросам использования цифровых технологий в профессиональной подготовке и профессиональной деятельности будущих специалистов ФКиС, поэтому исследование этого вопроса является актуальным.

**Цель статьи.** Акцентировать внимание на вопросах использования технологий цифрового здоровья в профессиональной подготовке будущих специалистов ФКиС.

**Материалы и методы.** Анализ, синтез и систематизация научных источников с целью выявления состояния разработанности проблемы, анкетирование, абстрагирование и обобщение с целью исследования практического опыта использования технологий цифрового здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта в процессе профессиональной подготовки.

**Результаты и их обсуждение.** Ключевые элементы цифрового здоровья, как результат интеграции ЦТ с охраной здоровья, определенные доктором Эриком тополя (Dr. Eric Topol) в книге «Творческая перестройка медицины: как цифровая революция создаст лучшую систему здравоохранения». По мнению Э.Тополя, к ним относятся: мобильные устройства, датчики, аппаратное и программное обеспечение, микропроцес-

сорные и интегральные схемы, Интернет, социальные сети, мобильные сети, информационные технологии сохранения здоровья, геномика и личная генетическая информация. Концептосфера цифрового здоровья обширна и включает следующие категории: мобильное здоровье (m-Health), беспроводное здоровье (Wireless Health), здоровье 2.0 (Health 2.0), электронное здоровье (e-Health), электронные пациенты (e-Patient (s)), информационные технологии здравоохранения (Healthcare IT), данные о здоровье и здравоохранении, облачные технологии (Cloud Computing), телемедицина (Telemedicine), персонализированная медицина (Personalized Medicine) и другие, связанные со здоровьем понятия [1; 4]. В зависимости от платформы, лежащей в основе использования вебтехнологий для здоровьесохранения, различают Здоровье 2.0, Здоровье 3.0, Здоровье 4.0. Подчеркнем, что Здоровье 2.0 часто определяется как движение, которое объединяет всех субъектов и объектов здравоохранения, которые для повышения качества этого процесса используют технологии Веб 2.0. Термин «Здоровье 2.0» (Health 2.0), введенный в обращение еще в 2004 году, отражает интеграцию технологий здравоохранения с платформой Веб 2.0 и означает использование социальных программных средств с целью содействия сотрудничеству между пациентами, медицинскими работниками, реабилитологами, консультантами, инструкторами, педагогами и другими работниками здравоохранения и физической культуры и спорта. Эта программа включает следующие компоненты: персонализированный поиск здоровьесберегающей информации для обогащения опыта потребителей; распространение знаний между сообществами, технологии для доставки контента и взаимообмена; направленность деятельности на развитие знаний о собственном здоровье.

Важное значение на этапе констатации проблемы было выявление состояния использования технологий цифрового здоровья в процессе профессиональной деятельности специалистов ФКиС и выявление проблем, возникающих при их использовании в профессиональной деятельности. С этой целью было проведено анкетирование среди специалистов ФКиС (Украина). Результаты анкетирования показали, что большинство опрошенных, а именно 86%, имеют трудности периода адаптации в профессиональном пространстве в период профессионального становления, что это связано с различными причинами. Наибольшей трудностью среди опрошенных была психологическая проблема (53%), поскольку именно она больше всего отражает внутренние переживания выпускника в период адаптации к профессиональной деятельности. Так, 38% опрошенных указали на неуверенность относительно собственной профессиональной компетентности в условиях активно растущего технического прогресса, и лишь 15% связывают эти проблемы с другими причинами (эмоциональное напряжение из-за трудностей в процессе работы, трудности в общении с другим и коллегами, неприятие в коллективе, трудности при общении с подопечными). Особое внимание при опросе привлекло то, что трудом значительной части респондентов (36%) оказалась недостаточное количество знаний, навыков и умений по вопросам использования технологий цифрового здоровья для сопровождения и

поддержки профессиональной деятельности. На вопрос анкеты «Как часто Вы используете в своей работе технологий цифрового здоровья?» получили следующие ответы: постоянно (ежедневно) - 8%; часто (несколько раз в неделю) - 32%; изредка (несколько раз в месяц) - 42%; очень редко (несколько раз в год) - 18%; не использую - 0%. Большинство опрошенных (70%) согласны с утверждением, что применение этих технологий позитивно влияет на качество и уровень усвоения знаний, 13% сомневаются в их эффективности для профессионально й деятельности специалистов ФКиС, 17% - не определились с ответом. Большинство опрошенных (92%) отметили, что хотели бы повысить уровень знаний, умений, навыков использования технологий цифрового здоровья в профессиональной деятельности специалиста ФКиС.

Полученные данные позволили сформулировать следующие выводы: подавляющее большинство специалистов ФКиС имеют поверхностные представления о технологии цифрового здоровья и особенности их использования для поддержки профессиональной деятельности; подавляющее большинство специалистов ФКиС не вводят их в практической деятельности из-за недостатка знаний, умений, навыков по работе с информационными ресурсами. Результаты анкетирования позволили утверждать, что у молодых специалистов, которые хорошо владеют средствами ЦТ, адаптация в профессиональном пространстве проходит значительно легче. Так, значительное количество нужной литературы можно найти в сети Internet, наглядные и демонстрационные материалы и найти в социальных сетях или каналах или изготовить самостоятельно, а обмен опытом возможно систематически осуществлять на специальных форумах или онлайн-конференциях. Проведенное исследование показало, что, к сожалению, у значительной части респондентов в основном поверхностные, несистемные знания по вопросам внедрения цифровых технологий здоровья в профессиональную деятельность специалистов ФКиС, фрагментарные представления об их возможностях для оптимизации профессиональной деятельности. На основании анализа ответов на вопросы анкеты было выявлено, что на сегодня значительное количество специалистов ФКиС уже стремятся использовать средства ЦТ, поскольку этого требует информатизация всех сфер общественной жизни.

Мы считаем, что специалисты ФКиС должны быть готовы использовать средства физического воспитания, которые связывают сегодня с технологиями цифрового здоровья: шагомеры, электронные браслеты, где возможно измерить объем физических нагрузок (количество пройденных км, количество подъемов этажами и т.п.) и физические параметры организма (пульс, давление, вес и т.д.). Их привлечение с одной стороны интересно для молодежи, а с другой это связано со спецификой профессиональной деятельности будущих специалистов ФКиС, которая сегодня интегрируется с ИТ. Целью использования средств цифровой здоровья было формирование навыков рефлексии по восстановлению и улучшению собственного здоровья через отслеживание зависимости между его состоянием и физическими нагрузками.

Сегодня квазипрофессиональная деятельность бу-

дущих специалистов ФКиС невозможна без использования средств ЦТ (специализированные ПО, социальные сервисы, средства цифрового здоровья). Они (средства) являются теми факторами, которые создают необходимые предпосылки для возникновения внутренней мотивации деятельности личности в условиях смешанного обучения, особенно тогда, когда они адаптированы к особенностям студентов, состав их мышления, уровня имеющихся знаний. Использование ЦТ для усвоения учебной информации способствует повышению качества образовательных ресурсов, упорядочивает потоки информации, способствует развитию профессиональной компетентности специалистов [2; 3].

Нами были применены в процессе профессиональной подготовки технологии цифрового здоровья. Это включает Компьютерный лабораторный практикум (изучение программного обеспечения приложений к смартфонам, приложений для новых устройств, таких как iPhone и iPad) и Учебно-методический ресурс (создавался с помощью платформы Moodle).

Содержание разработанного ресурса включает учебно-методическую информацию, которая позволит студенту овладеть практическими навыками и умениями самостоятельного использования теории и методов цифрового здоровья, в том числе в дидактике двигательных действий в физическом воспитании и спортивной тренировке. Лабораторный практикум содержит теоретический блок (включая учебную информацию), практический блок (использование социальных сетей в учебных целях, использование веб-технологий в контексте здоровьесберегающей тематики, выполнение расчетно-графических работ, направленных на определение массы тела человека, измерения характеристик двигательных действий, подсчета калорий и физической активности, то есть так называемых «мобильных диетологов и тренеров» и др.), справочный блок (словарь основных терминов через блоги, вики, социальные сети, подкасты, чаты, видеоданные) и контрольный блок (специальное программированное тестирование).

Целью изучения спецкурса «Технологии цифрового здоровья» является формирование информационно-цифровой культуры будущего специалиста ФКиС через формирование у него: осмысленного и ответственного отношения к своему здоровью, знаний о здоровье и здоровый образ жизни, цифровые технологии поддержки и контроля за собственным здоровьем, умений использовать технологии цифрового здоровья в профессиональной деятельности и навыков рефлексии по отношению к их применению.

#### Программа учебной дисциплины

Тема 1. Цифровые ресурсы. Основные типы цифровых ресурсов и принципы их создания. Обзор существующих цифровых технологий здоровья и соотношение их с конкретными формами физических занятий.

Тема 2. Цифровые инструменты тренера. Развитие профессиональной культуры тренера в информационно-образовательной среде. Экосистема личной цифровой сети тренера.

Тема 3. Особенности использования технологий цифрового здоровья в тренировочном процессе. Проектирование тренировочного процесса с использованием технологий цифрового здоровья. Общие принципы и

условия использования технологий цифрового здоровья. Технологии BYOD. Мобильные приложения как инструменты тренера.

Сегодня существует большое количество приложений для подсчета калорий и физической активности: «Ваш фитнес-помощник», «Ваш помощник в соблюдении диеты», «Замечательный счетчик калорий», а также MyFitnessPal, FatSecret, Diet & Diary для фитнеса Endomondo, Nike Training Club, In Shape Free, Runkeeper, Samsung Gear Fit (фитнес-браслет). Подбирая упражнения, мы учитывали, что они должны носить multifunctional характер, соответствовать следующим требованиям: понятность; профессиональная направленность задач; творческий подход; наличие указаний; новизна. Выполнение таких упражнений имело целью расширить представление студентов о возможности использования сети Интернет, углубить теоретические знания по профессии, усовершенствовать навыки поиска, обработки и анализа информации, использование цифровых технологий для решения задач профессионального направления, развивать логическое и критическое мышление. При таком подходе моделируется содержание будущей профессиональной деятельности, воспроизводятся условия и действия, в которых применяются цифровые технологии.

После проведения серии упражнений обязательно происходила рефлексия, обсуждение и анализ: «Что важного вы для себя узнали (научились)? Или полезным это было для Вас? Что Вы думаете по поводу данного упражнения? Каким образом Вы это сможете использовать в профессиональной деятельности?». Такая деятельность способствовала формированию у участников навыков самоанализа. Преподаватель получал возможность соотнести субъективные суждения и оценки с объективными впечатлениями и способно-

стями членов студенческой группы, подготовить следующее занятие, отобрать участников для определенных упражнений. Изучение указанных программ способствовало формированию у студентов профессиональной компетентности и информационно-цифровой культуры через использование программных приложений для решения профессиональных задач.

Анализ особенностей профессиональной подготовки дает основания утверждать, что внедрение спецкурса «Технологии цифрового здоровья» в условиях смешанного обучения положительно повлияло на информационно-цифровую культуру будущих специалистов ФКиС.

**Выводы.** Технологии цифрового здоровья позволяют создать комфортную среду как во время теоретических занятий по физическому воспитанию, так и в процессе тренировки за счет визуализации, способствуют освоению практических навыков правильной техники двигательных действий. Это дает возможность специалистам по физической культуре и спорту обучать движениям с применением основных положений здоровьесохранения, улучшать двигательные программы, способствовать сохранению здоровья и созданию условий безопасности в процессе занятий физической культурой в школе, при выполнении спортивно-тренировочной работы и физической реабилитации больных и спортсменов. Кроме этого, активное развитие цифровых технологий и средств обуславливает переориентацию профессиональной деятельности специалистов, в т.ч. специальности ФКиС, на виртуальное пространство, где востребованными становятся способности анализировать информационные потоки, использовать специализированные программные средства и обеспечивать на профессиональном уровне эффективную коммуникацию он-и офф-лайн.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Volodko I., Zinyuk V., Karhut V., Kudin A. Software for educational environments. *British Journal of Science, Education and Culture*. 2015. No.1. (7). Volume III. P. 472- 480.
2. Лутфуллин И. Я., Мавлиев Ф. А., Хадиуллина Р. Р. Основные направления использования информационных технологий в практике спорта. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2012. 9(91). С. 89-92.
3. Сущенко А. В. Інформаційно-комунікаційні технології і засоби навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Фізичне виховання і спорт*. 2012. № 1 (7). С. 104-111.
4. Ястребов М. М. Використання веб-орієнтованих технологій у здоров'язбережувальному навчанні учнів початкових класів. Дис. ... к.пед.н. за спеціальністю 13.00.10 – інформаційно-комунікативні технології в освіті. Київ, 2017. 328 с.

#### REFERENCES

1. Volodko I., Zinyuk V., Karhut V., Kudin A. Software for educational environments. *British Journal of Science, Education and Culture*. 2015. No.1. (7). Volume III. P. 472- 480.
2. Lutfullin I. Ya., Mavliev F.A., Khadiullina R.R. The main directions of using information technologies in the practice of sports. *Scientific notes of the P.F. Lesgaft*. 2012. 9 (91). P. 89-92.
3. Sushchenko A.V. Information and communication technologies and teaching aids in the training of future specialists in physical education and sports. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Series: Physical education and sports*. 2012. № 1 (7). P. 104-111.
4. Yastrebov M.M. The use of web-based technologies in health education of primary school students. Dis. ... Ph.D. in the specialty 13.00.10 - information and communication technologies in education. Kyiv, 2017. 328 p.

#### Training of future specialists in physical culture and sports to use digital health technologies

S. S. Lazorenko

**Abstract.** Digital health technologies make it possible to create a comfortable environment both during theoretical physical education classes and in the process of training due to visualization, contribute to the development of practical skills of the correct technique of motor actions. The analysis of the peculiarities of professional training gives grounds to assert that the introduction of the special course "Digital Health Technologies" in the context of blended learning had a positive impact on the information and digital culture of future specialists in physical education and training.

**Keywords:** digital technologies, digital health, professional training, physical education and sports specialists.

## До питання про визначення сутності феномену «Інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх сімейних лікарів»

К. С. Орду

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», м. Одеса, Україна  
Corresponding author. E-mail: katelyna\_77@ukr.net

Paper received 14.02.21; Accepted for publication 25.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-07>

**Анотація.** В статті здійснено обґрунтування поняття формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів у процесі професійної підготовки. Зазначено, що ІКК майбутніх сімейних лікарів – інтегрована якість особистості, що включає сукупність професійних якостей, в основі яких лежать знання, вміння і навички в галузі освоєння нових медичних інформаційних систем, телемедичних технологій, знання основних принципів дистанційного консультування, а також досвіду їх застосування в професійній діяльності; здатність грамотно спілкуватися державною мовою в лікувально-профілактичному процесі.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікативна компетентність, майбутні сімейні лікарі, телемедичні системи, ІКТ.

**Вступ.** Актуальність дослідження зумовлена низкою суперечностей між: потребою сучасної медичної практики у фахівців, здатних успішно здійснювати комунікацію засобами ІКТ та недостатньою спрямованістю професійної підготовки на формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів; потребою формування у студентів умінь і навичок досконалого володіння медичними інформаційними та телемедичними системами, при-таманних первинній медико-санітарній допомозі, та невизначеністю структури інформаційно-комунікативної компетентності сімейного лікаря; необхідністю системного формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів та відсутністю науково-методичного забезпечення розвитку означеного конструкту в освітньому процесі закладів вищої медичної освіти.

**Аналіз досліджень.** Проблемі формування інформаційно-комунікативної компетентності фахівців різних галузей присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних учених: О. Астаф'єва, Л. Дідух, О. Захарова, Н. Качалова, Г. Клемпа, Н. Клещенко, А. Савченко, О. Сосніна, Є. Софінської, В. Сутужко, С. Чурукаєва, О. Шилова та ін.

**Мета статті** – визначити сутність поняття «інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх сімейних лікарів».

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури засвідчує різноаспектні підходи до трактування поняття «інформаційно-комунікативна компетентність». Так, О. Соснін розглядає інформаційно-комунікативну компетентність як можливість людини, з одного боку, орієнтуватись у динамічному соціокультурному середовищі і просторі різних культур, а з іншого – нарощувати обсяги інформації і знань, вибудовувати власний стиль комунікацій, що вирізняється підвищеною особистісною активністю, новими принципами взаємодії в умовах сучасних соціокультурних трансформацій [7, с. 23].

Дещо по-іншому визначає інформаційно-комунікативну компетентність Т. Хома, вважаючи, що це здатність особистості спілкуватись українською мовою в різних мовленнєвих ситуаціях, в Інтернет-мережі зокрема [9, с. 263].

Учені О. Андриянов, О. Татакі, досліджуючи про-

блему формування інформаційно-комунікативної компетентності в процесі підготовки фахівців документно-інформаційної сфери, вважають, що інформаційно-комунікативна компетентність це – особливий вид професійної компетентності, який являє собою здатність спеціаліста аргументовано здійснювати вибір і застосовувати в роботі з інформацією професійні знання, вміння і навички, що забезпечують при цьому ефективне спілкування, у т. ч. із застосуванням засобів віртуальної комунікації, та використання інформаційно-комунікативних технологій у службовій діяльності [1, с. 53].

На думку Л. Дідух, інформаційно-комунікативна компетентність включає: цілісне світобачення і науковий світогляд, що засновані на розумінні поєднання основних інформаційних законів у природі і суспільстві, можливості їх формального, математичного опису; сукупність загальноосвітніх і професійних знань і умінь, соціальних і етичних норм поведінки людей в інформаційному оточенні; уявлення про інформаційні об'єкти та їх перетворення в людській діяльності, в тому числі за допомогою засобів інформаційних технологій, технічних і програмних засобів, що реалізують ці технології [4, с. 157].

Т. Поліщук розглядає поняття інформаційно-комунікативної компетентності офіцерів тактичного рівня як показник сформованості в них професійних якостей, що характеризуються ступенем їхньої здатності і готовності сприймати, перетворювати різноманітну інформацію в інформаційний продукт та ефективно доносити його до споживачів засобами усної і письмової комунікації у ході виконання службово-бойових функцій [6, с. 114].

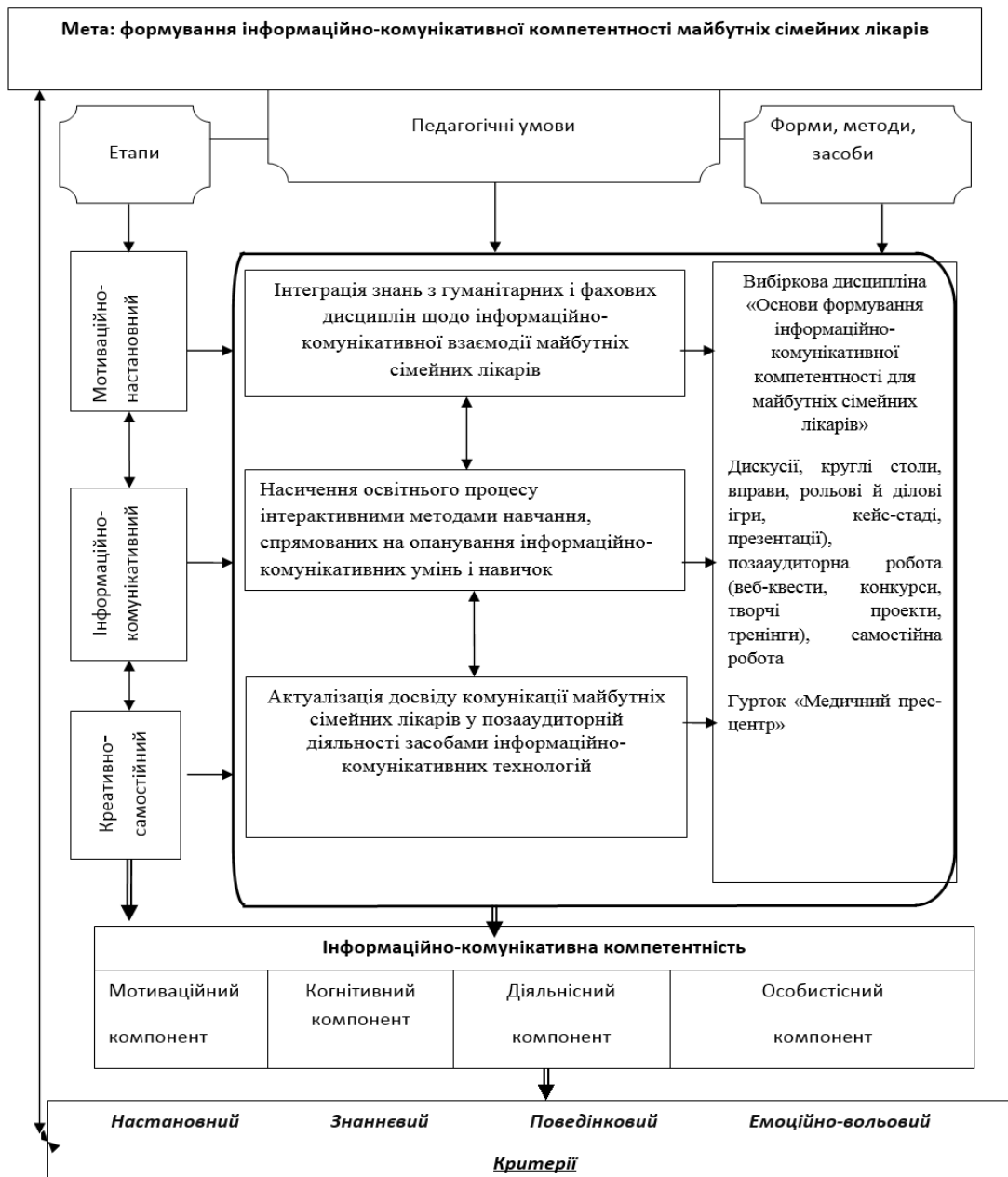
За О. Фендик, «інформаційно-комунікативна компетентність» – це інтегративне утворення особистості, що виявляється у вмінні сприймати, зберігати, аналізувати й відбирати інформацію за допомогою сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті [8, с. 200].

За визначенням А. Бочевар, інформаційно-комунікативна компетентність юриста є інтегрованим динамічним особистісним утворенням, що об'єднує знання, вміння та навички застосування інформаційно-комунікаційних технологій у правовому професій-

ному середовищі, передбачає прояв на їх основі бажання та здатності до створення, аналізу та трансляції правової інформації і дозволяє відпрацьовувати власний стиль інфокомунікації в умовах сучасного інформаційного середовища [2, с. 46].

На думку А. Гуралюка, інформаційно-комунікативна компетентність – це здатність особистості, яка полягає в набутті нею умінь самостійно

шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, перетворювати, зберігати та передавати її. Зазначена компетентність, на думку науковця, включає знання іноземних мов, способів взаємодії з довколишніми і віддаленими людьми і подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі, вміння себе позиціонувати, ставити запитання, вести полеміку, дискусію тощо [3, с. 9].



**Результат:** сформованість інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів (достатній, задовільний, низький рівні)

Нам імпонує думка Л. Левицької, що інформаційно-комунікативна компетентність здобувача вищої освіти є одним із складників інтегрального показника якості освіти як доведена особистістю здатність до збору необхідної інформації з різних джерел, її осмислення, аналізу, систематизації, вибору способів донесення цієї інформації до інших осіб і готовності до застосування обраних способів в ході комунікації з ними [5, с.188].

Спираючись на наукові доробки вчених, нами вио-

кремено складники «інформаційно-комунікативної компетентності» майбутніх сімейних лікарів а саме:

- наявність стійких знань правил і норм усної і писемної мови, вміння користуватись ними в лікувально-профілактичному процесі;
- усвідомлення значущості державної мови в професійному спілкуванні;
- спеціальні теоретико-орієнтовані знання, що відображають галузь інформаційно-комунікативних технологій як галузь для навчання і практичної діяль-

ності в медичній сфері;

- знання джерел медичних інформаційних ресурсів, необхідних для професійної діяльності,
- знання особливостей системи Ehealth та телемедичних технологій;
- знання основних принципів дистанційного консультування;
- практико-орієнтовані вміння і навички в галузі ІКТ для особистих, освітніх, суспільних та професійних цілей;
- уміння працювати (знаходити, сприймати, розуміти, оцінювати тощо) з різними видами інформації;
- розуміння й усвідомлення ролі й значення ІКТ як у освітньому процесі, так і в майбутній професійній діяльності.

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** На підставі вищезазначеного, під *інформаційно-комунікативною компетентністю сімейного лікаря будемо* розуміти інтегровану якість особистості, що включає сукупність професійних якостей, в основі яких лежать знання, вміння і навички в галузі освоєння нових медичних інформаційних систем, телемедичних технологій, знання основних принципів дистанційного консультування, а також досвіду їх застосування в професійній діяльності; здатність грамотно спілкуватися державною мовою в лікувально-профілактичному процесі. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробці науково-методичного супроводу із дисципліни за вибором «Основи інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андриянов О. В., Татакі О. О. Формування інформаційно-комунікативної компетентності в процесі підготовки фахівців документно-інформаційної сфери. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2016. № 1. С. 50–55.
2. Боचेвар А. Г. Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами мультимедійних технологій : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернівці, 2017. 317 с.
3. Гуралюк А. Г. Інформаційна, комунікаційна та комунікативна компетентності у підвищенні кваліфікації керівника навчального закладу. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11gurdeo.pdf>
4. Дідух Л. І. Інформаційно-комунікативна компетентність викладача. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2013. № 32–33 (36–37). С. 150–155.
5. Левицька Л. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності здобувача вищої військової освіти : педагогічна кваліметрія. *Військова освіта*. 2018. № 1. С. 188–197.
6. Полішук Т. В. Формування інформаційно-комунікативної компетентності в офіцерів тактичного рівня підготовки (результати експериментального дослідження). *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. № 2 (33). С. 114–119.
7. Соснін О. Інформаційно-комунікативна компетентність громадянина в процесах формування громадянського суспільства. *Віче*. 2012. № 20. С. 22–26.
8. Фенцик О. М. Роль інформаційно-комунікативної компетентності в організації науково-дослідницької діяльності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 2 (47). С. 199–203. URL: <http://visnyk-ed.uzhnu.edu.ua/article/viewFile/218421/218069>
9. Хома Т., Малеш М. Формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів в умовах коледжу. *Освітнологічний дискурс*. 2018. № 3–4 (22–23). С. 259–270.

#### REFERENCES

1. Andrianov O.V, Tataki O.O. Formation of information and communicative competence in the process of training specialists in the document and information sphere. *Library science. Documentation. Informology*. 2016. № 1. pp. 50–55.
2. Bochevar AG Formation of information and communication competence of future lawyers by means of multimedia technologies: dis ... Cand. ped. Science: 13.00.04. Chernihiv, 2017. 317 p.
3. Guralyuk AG Information, communication and communicative competence in advanced training of the head of the educational institution. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11gurdeo.pdf>
4. Didukh LI Information and communicative competence of the teacher. *Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite*. 2013. № 32–33 (36–37). pp. 150–155.
5. Levitska L. Assessment of information and communication competence of the applicant of higher military education: pedagogical qualimetry. *Military education*. 2018. № 1. pp. 188–197.
6. Polishchuk TV Formation of information and communication competence in officers of the tactical level of training (results of experimental research). *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*. 2013. № 2 (33). pp. 114–119.
7. Sosnin O. Information and communicative competence of the citizen in the processes of forming civil society. *Chamber*. 2012. № 20. pp. 22–26.
8. Fentsyk O.M. The role of information and communication competence in the organization of research activities of specialists in information, library and archival affairs. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work*. 2020. Vip. 2 (47). pp. 199–203. URL: <http://visnyk-ed.uzhnu.edu.ua/article/viewFile/218421/218069>
9. Khoma T., Malesh M. Formation of information and communicative competence of students in college. *Educational discourse*. 2018. № 3–4 (22–23). pp. 259–270.

**On the question of defining the essence of the phenomenon "Information and communication competence of future family doctors"**

**K. S. Ordu**

**Abstract.** The article substantiates the concept of formation of information and communication competence of future family doctors in the process of professional training. It is noted that the ICC of future family doctors is integrated personality quality, which includes a set of professional qualities based on knowledge, skills and abilities in the development of new medical information systems, telemedicine technologies, knowledge of basic principles of remote counseling and experience in their application in professional activity; ability to communicate competently in the state language in the treatment and prevention process.

**Keywords:** information and communicative competence, future family doctors, telemedicine systems, ICT.



## Удосконалення практичної частини освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії

Н. А. Тарасенкова\*, І. А. Акуленко

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна

\*Corresponding author. E-mail: ntaras@ukr.net

Paper received 13.02.21; Accepted for publication 23.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-08>

**Анотація.** У статті висвітлено підходи до розроблення навчальної програми педагогічної практики аспірантів у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького. Схарактеризовано предмет, мету й завдання педагогічної практики, наведено перелік загальних і спеціальних компетентностей, яких набувають аспіранти під час проходження педагогічної практики. Авторами описано загальні очікувані загальні результати педагогічної практики аспірантів й деталізовано їх, окреслено формат педагогічної практики, її інформаційний обсяг, змістове наповнення, види діяльності, що опановують аспіранти під час практики.

**Ключові слова:** освітньо-наукова програма, доктор філософії, педагогічна практика

**Вступ.** На сучасному етапі реформування системи освіти України нормою освітньої діяльності ЗВО стало постійне удосконалення освітніх програм. Це стосується програм підготовки фахівців на різних рівнях вищої освіти, зокрема підготовки доктора філософії (PhD) на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти. Цей процес удосконалення програм зумовлений динамікою суспільних запитів щодо результатів підготовки фахівців (про це свідчать відгуки стейкхолдерів щодо освітніх програм), а також стрімким розвитком ринку освітніх послуг, що приводить до посилення попиту на унікальні, практико-орієнтовані освітні програми. Відповідаючи на ці суспільні виклики, вітчизняні ЗВО вдосконалюють освітньо-наукові програми, ураховуючи рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти й у відповідності до вимог сучасних нормативних документів України та Європейського освітнього простору. Одним із важливих чинників і векторів такого вдосконалення є збільшення питомої ваги обсягу варіативної складової підготовки здобувачів на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти, а також посилення практичної підготовки аспірантів до викладацької діяльності шляхом введення педагогічної практики [3; 11; 10; 9].

Практична частина підготовки аспірантів у попередніх редакціях освітньо-наукових програм (ОНП), зокрема в ОНП [4], за якою Черкаський національний університет отримав ліцензію на провадження цього виду освітньої діяльності за спеціальністю 014 Середня освіта (математика), реалізовувалася за рахунок годин, відведених на практичні і семінарські заняття. Достатньо детально це описано в роботах [1; 14; 2; 13]. Однак, поза фокусом уваги залишалося формування в аспірантів практичного досвіду й творчого, дослідницького підходу до викладацької діяльності, опанування ними вмінь аналізувати, спираючись на наукові засади і власний викладацький досвід, результати педагогічної діяльності викладачів, своєї власної діяльності та діяльності колег-аспірантів. Однак саме ці здатності здобувачів зафіксовані у результативній частині переважної більшості ОНП. Для розв'язання цієї суперечності у новій редакції ОНП підготовки доктора філософії (PhD) на третьому (освітньо-

науковому) рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького ([6] 2020 рік) уведено освітній компонент ОК7 «Педагогічна практика».

**Короткий огляд публікацій за темою.** Огляд ОНП за спеціальністю 014 Середня освіта (математика), представлених у вільному доступі, вказує на наявність такого освітнього компонента, як педагогічна практика аспірантів. В Україні небагато ЗВО, які надають можливість здобувати вищу освіту на третьому (освітньо-науковому) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (математика). До того ж відсутній Стандарт вищої освіти України (ступінь «доктор філософії»). Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність: 014.04 Середня освіта (математика). Тому наявні певні розбіжності у змісті цього освітнього компонента в різних ОНП і, на наше переконання, уніфікувати їх з урахуванням чинного законодавства немає можливості.

**Мета статті** – висвітлення підходів до розроблення навчальної програми педагогічної практики аспірантів у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького.

**Матеріали та методи.** У ході дослідження було застосовано теоретичні методи, а саме: порівняння, узагальнення та опис власних напрацювань щодо розроблення навчальної програми педагогічної практики аспірантів у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького.

**Результати та їх обговорення.** Педагогічна практика для здобувачів ступеня доктора філософії третього освітньо-наукового рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта / Педагогіка; зі спеціальності 014 Середня освіта (Математика) є обов'язковим компонентом циклу професійної підготовки аспірантів. Вона запланована на другий семестр першого року навчання в аспірантурі, забезпечує загальну та професійну підготовку аспірантів, завершує собою освітню складову ОНП, забезпечується комплексом обов'язкових і вибіркових компонентів, які опановують аспіранти у циклах загальної і професійної підготовки протягом першого року навчання в аспірантурі. У ході педагогічної практики відбувається формуван-

ня видів діяльності, які забезпечують виконання основних виробничих функцій викладача (науково-педагогічного працівника) ЗВО. Педагогічна практика сприяє формуванню методичних умінь аспірантів, розвитку їх професійної самосвідомості, культури спілкування. Формування методичних умінь аспірантів здійснюється під час проведення лекційних, семінарських (практичних) занять, організації самостійної роботи студентів, участі в роботі науково-дослідної Лабораторії математичної освіти, у виховній роботі зі студентами. Під час педагогічної практики аспіранти мають додаткову можливість верифікувати та вдосконалити результати своїх досліджень.

**Предметом** освітнього компонента ОК7 «Педагогічна практика» ОНП «Середня освіта (математика)» здобувачів наукового ступеня доктора філософії за галуззю знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальністю 014 Середня освіта (математика) є професійна діяльність викладача (науково-педагогічного працівника) закладу вищої освіти.

**Метою педагогічної практики** є формування загальних і професійних компетентностей здобувачів третього рівня вищої освіти, їхньої здатності до педагогічної діяльності у ЗВО, спроможності до реалізації набутих знань про цілі, зміст, методи, прийоми, організаційні форми та засоби навчання математичних та методичних дисциплін у ЗВО.

Основними **завданнями** педагогічної практики є:

- 1) формування стійкого інтересу до професії викладача ЗВО, переконань щодо необхідності набуття професійних знань і досконалого володіння ними;
- 2) закріплення й поглиблення знань з теорії та методики навчання математичних і методичних дисциплін у ЗВО;
- 3) ознайомлення аспірантів з діяльністю науково-педагогічних працівників ЗВО, вимогами до ведення викладачем документації, набуття досвіду проведення різних форм організації аудиторної та позааудиторної роботи студентів, професійне адаптування аспірантів до активної діяльності в студентських колективах;
- 4) формування в аспірантів творчого, дослідницького підходу до викладацької діяльності, опанування ними вміння аналізувати на наукових засадах результати педагогічної діяльності викладачів, своєї власної діяльності та діяльності колег-аспірантів;
- 5) формування самостійності та особистої відповідальності аспірантів за ефективність своєї викладацької діяльності.

Згідно з освітньою програмою «Середня освіта (математика)» [4], дисципліна забезпечує набуття аспірантом **загальних і спеціальних компетентностей**:

ЗК1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу, генерування нових складних ідей.

ЗК2. Спроможність планувати, організувати й реалізувати проведення дослідження у визначених часових межах на відповідному рівні з використанням адекватних методів, форм і засобів, генерувати нові способи розв'язування теоретичних і практичних проблем у галузі теорії та методики навчання математики.

ЗК3. Здатність до науково-педагогічної діяльності у галузі теорії та методики навчання математики.

ЗК4. Здатність приймати рішення та нести відповідальність за ініційовані види дослідницько-інноваційної діяльності та проекти, ризикувати та активно діяти в умовах невизначеності.

ЗК5. Здатність бути критичним і самокритичним, наполегливим щодо поставлених завдань і взятих зобов'язань, до самоаналізу, самооцінки, критичності мислення, самокерування в навчальній і науковій діяльності; безперервний саморозвиток і самовдосконалення; здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми.

ЗК6. Здатність до вільного компетентного спілкування (усного і письмового) в діалоговому режимі з широким колом фахівців, науковою спільнотою, публічно презентувати та переконливо й обґрунтовано захищати результати досліджень та інновацій державною, англійською та/або іншою іноземною мовою.

ЗК7. Здатність діяти на основі етичних міркувань та академічної доброчесності, з позицій соціальної відповідальності та громадянської свідомості.

ЗК8. Навички використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та в науковій дослідницькій діяльності, спроможність реалізовувати пошук, обробку та аналіз інформації з різних джерел.

ЗК9. Здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, уміння працювати в команді, мотивувати людей і досягати спільних цілей, брати на себе ініціативу, демонструвати значний діапазон управлінських навичок, спроможність застосовувати стимули і нівелювати негативні чинники у спільній роботі та інші soft skills. ЗК2. Здатність до виявлення сучасного стану, проблем, суперечностей у навчанні математики, що спричинюють необхідність проведення наукового дослідження з метою їхнього розв'язання.

СК1. Спроможність виявляти потенційні зв'язки між певними теоретичними аспектами дидактики математики, освітянською практикою навчання шкільного курсу математики та державною політикою в галузі математичної освіти.

СК2. Здатність до виявлення сучасного стану, проблем, суперечностей у навчанні математики, що спричинюють необхідність проведення наукового дослідження з метою їхнього розв'язання.

СК3. Здатність до синтезу нових елементів дидактики математики як теорії та практики навчання математики в ЗЗСО, ЗП(ПТ)О.

СК4. Здатність обґрунтовано обирати та використовувати методи та інструменти наукових досліджень у сфері дидактики математики.

СК5. Спроможність моделювати вихідний, кінцевий і проміжні стани досліджуваної проблеми з позицій теорії і практики навчання математики в ЗЗСО, ЗП(ПТ)О, здатність моделювати інноваційну методику навчання, що дозволяє розв'язати виявлену проблему.

СК6. Здатність до проектування дослідження з теорії та методики навчання математики в ЗЗСО, ЗП(ПТ)О, його етапів, способів і засобів реалізації та подання результатів, зокрема в наукових статтях, доповідях, звітах, здатність до розробки структури дисертації, змістового наповнення її розділів, підрозділів, пунктів, підпунктів.

СК7. Спроможність конструювати концепцію дослідження, контекст її реалізації (педагогічні умови, методичні вимоги тощо), структуру, понятійно-категорійний апарат, теоретичні основи дослідження, емпіричну базу та методи верифікації отриманих теоретичних і практичних результатів, конструювати систему методичних рекомендацій щодо впровадження одержаних результатів дослідження у практику навчання математики в ЗЗСО, ЗП(ПТ)О.

СК10. Здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі науково-дослідної та викладацької діяльності.

СК11. Здатність до впровадження результатів власних досліджень.

СК12. Здобуття мовних компетентностей, достатніх для презентації та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів з теорії та методики навчання математики та суміжних галузей.

Основними **програмними результатами** навчання є:

РН1. Аспірант *демонструє* глибокі професійні знання, що відповідають третьому рівню вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика), та досконале володіння термінологією дидактики математики;

РН2. Аспірант *визначає, пояснює та описує* зміст основних концепцій, що є теоретико-методологічною основою для проведення досліджень у галузі теорії та методики навчання математики.

РН3. Аспірант *добирає* філософські, психологічні, педагогічні категорії, на яких ґрунтуватиметься власне дослідження.

РН4. Аспірант *порівнює* засадничі підходи, вихідні принципи, основні положення відповідних теорій, на яких ґрунтуватиметься власне дослідження.

РН6. Аспірант *виявляє, аналізує, класифікує* теоретичні й практичні проблеми загальної середньої математичної освіти та формулює їх потенційні наслідки.

РН7. Аспірант *інтерпретує* виявлені загальні проблеми навчання математики у ЗЗСО та ЗП(ПТ)О та власний досвід із позицій інноваційних і традиційних підходів.

РН8. Аспірант *аргументує* власну позицію та погляди на способи розв'язування окремих проблем сучасної математичної освіти.

РН10. Аспірант *демонструє* приклади застосування загальних і спеціальних навичок дослідника.

РН11. Аспірант *обґрунтовує* власний варіант проектування, організації та проведення наукового педагогічного дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності.

РН13. Аспірант *демонструє та пояснює* особливості застосування сучасних інформаційних технологій у теоретичній і практичній науковій діяльності.

РН15. Аспірант *демонструє* навички проєктування та проведення навчальних занять у ЗВО рідною/іноземною мовою.

РН16. Аспірант *демонструє* soft skills під час командної роботи, науково-освітньої діяльності, апро-

бації результатів проведених досліджень.

РН17. Аспірант *демонструє* використання академічної української та іноземної мови у професійній діяльності, у дослідженні та під час усного/письмового оприлюднення його результатів.

РН18. Аспірант *наводить приклади* презентації, обговорення й захисту результатів власного наукового дослідження рідною та іноземною мовами з дотриманням вимог академічної доброчесності.

**Зміст педагогічної практики аспіранта передбачає:**

- ознайомлення з організацією і плануванням навчальної діяльності на кафедрі та в університеті у цілому;

- вивчення науково-методичного досвіду викладання дисциплін на кафедрі, зокрема тих навчальних дисциплін, у руслі яких виконується дисертаційна робота аспіранта;

- проведення семінарських і практичних занять, лекцій;

- ознайомлення з організацією науково-дослідної роботи кафедри, провідними науковими школами університету, проблемними групами тощо;

- діяльність у науково-дослідній Лабораторії математичної освіти;

- ознайомлення з проєктами, над якими працює кафедра;

- участь у підготовці і проведенні конференцій, семінарів, круглих столів молодих учених, студентів та аспірантів;

- участь в організації роботи студентських наукових товариств, гуртків і проблемних груп.

Під час педагогічної практики аспіранти виконують такі **види діяльності**:

- підготовка та проведення лекційних, семінарських (практичних) занять;

- підготовка навчально-методичного забезпечення для проведення лекційних, семінарських (практичних) занять офлайн і онлайн;

- розробка завдань та організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти з математичних і методичних дисциплін;

- підготовка навчально-методичного забезпечення для проведення модульних контрольних робіт з математичних і методичних дисциплін;

- підготовка навчально-методичного забезпечення для проведення залікових робіт та іспитів з дисциплін, що викладаються;

- участь (разом з лектором) у проведенні заліків та іспитів для студентів відповідної спеціальності;

- участь у роботі науково-дослідної Лабораторії математичної освіти;

- участь у науково-методичних семінарах, науково-практичних конференціях з презентацією результатів наукових пошуків;

- організація і участь у проведенні виховних і профорієнтаційних заходів.

Педагогічна практика аспіранта проходить у два етапи. На першому етапі аспірант відвідує семінарські, практичні заняття і лекції з урахуванням спеціалізації кафедри та напряму наукового дослідження аспіранта, бере участь у їх обговоренні. На другому етапі аспірант самостійно проводить семінарські, практичні, лабораторні заняття, лекції (або фрагменти

лекцій) у контексті наукового дослідження та своїх наукових інтересів.

Конкретний зміст педагогічної практики аспіранта визначається кафедрою з урахуванням стажу й досвіду роботи аспіранта у ЗВО, науковим напрямом його дослідження, напряму досліджень кафедри. Педагогічна практика може бути проведена у ЗВО, що направив аспіранта на цільове навчання, за умови погодження із ЗВО, в якому навчається аспірант. Терміни проходження практики та її програма вказані в індивідуальному плані аспіранта, затверджуються науковим керівником, завідувачем кафедри, до якої прикріплений аспірант.

#### **Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**

*Змістовий модуль 1. Освітній процес з математики у ЗВО.*

Тема 1.1. Навчально-виховна робота з математики (викладацька діяльність аспіранта-практиканта)

Тема 1.2. Навчально-методична робота (методична діяльність аспіранта-практиканта)

Тема 1.3. Навчально-дослідна робота

*Змістовий модуль 2. Загальнопедагогічні аспекти педагогічної практики аспірантів у ЗВО.*

Тема 2.1. Щоденник із педагогічної практики

Тема 2.2. Виховна робота

*Змістовий модуль 3. Вивчення особистості студента/студентського колективу*

Тема 3.1. Психолого-педагогічна характеристика студента/студентського колективу

**Деталізовані результати ОК Педагогічна практика ОНП Середня освіта (математика).**

У результаті проходження педагогічної практики аспірант:

- *знає та розуміє* поняття, факти й способи діяльності, що складають зміст математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *пояснює* специфіку загальноосвітньої та спеціалізаційної функцій математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *характеризує* логічну будову математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО та особливості їх змістових ліній;
- *називає* цілі навчання математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО та різні аспекти їх постановки (цілі вивчення найменших одиниць змісту математичної вищої освіти, програмових тем, розділів; цілі вивчення методів математики; цілі розв'язування математичних задач, доведення математичних тверджень);
- *демонструє* способи забезпечення прийняття студентами цілей вивчення навчального матеріалу математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО (забезпечення мотивації навчання, доступності й особистісної значущості цілей навчання);
- *характеризує* специфіку математичних, навчальних та методичних задач, а також способи їх формулювання і постановки у процесі навчання математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *розмежовує* дії та відповідні їм операції, які є необхідними для розв'язування певних класів математичних, навчальних та методичних задач, що відповідають змісту математичних і методичних дисциплін,

що вивчаються у ЗВО;

- *пояснює* специфіку методів математики та методів навчання математики, застосовних у навчанні математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *добирає* прийоми організації діяльності студентів в онлайн і офлайн навчанні та керування цією діяльністю у процесі навчання математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *описує* засоби навчання математики та способи їх створення і застосування у процесі навчання у відповідності до цілей і методів навчання математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *виокремлює* різні форми контролю, оцінювання і коригування діяльності студентів у процесі офлайн і онлайн навчання математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *пояснює* принципи, шляхи і засоби здійснення рівневої диференціації навчання математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *ідентифікує* види лекцій, практичних/семінарських, лабораторних занять з математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО і їх структуру;
- *пояснює* особливості організації та проведення гурткової і поза аудиторної роботи зі студентами, особливості організації науково-дослідної роботи студентів.
- *виконує* логіко-математичний і семіотичний аналіз математичних задач як об'єктів вивчення і засобів навчання математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *визначає* цілі вивчення конкретного навчального матеріалу (означення поняття, теореми, правила тощо) математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *аналізує* набори математичних задач до певної теми: кількість та якість задач, призначених для розкриття сутності нових об'єктів засвоєння, для формування вмінь, для організації математичної діяльності студентів; кількість та якість задач-засобів мотивації, задач-вправ для актуалізації базових знань, задач для розосередженого повторення тощо;
- *виконує постановку* методичних задач на матеріалі математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *добирає* основні методи, прийоми, форми і засоби навчання для організації вивчення студентами матеріалу певної навчальної та програмової теми математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО;
- *визначає* форми контролю та оцінювання ходу й результатів навчальної діяльності студентів;
- *конструює модель* методичної системи (цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання) організації вивчення окремої змістової одиниці математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО (на рівні окремого об'єкта засвоєння, навчальної, програмової теми);
- *добирає матеріал* до заняття та *розробляє* розгорнутий конспект або план-конспект лекції, практичного чи лабораторного заняття;
- *забезпечує мотивацію* вивчення конкретного

навчального матеріалу (теми, математичної задачі, теореми тощо) математичних і методичних дисциплін, що вивчаються у ЗВО.

Результати педагогічної практики аспірантів оцінюються комплексно, з урахуванням всієї сукупності показників, що відображають їхню готовність та здатність до самостійного навчання математичних чи методичних дисциплін у ЗВО.

**Висновки.** Отже, удосконалення практичної частини освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти відбувається в напрямі посилення практичної підготовки здобувачів на засадах діяльнісно-

практичного підходу. З позицій цього підходу акцент ставиться на здобування аспірантами досвіду не лише науково-дослідницької, а й викладацької діяльності, які взаємодіють і доповнюють одна одну. У такий спосіб відбувається формування ціннісного ставлення аспірантів до обох видів діяльності, створюються передумови для формування їх методичних і дослідницьких умінь, розвитку професійної й дослідницької самосвідомості, культури спілкування. Ціннісні ставлення, знання, уміння й досвід аспірантів перетворюються на дієвий інструмент як у провадженні самостійного дослідження, так і у викладанні математичних і методичних дисциплін у ЗВО.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Tarasenkova N.A., Akulenko I.A. PhD educational and research programs' outcomes at the third level of higher education in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe : Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information. 2016, Budapest, [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://scaspee.com/all-materials/phd-educational-and-research-programs-outcomes-at-the-third-level-of-higher-education-in-the-specialty-014-secondary-education-mathematics-tarasenkova-n-a-akulenko-i-a>
2. Tarasenkova Nina, Akulenko Irina, Bogatyrova Iryna, Serdiuk Zoia. Peculiarities of content of PhD educational and research programs in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Social and Economic Priorities in the Context of Sustainable Development. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2016; P.311-322.
3. Настенко Є. А., Добровська Л. Д., Корнієнко Г. А. Педагогічна практика: рекомендації до проходження аспірантами педагогічної практики: навч. посіб. для аспірантів спеціальності 122 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології», спеціалізації «Інформаційні технології в біології та медицині»; КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 80 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/27017/1/Pedagogichna-paktyka\\_Met.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/27017/1/Pedagogichna-paktyka_Met.pdf)
4. Освітньо-наукова програма «Середня освіта (математика)» здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробники: Н.А.Тарасенкова, І.А.Акуленко, К.М.Гнезділова, З.О.Сердюк, Г.В.Луценко, В.Г.Гриценко; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1aaptqxISxE-30S06Y-6xuxql48RYh6Pl/view>
5. Освітньо-наукова програма «Середня освіта (математика)» здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробники: Н.А.Тарасенкова, І.А.Акуленко, К.М.Гнезділова, З.О.Сердюк, Г.В.Луценко, В.Г.Гриценко; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://drive.google.com/file/d/1vrfMhTRq3WEqrXJpmQdN\\_4ugFB-x8fS/view](https://drive.google.com/file/d/1vrfMhTRq3WEqrXJpmQdN_4ugFB-x8fS/view)
6. Освітньо-наукова програма «Середня освіта (математика)» здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробники: Н.А.Тарасенкова, І.А.Акуленко, І.М.Богатирьова, З.О.Сердюк, О.М.Коломієць; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/11GJAPDL0B1KWHpZK2Z4QQfBK3f-MrDts/view?usp=sharing>
7. Освітньо-наукова програма «Теорія та методика навчання (математика)» третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробники: Н.Г.Сидорчук, О.Ф.Герус, І.А.Сверчевська, О.А.Чемерис, О.М.Корольок, О.В.Фонарюк, Л.О.Орел; Житомирський державний університет ім. І.Франка. 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zu.edu.ua/doc/a/712-prof-2.pdf>
8. Освітньо-наукова програма здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробник: І.В.Лов'янова; ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет». 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://drive.google.com/file/d/1TfWW2Rl0aNyUDGN7-Q9U4qMrcr\\_7o6Zt/view](https://drive.google.com/file/d/1TfWW2Rl0aNyUDGN7-Q9U4qMrcr_7o6Zt/view)
9. Положення про педагогічну практику аспірантів Львівського національного університету імені Івана Франка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://aspirantura.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018>
10. Програма педагогічної практики здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії (PhD). Академія державної пенітенціарної служби. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://academysps.edu.ua/wp-content/uploads/2019/09/Programa-PP\\_2019.pdf](http://academysps.edu.ua/wp-content/uploads/2019/09/Programa-PP_2019.pdf)
11. Робоча програма науково-педагогічної практики для здобувачів ступеня доктора філософії третього освітньо-наукового рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта / Педагогіка; зі спеціальності 013 Початкова освіта. Розробники: В. М. Чайка, О. І. Янкович. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. 2019. 16.с
12. Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогічна практика у вищих навчальних закладах» для здобувачів третього рівня вищої освіти галузі знань 10 «Природничі науки» спеціальності 104 «Фізика та астрономія» освітньої програми «Фізика та астрономія». ДВНЗ «Ужгородський національний університет» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/29378>
13. Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Новачки в підготовці аспірантів по теорії і методике обучения математике в Украине. 12-я Белорусская математическая конференция, г. Минск, 5–10 сент. 2016 г. : Материалы междунар. конф. Ч. 5. Минск: БГУ, 2016. С. 112-113.
14. Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Програмові результати освітньої підготовки доктора філософії (PhD) на третьому

рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика). Science and Education a New Dimension.

Pedagogy and Psychology IV (43). ed. dr. Vámos Xénia. Budapest, 2016. I.88. P. 7–15.

## REFERENCES

1. Tarasenkova N.A., Akulenko I.A. PhD educational and research programs' outcomes at the third level of higher education in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe: Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information. 2016, Budapest/ [Electronic resource]. Access mode: <http://scaspee.com/all-materials/phd-educational-and-research-programs-outcomes-at-the-third-level-of-higher-education-in-the-specialty-014-secondary-education-mathematics-tarasenkova-n-a-akulenko-i-a>
2. Tarasenkova Nina, Akulenko Irina, Bogatyrova Iryna, Serdiuk Zoia. Peculiarities of content of PhD educational and research programs in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Social and Economic Priorities in the Context of Sustainable Development. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2016; P.311-322.
3. Nastenka E.A., Dobrovský L.D., Kornienko G.A Teaching Practice: Recommendations to undergo postgraduate teaching practice, textbook for post graduate students majoring in 122 "Computer Science and Information Technology", specialization "Information Technology in Biology and Medicine". Kyiv: KPI named after Igor Sikorsky, 2018. 80 p. [Electronic resource]. Access mode: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/27017/1/Pedagogichna-paktyka\\_Met.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/27017/1/Pedagogichna-paktyka_Met.pdf)
4. Educational and scientific program "Secondary education (mathematics)" for the students of the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developers: N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko, K.M. Gnezdilova, Z.O. Serdyuk, G.V. Lutsenko, V.G. Gritsenko; Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. 2020. [Electronic resource]. Access mode: <https://drive.google.com/file/d/1aaptqxISxE-30S06Y-6xyxql48RYh6PI/view>
5. Educational and scientific program "Secondary education (mathematics)" for the students of the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developers: N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko, K.M. Gnezdilova, Z.O. Serdyuk, G.V. Lutsenko, V.G. Gritsenko Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. 2019. [Electronic resource]. Access mode: [https://drive.google.com/file/d/1vrfMhTRq3WEqrXJpmQqDN\\_4ugFB-x8fS/view](https://drive.google.com/file/d/1vrfMhTRq3WEqrXJpmQqDN_4ugFB-x8fS/view)
6. Educational and scientific program "Secondary education (mathematics)" for the students of the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developers: N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko, I.M. Bogatyreva, Z.O. Serdyuk, O.M. Kolomiets; Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. 2016. [Electronic resource]. Access mode: <https://drive.google.com/file/d/11GJAPDL0B1KWHpZK2Z4QQfBK3f-MrDts/view?usp=sharing>
7. Educational and scientific program "Theory and methods of teaching (mathematics)" of the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developers: NG Sidorchuk, OF Gerus, IA Sverchevskaya, OA Chemeris, OM Korolyuk, OV Fonaryuk, LO Orel; Zhytomyr State University named after I. Franko. 2020. [Electronic resource]. Access mode: <https://zu.edu.ua/doc/a/712-prof-2.pdf>
8. Educational and scientific program for applicants for the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developer: I.V. Lovyanova; Kryvyi Rih State Pedagogical University. 2017. [Electronic resource]. Access mode: [https://drive.google.com/file/d/1TfWW2RloaNyUDGN7-Q9U4qMrcr\\_7o6Zt/view](https://drive.google.com/file/d/1TfWW2RloaNyUDGN7-Q9U4qMrcr_7o6Zt/view)
9. Regulations on pedagogical practice of graduate students of Ivan Franko National University of Lviv. [Electronic resource]. Access mode: <https://aspirantura.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018>
10. The program of pedagogical practice of post graduate students. Academy of State Penitentiary Service. [Electronic resource]. Access mode: [http://academysps.edu.ua/wp-content/uploads/2019/09/Programa-PP\\_2019.pdf](http://academysps.edu.ua/wp-content/uploads/2019/09/Programa-PP_2019.pdf)
11. Working program of scientific and pedagogical practice for candidates for the degree of Doctor of Philosophy of the third educational and scientific level of higher education in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy; in specialty 013 Primary education. Developers: V.M. Chaika, O.I. Yankovich. Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University of Ternopil. 2019.
12. Working program of the discipline "Pedagogical practice in higher educational institutions" for students of the third level of higher education in the field of knowledge 10 "Natural Sciences" specialty 104 "Physics and Astronomy" of the educational program "Physics and Astronomy". Uzhhorod National University. [Electronic resource]. Access mode: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/29378>
13. Tarasenkova N.A., Akulenko I.A. Innovations in the training of graduate students in the theory and methods of teaching mathematics in Ukraine. 12th Belarusian Mathematical Conference, Minsk, 5–10 Sept. 2016: Materials of the Intern. conf. Ch. 5. Minsk: BSU, 2016. 112-113.
14. Tarasenkova N.A., Akulenko I.A. PhD educational and research programs' outcomes at the third level of higher education in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology IV (43). ed. dr. Vámos Xénia. Budapest, 2016. I.88. P. 7–15.

### Improving the practical part of the PhD educational and research programs

**N. A. Tarasenkova, I. A. Akulenko**

**Abstract.** The article highlights the approaches to the improving the curriculum of pedagogical practice of graduate students at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. The subject, purpose and tasks of pedagogical practice are characterized; the list of general and special competences which postgraduate students acquire during the pedagogical practice is resulted. The authors describe the general expected general outcomes of postgraduate students' pedagogical practice and detail them, outline the format of pedagogical practice, its content, types of activities that graduate students master during practice.

**Keywords:** *educational-scientific program, philosophy doctor, pedagogical practice.*

# Критерии и уровни готовности будущих специалистов физической культуры и спорта к использованию технологий восстановления здоровья в профессиональной деятельности

Ю. М. Твердохлебова

Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченка, г. Чернигов, Украина  
Corresponding author. E-mail: shiinna@ukr.net

Paper received 07.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-09>

**Аннотация.** Проведенное исследование особенностей формирования умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта при профессиональной физической подготовке позволило определить критерии и показатели сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта: мотивационно-ценностный, когнитивно-осознаваемый и личностный. Также выделены три уровня сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта.

**Ключевые слова:** технологии восстановления здоровья, профессиональная подготовка, специалисты по физической культуре и спорту, умения, критерий, уровень готовности.

**Постановка проблемы.** В современных условиях реформирования образовательной системы Украины одной из насущных проблем является подготовка высококвалифицированного специалиста, в частности сектора физической культуры и спорта. Выпускники университетов физической культуры и спорта (ФКиС) должны быть готовы к профессиональной деятельности в специфических условиях, среди которых энергичный характер двигательных действий и особые условия деятельности, что требует от них высокого уровня сформированности таких качеств, как активность, способность к адаптации в социальной и профессиональной сферах, высокий уровень физиологических и психологических возможностей. Способность специалистов такого профиля выполнять профессиональную деятельность зависит не только от их профессиональной подготовки, но и требует высокого уровня физического, психического, социального и духовного здоровья. Вместе с тем, в последние годы в результате загрязнения окружающей среды и социально-экономических преобразований, которые привели к снижению уровня жизни, ухудшилось состояние здоровья населения Украины. Поэтому для выпускников университетов физической культуры и спорта важнейшей задачей является формирование умений использования технологий восстановления здоровья в профессиональной деятельности как составляющей их профессиональной компетентности. Вместе с этим встает вопрос оценки уровня сформированности готовности использования технологий восстановления здоровья в профессиональной деятельности и разработки соответствующих критериев.

**Анализ предыдущих исследований и научных публикаций** позволяет сделать вывод о том, что проблема критериального инструментария формирования необходимых умений и компетентности будущего специалиста является весьма актуальной. Эта проблема рассматривается в работах В. Жигиря [5], А. Турчинова [7] и других. Теоретико-методические основы формирования умений будущих специалистов различных сфер использования технологий восстановления здоровья в профессиональной деятельности и в высших учебных заведениях, а также определения ее

уровневых показателей в профессиональной подготовке будущего специалиста в последнее время рассматривается в научных исследованиях украинских и зарубежных ученых: Ю. Ажиппо [1], Д. Воронин [3], А. Соколенко [6], А. Турчинов [7] и другие.

В тоже время, нами не выявлено достаточно публикаций по вопросам формирования умений использования технологий восстановления здоровья в профессиональной деятельности в профессиональной подготовке будущих специалистов ФКиС. Этим обусловлена актуальность вопроса сформированности готовности использования технологий восстановления здоровья в профессиональной деятельности специалистов ФКиС.

**Цель статьи.** Определение и обоснование системы критериев, конкретизация показателей и уровней сформированности умений использования технологий восстановления здоровья в профессиональной деятельности как составляющей профессиональной физической подготовки будущего специалиста ФКиС.

**Материалы и методы.** Анализ, синтез и систематизация научных источников с целью выявления состояния разработанности проблемы, абстрагирование и обобщение с целью исследования практического опыта формирования умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта в процессе профессиональной подготовки.

**Результаты и их обсуждение.** При определении критериев мы учитывали, что умения использования технологий восстановления здоровья является интегрированной характеристикой личностных качеств будущих специалистов физической культуры и спорта, структурными компонентами которой являются аксиологический, гносеологический и физкультурно-оздоровительный. В соответствии с этими компонентами мы выделили следующие критерии сформированности умений использования технологий восстановления здоровья: мотивационно-ценностный, когнитивно-осознаваемый и личностный. С их помощью можно оценить степень сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта

и определить эффективность этого процесса в профессиональной физической подготовке [2]. Для каждого критерия сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта мы определили показатели, характеризующие его готовность [8].

Мотивационно-ценностный критерий характеризует аксиологический компонент сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта. Его показателями являются сформированность у студентов ценностного отношения к своему здоровью и здоровью других людей, наличие устойчивого интереса и мотивации к сохранению и восстановлению здоровья в процессе профессиональной деятельности.

Среди ценностей сохранения и восстановления здоровья Н. Добротина выделяет самодостаточные и инструментальные ценности. Самодостаточные ценности находят свое выражение в целях деятельности по использованию технологий восстановления здоровья, связанной с развитием профессионализма в процессе самооздоровления, развитием здоровьесознательного сознания. Инструментальные ценности предусматривают овладение теорией (нормами, принципами) и путями (способами, приемами) деятельности по использованию технологий восстановления здоровья, составляющих профессиональной подготовки [4, с. 113]. Ценности деятельности по использованию технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта обеспечивают общественную значимость и престиж их профессиональной деятельности, заинтересованность ею, признание и поддержку ее коллективом, осуществлять сохранение здоровья, создавать здоровьесознательную образовательную среду в учебном заведении, возможность самоутверждения и профессионального роста.

Важным показателем сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта является положительная мотивация к сохранению здоровья. К мотивам такой деятельности можно отнести следующие:

- социальные мотивы (касающихся охраны здоровья общества в целом);
- мотивы восстановления здоровья (касаются непосредственно здоровьесознательной деятельности, например, понимание студентом содержания такой деятельности, способность самостоятельно формулировать и решать проблемы со здоровьем);
- мотивы личностного развития (владение собой, возможность реализовать свой творческий потенциал при использовании технологий восстановления здоровья).

При оценке сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта к устойчивой мотивации относили осознанное отношение к овладению этими умениями, профессионализм в практической деятельности при использовании тех-

нологий восстановления здоровья, творческий подход к решению проблем восстановления здоровья.

Когнитивно-осознаваемый критерий характеризует гносеологический компонент сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта. Показателями этого критерия является объем и полнота знаний о здоровье и способах его сохранения; способность использовать знания, умения и навыки, приобретенные в период обучения для сохранения здоровья во время профессиональной деятельности и в повседневной жизни. Знание о здоровье является важной предпосылкой формирования умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта, поскольку они являются основой для формирования навыков сохранения всех видов здоровья в целом, моральных убеждений, эстетических взглядов и мировоззрения здорового образа жизни. Будучи составной частью мировоззрения здорового образа жизни человека, знания определяют его отношение к действительности, нравственные взгляды, убеждения, волевые черты и является одним из условий развития способностей и интересов [8]. Когнитивно-осознаваемый критерий также отражает систему навыков, полученных в результате качественного развития знаний о восстановлении здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта, интереса, убеждений и мотивов.

Личностный критерий характеризует физкультурно-оздоровительный компонент сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта. Показателями этого критерия являются индивидуально-психологические и физические качества, важные для будущего специалиста ФКиС, в частности, такие: ответственность, эмоционально-волевая устойчивость, требовательность, дисциплинированность, высокая работоспособность, высокий уровень адаптационных возможностей организма. Эти качества личности позволяют эффективно осуществлять саморазвитие будущего специалиста ФКиС, способствуют творческому подходу к деятельности восстановления здоровья и достижению ее максимальной эффективности и результативности.

Обобщая различные подходы к определению уровня сформированности результатов обучения, мы выделили три уровня сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта: начальный, нормативный и активный.

Начальный уровень сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта характеризуется только формирующимся ценностным отношением к своему здоровью и здоровью других людей; отсутствием устойчивой мотивации к овладению умениями использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта; ограниченным запасом знаний о здоровье и способах его сохранения, отсутствием их творческого переосмысления и неумением перенести в практическую плоскость, отсутствием стремления к



овладению новыми способами деятельности, несформированностью индивидуально-психологических и физических качеств, важных для будущего специалиста ФКиС, непонимание их значения для профессиональной деятельности; неспособность к самосовершенствованию.

Нормативный уровень сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта характеризует принятие ценностей здоровья только в отдельных ситуациях; ситуативный интерес к использованию технологий восстановления здоровья и ситуативная мотивация к овладению ними; сформированность знаний о здоровье и способах его сохранения, способность их использовать; адекватное ориентирование в ситуациях, связанных с сохранением здоровья, отсутствие стремления к овладению новыми способами и приемами деятельности, дефицит оригинальных решений; слабо сформировано осознание значимости личностных качеств во время профессиональной деятельности.

Для активного уровня сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта характерно осознание важности сохранения здоровья, ценностное отношение к своему здоровью и здоровью других людей; устойчивый интерес к формированию умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта и дальнейшего их совершенствования; сформированность системы знаний о здоровье и способах его сохранения, прочность и полнота знаний, уверенность в их истинности, эффективное использование знаний; способность применять известные способы деятельности в новых условиях; сформированность таких личностных качеств, как ответственность, работоспособность, требовательность, дисциплинированность; способность к самообразованию и постоянное стремление к самосовершенствованию.

Экспериментальная работа предусматривала внедрение в процесс профессиональной физической подготовки будущих специалистов ФКиС определенных и обоснованных содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих формирование умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта. Формирование умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта в экспериментальной группе осуществлялось при аудиторной (проблемные лекции, лекции-вебинары, лекции-визуализации, лекции с ошибками, семинары, учебно-тренировочные занятия и т.п.) и внеаудиторной работы (работа над проектами, написание докладов и рефератов, подготовка презентаций, участие в работе научных проблемных групп, научно-практических конференциях по вопросам культуры здоровья, работе круглого стола, туристические походы, участие в спортивных соревнованиях различных уровней, работа в международных благотворительных фондах и т.д.), что обеспечивало развитие потребности в сохранении своего здоровья и здоровья окружающих, формирования ценностных ориентаций и устойчивых мотивов к

приобретению умений использования технологий восстановления здоровья будущими специалистами физической культуры и спорта. Использовались такие методы обучения, как эвристическая беседа, метод проектов, тренинг, деловая игра, «мозговой штурм», диалог, дебаты, диспут, убеждения, демонстрация, решение ситуационных задач, рефлексивные ситуации, тестирование. Указанные формы и методы профессиональной подготовки обеспечили развитие личностных качеств, в частности: ответственности, эмоционально-волевой устойчивости, требовательности, дисциплинированности, ценностного отношения к своему здоровью и здоровью других. В контрольной группе (КГ) профессиональная подготовка осуществлялась традиционно распространенными методиками. В контрольную группу вошло 114 студентов, будущих специалистов ФКиС. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 108 студентов.

Анализ результатов проведенного эксперимента показал успешность реализации авторских разработок, подтверждают данные табл. 1, где качественные и количественные изменения по каждому из показателей отражены в динамике уровней сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта контрольной и экспериментальной групп. Для оценки были использованы анкетирование по теме «Ваше отношение к здоровью» и «Ваше отношение к здоровьезбережувальной деятельности», опрос по вопросник М.Рокича «Ценностные ориентации», тестовая проверка знаний, системы гимнастических упражнений и тест PWC170 в самом начале и на итоговом этапе экспериментального исследования.

**Таблица 1.** Динамика уровней сформированности умений использования технологий восстановления здоровья по каждому показателю (%)

<i>Критерий и показатель</i>	<i>Уровень</i>	<i>ЭГ</i>	<i>КГ</i>
<b><i>Мотивационно-ценностный критерий</i></b>			
Мотивация к сохранению здоровья	начальный	-12,9 %	-1,8 %
	нормативный	1,8 %	0,8 %
	активный	11,1 %	1,0 %
Ценностные ориентации	начальный	-9,3 %	-3,6 %
	нормативный	1,0 %	1,8 %
	активный	8,3 %	1,8 %
<b><i>Когнитивно-осознаваемый критерий</i></b>			
Объём та полнота знаний	начальный	-10,2 %	-2,6 %
	нормативный	9,2 %	0,9 %
	активный	1,0 %	1,8 %
Процедурные навыки	начальный	-11,1 %	-0,9 %
	нормативный	12,0 %	1,7 %
	активный	-0,9 %	-0,8 %
<b><i>Личностный критерий</i></b>			
Адаптационные возможности и трудоспособность	начальный	-12,1 %	-1,7 %
	нормативный	6,5 %	-0,9 %
	активный	5,6 %	2,6 %

Анализ результатов эксперимента в контрольных и экспериментальных группах свидетельствует об эффективности внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов ФКиС научно обоснованной модели управления этим процессом, учебных и методических пособий, практических рекомендаций, разработанных автором исследования, позволяет студентам эффективно применять техноло-

гий восстановления здоровья в будущей профессиональной деятельности.

**Выводы.** Проведенное исследование особенностей формирования умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта при профессиональной физической подготовке позволило определить критерии и показатели сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта: мотивационно-ценностный, когнитивно-осознаваемый и личностный. Также выделены три

уровня сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта. В общем виде это позволяет обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих оптимальное функционирование рассматриваемого процесса, даёт возможность определить исходные позиции, состояние сформированности умений использования технологий восстановления здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта, разработать методику их формирования у будущих специалистов.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ажиппо О. Ю. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах (теоретичний і методичний аспекти). Харків : Цифрова друкарня № 1, 2012. 423 с.
2. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова освіти України. *Основи здоров'я і фізичної культури*. 2008. № 11–12.
3. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2006. 20 с.
4. Добротина Н. А. Биология человека, экология и здоровье (антропологическая валеология) : учеб. пособ. Н. Новгород, 1999. 247 с.
5. Жигір В.І. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 2. С. 40-47.
6. Соколенко О. І. Формування ціннісного ставлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до свого здоров'я : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2008. 20 с.
7. Турчинов А. В. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх офіцерів національної гвардії України у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.
8. Шеремет І. В. Професійно-прикладна фізична підготовка як один із шляхів формування компетентності фахівця. *Вісник Запорізького національного університету*. 2011. № 1(5). С. 73–81.

#### REFERENCES

1. Ajippo, O. Yu. (2012). Preparation of the Maybutny Teachers of the Physical Culture to the Professional Dyalnost in the Gagalnoosvitnii Naval Mortgages (Theoretical and Methodical Aspect). Kharkiv (in Ukr.).
2. Boychenko, T. Y. (2008). Healthcare-retaining competence as a key education of Ukraine. *Osnovy zdorovia i fizychnoi kultury*. (Fundamentals of Health and Physical Culture), 11-12 (in Ukr.).
3. Voronin, D. Ye. (2006). Formation of the Health Preserving Competence of Students of Higher Educational Institutions by Means of Physical Education. (PhD dissertation). *Theses*. Kherson (in Ukr.).
4. Dobrotyna, N. A. (1999). Biology of man, ecology and health (anthropological valeology): study. way. N. Novgorod (in Rus.).
5. Zhigir, V.I. (2014). Estimation of professional competence of a specialist as a factor of its formation. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Ser : Pedahohichni nauky (Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University: Pedagogical sciences), 2, 40-47 (in Ukr.).
6. Sokolenko, O.I. (2008). Formation of value attitudes of students of higher pedagogical educational institutions to their health. (PhD dissertation). *Theses*. Lugansk (in Ukr.).
7. Turchinov, A.V. (2016). Formation of Health Preservation Competence of Future Officers of the National Guard of Ukraine in the Process of Professional Training (PhD dissertation). *Theses*. Kharkiv (in Ukr.).
8. Sheremet, I.V. (2011). Professional-applied physical training as one of the ways of forming the competence of a specialist. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*. (Bulletin of the Zaporizhzhya National University), 1 (5), 73-81 (in Ukr.).

#### Criteria and levels of readiness of future specialists in physical culture and sports to use health restoration technologies in professional activity

Yu. M. Tverdokhlebova

**Abstract.** The study of the features of the formation of skills in the use of health restoration technologies for future specialists in physical culture and sports during professional physical training made it possible to determine the criteria and indicators of the formation of skills in the use of technologies for the restoration of health of future specialists in physical culture and sports: motivational-value, cognitive-conscious and personal. Also, three levels of formation of the skills of using technologies for restoring the health of future specialists in physical culture and sports are identified.

**Keywords:** health restoration technologies, professional training, specialists in physical culture and sports, skills, criterion, level of readiness.

## Empirical study of professional priorities of the future preschool teacher

Yu. O. Volynets, N. V. Stadnik, T. L. Panchenko

Borys Hrinchenko University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
Kyiv regional council municipal educational institution  
Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical College, Bila Tserkva, Ukraine;  
Corresponding author. Email: n.stadnik72@ukr.net

Paper received 05.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-10>

**Abstract.** A comprehensive scientific analysis of the problem of the motivation of the professional development of preschool teachers as a tool for improving the quality of preschool education was done. The results of an empirical study of the professional priorities of the future preschool teacher are presented. It was concluded that the formation of motivation for the professional development of preschool teachers is a complex process that depends on many components of activity at all stages of its implementation. The professional priorities of students – future preschool teachers, which will contribute to the formation of their professional self-development, their awareness of the importance of their own professional activities, and the value of building a professional career.

**Keywords:** *professional priorities, professional training of future preschool teachers, motivation, quality of preschool education, professional development, continuing education.*

**Introduction.** The problem of motivating the professional development of preschool teachers as a means of improving the quality of preschool education is at the center of the attention of many scientists, researchers, and practitioners. The quality of preschool education determines what awaits our country in the future. The desire of the Government of Ukraine to ensure high-quality preschool education declared in the Laws of Ukraine and state documents («On Education», «On Higher Education», «On Preschool Education», «On Child Protection», the National Doctrine of Education in Ukraine in the XXI century, a Basic component of preschool education in Ukraine, the UN International Convention on the Rights of the Child, the National Strategy for Educational Development in Ukraine until 2021, and other regulations on childhood), necessitates reform of all areas of education management, namely the system of professional training, in particular – study and the introduction of modern, progressive foreign experience. The most successful in the labor market will be those preschool professionals who are motivated by the chosen profession, able to learn throughout life, think critically, work in a team, communicate, put forward ideas and set goals, and achieve them. That is why the chosen topic of our study is relevant today and requires finding ways to improve the quality assurance system of higher pedagogical education.

**A brief overview of publications on the topic.** In pedagogical theory, the essence of understanding the definition of the concept «professionalism», «professional training of a teacher», professional activity is quite thoroughly revealed and its structure is characterized. The professional activity has become the subject of research by psychologists and teachers, namely: V. Andrushchenko, G. Belenka, V. Bepalko, P. Blonsky, K. Volynets, Y. Volynets, N. Kuzmina, N. Kukharev, L. Makridina, S. Martynenko, N. Nychkalo, O.Savchenko, S. Sysoeva, L. Spirina, V. Slastyonina, L. Khomych, L. Khoruzha and other leading scientists. Scientists have developed the theoretical and practical foundations of professional training as a condition for the personal and professional development of teachers (I. Zyazyun, N. Kichuk, N. Kuzmina, S. Sysoeva, O.Shcherbakova, etc.); the conditions and possibilities of professional formation are studied (V. Aseev, G.Ball, I. Bekh, V. Bobrova, I. Bogdanova, J.

Vasilkevich, K. Durai-Novakova, S. Yelkanova, L. Levina, N. Levinets, A. Linenko, and others). The problem of training future teachers has also been studied in the works of O. Abdullina, B. Andrievsky, G. Klovak, M. Knyazyan, L. Kondrashova, O. Pekhota, M. Falko, etc.; in particular, O. Artemov, G. Belenko, O. Boginich, A. Bogush, O. Vashak, L. Wenger, N. Golota, I. Yerofeeva, M. Mashkina, M. Mashovets, N. Stadnik considered the issues of training of educators.

**The purpose of the article** is to analyze the results of an empirical study of the professional priorities of the future preschool teacher.

**Materials and methods.** The following methods were used in the research process: analysis, comparison, classification, generalization, systematization, which were used to determine the professional priorities of the preschool teacher.

Presenting main material. In higher education institutions, more and more attention is paid to the quality of education, self-development, self-organization, analytical, flexibility and independence of thinking, responsibility, etc. Modern society needs a teacher-innovator, a teacher-researcher who has creative abilities, information and communication technologies, creativity, has a high level of intellectual development. That is why one of the factors ensuring the country's competitiveness at the global level is to improve the quality of training of preschool education specialists, the formation of positive motivation in them for the future profession of preschool education specialists. Modern preschool institutions place high demands on the organization of educational activities of the younger generation, which is why they need competent educators who would have developed research, analytical, communicative, cognitive, informational, organizational, constructive skills that are implemented in general (civic, social, cultural), leadership, entrepreneurial) and professional competencies (linguistic-communicative, methodical, information-digital, psychological, emotional-ethical, competence of pedagogical partnership, inclusive, health-preserving, design, prognostic, organizational, evaluative-analytical, innovative, reflective).

We note that understanding the concept of «professionalism» means using their professional and pedagogical skills in activities, a good understanding of general

trends in the educational process, its place, direction, the effectiveness of the child's activity, and the ability to design a developing pedagogical environment and himself.

In our view, the concept of «teacher training» refers to the profession as a kind of employment, and «professional training of future educators PEI» – a type of employment. These concepts are correlated as general and special, as categories of the genus (professional training) and species (professional training). Professional training of a teacher presupposes the acquisition of knowledge and abilities in psychological and pedagogical disciplines, while professional training of future educators of PEI – acquisition of knowledge and abilities in professional methods.

However, a more thorough study of philosophical, psychological, pedagogical, and methodological literature allows us to conclude that, despite a large number of studies on the problems of professional training of future preschool teachers in higher education, the issue of motivating professional development of preschool teachers as a means of improving preschool education. conditions of European integration have not yet received due attention.

In this regard, E. Kulyk, in particular, notes that the education system should ensure the development of the younger generation, be open to real innovations, critical perception of neoplasm, and at the same time should shape the personality. Everyone is constantly striving to improve, perfect and develop the conditions of their work and life in general. To instill the desire for innovation, to develop the individual's ability to create, education itself must be in an atmosphere of creativity. The introduction of innovations involves increasing the productivity of educational activities and the more effective involvement of students in creative work. Education is required not only to master but also to create a new and through it – the education of creative personality, that is, innovative activities should become part of the educational process. The teacher has a leading role in the introduction of innovations in education and training, the inner desire of the teacher to change must change [7, 91].

In our opinion, one of the main elements of motivation for professional development is the stimulation of work and self-development. At the center should be a person with his interests, as a free person who is aware of his responsibility to himself, society, children. According to the study, most teachers are motivated to succeed in professional activities – financial motivation, recognition in the team, professional development, self-realization, providing the technical base, and partnership in the team. Note that important in the training of students – future preschool teachers is pedagogical practice, which is an important component of professional training, aimed at consolidating and implementing in a specially created environment acquired by students psychological, pedagogical, methodological, and research skills necessary for future professional development. activities in PEI. It is a means of creative development and self-development of future preschool teachers; formation of professionally significant qualities in them; the possibility of using the results of research activities in the process of pedagogical practice and readiness for innovative pedagogical activities; increasing the psychological and pedagogical competence of the future educator of preschool education insti-

tutions. Particular attention needs to be paid to ensuring the continuity and continuity of pedagogical practice. The program of the Kyiv University named after Borys Hrinchenko and the Municipal Institution of the Kyiv Regional Council «Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College» identifies various types of continuous pedagogical practice, which include observation of students in the educational process of PEI. The pedagogical practice is a mandatory type of bachelor's educational work, which involves solving several tasks of professional training, improving the quality of the educational process in the PEI.

The ascertaining stage of the experiment was aimed at the formation of the motivational component of future preschool teachers to professional activity. The sample of participants in the observational experiment was 136 full-time respondents. They were students of the Pedagogical Institute of the Borys Hrinchenko University of Kyiv and the Communal Institution of the Kyiv Regional Council «Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College».

The purpose of the study is to determine the professional priorities in the pedagogical activities of future preschool teachers. Thus, in the process of the survey, it was found that a significant number of respondents (129 people, 94,9%) share the opinion that the profession of educator requires a person of deep dedication, great patience, and boundless love for their work; 2 people (1,5%) do not share this opinion and 5 people (3,7%) did not even think about this topic. The purpose of studying in a higher education institution, respondents believe is not the simple acquisition of knowledge and the development of creative abilities.

To the question «Do you plan to work in preschool institutions after graduation? – 45,6% (62 students) answered that they plan; 37,5% (51 students) – answered that it is difficult for them to give an answer and 16,9% (23 students) – do not plan to work in the specialty. But only 46,3% (63 students) are psychologically ready to work in PEI, the rest are not quite ready 53,3% (73 people).

The results of the survey allowed us to find out what difficulties future preschool teachers are afraid to face in the school. Thus, 22,8% (31 people) called the difficulties of communication in the teaching staff; 65,4% (89 people) establishing partnerships with parents; 32,4% (44 people) organization of educational activities with children; 47,8% (65 people) conducting open forms of activity in PEI; 64% (87 people) lack of practical experience; 22,1% (30 people) possession of professional competencies.

We found out what is the most fascinating students are future preschool teachers in their profession of PEI educator. 44,9% (61 people) answered that it is an opportunity to realize their abilities; 66,9% (91 people) – opportunity to communicate with children; 85,3% (116 people) – opportunity to help children grow up to be decent, kind, honest people; 70,6% (96 people) – the opportunity to pass on their knowledge and skills to children and 25,7% (35 people) – the opportunity to feel respected.

In Table 1 we present the results of the survey of respondents «What personality traits do preschool teachers need for successful professional activity?».

**Table 1.** Personality qualities of a preschool teacher for successful professional activity, in%

Personality qualities	respondents (number)	y %
professionalism	107	78,7
responsibility	130	95,6
communication	119	87,5
kindness	117	86
patience	124	91,2
love to children	123	90,4
artistry	71	52,2
purposefulness	89	65,4
interest in their profession	103	75,7
creativity	124	91,2
spirituality	72	52,9
stress resistance	113	83,1
pedagogical tact	101	74,3
modesty	43	31,6
attentiveness	122	89,7
high moral culture	89	65,4
general erudition	73	53,7
tolerance and perseverance	106	77,9
observation	113	83,1
objective self-esteem	86	63,2
interest in pedagogical activity	103	75,7
culture and expressiveness of speech	106	77,9
efficiency	86	63,2
sense of humor	77	56,6
organization	115	84,6
other:	6	4,4
mobility	1	0,7
desire to work	1	0,7
empathyness	1	0,7

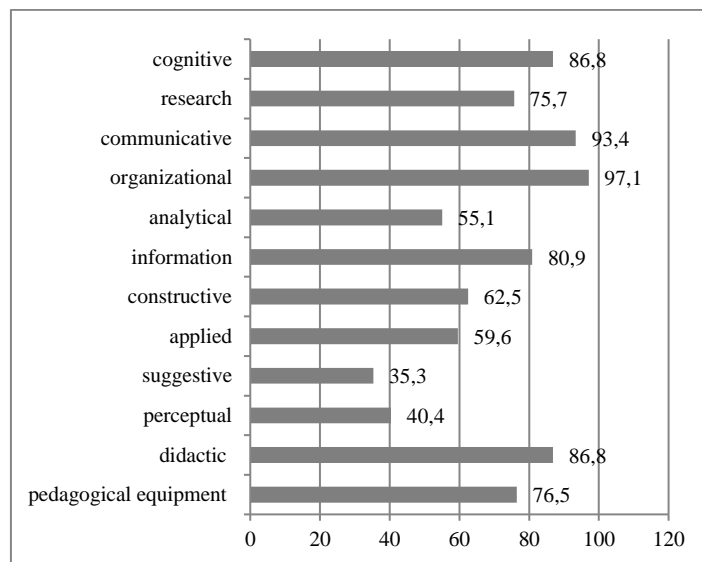
According to the results of the survey, the qualities that are necessary for a preschool teacher for successful professional activity are responsibility (95,6% of respondents), patience (91,2% of respondents), creativity (91,1% of respondents), and love for children (90,4% of respondents).

The results of empirical research suggest that there is a contradiction between students' understanding of the need for professional skills and their low level of formation. Let's find out, what skills, in the opinion of the student – the future preschool teacher, should have a teacher of PEI? According to the results of the survey, the respondents consider the following skills necessary: organizational – 132 (97,1%); communicative – 127 people (93,4%), cognitive – 118 people (86,8%) and didactic – 118 people (86,8%); information – 110 (80,9%); pedagogical equipment – 104 people (76,5%); research – 103 (75,7%); constructive – 85 (62,5%); applied – 81 (59,6%); analytical – 75 (55,1%); suggestive – 48 (35,3%); perceptual – 55 (40,4%) (look Fig. 1).

The analysis of psychological and pedagogical sources on the researched problem allowed us to conclude that actually research activity is the basic source of professional self-development of the educator. In the process of educational activity, teachers of higher education institutions should create conditions that would form the creative activity of students and the desire for research.

External stimuli in the educational process are also the educational environment (the content of educational material, organizational forms, methods and means of teach-

ing, communication, professional competence, and pedagogical skills of the teacher, psychological microclimate in the team), encouragement (rating assessment of students' knowledge; credit or exam based on current results; participation in competitions, Olympiads, conferences; study according to an individual plan with permission to attend classes; recommendation for master's, graduate school; nominal scholarships, awards; transfer of contract students to vacant places in the state order). It is proved that internal stimuli are usually associated with the needs, motives, interests, desires, and needs of the individual to realize their abilities [8, 192].



**Fig. 1.** Skills identified in the process of empirical research of professional priorities of the future preschool teacher (in %)

To the question «What would you like to change in modern preschool education? Your suggestions for improving the content of preschool education» received mixed and varied responses. Most students believe that we should move away from the old methods and techniques of working with children and replace them with new, modern forms of educational activities. For the older – experienced generation, preschool education specialists listened to young specialists who offer innovations, interesting ideas, and projects, own ICT. Also among the answers were suggestions for pedagogical practice – to increase it to have time to perform interesting forms of work with children and reduce the writing of reports and documents. Some respondents answered that everything suits them and nothing needs to be changed, but when there are a large number of children in groups, it is more difficult to organize them. They offered to pay attention to the attitude of children, to pay more attention to their moral and physical problems. An interesting idea was «to add trips to museums, cinemas (for sessions that will be useful for children's development), circuses (which do not use animals in their performances), open zoos, theaters (with a program for children), or nature trips with parents». It should be noted that future specialists in preschool education understand the importance of the partnership between children and parents, said in their answers proposals «to spread as much as a possible partnership with parents and staff, to involve parents in organizing the educational process of children». The most painful

issues remain «the availability and financial support of the state of educators PEI, modernization of pedagogical interaction between participants in the educational process, the technical base of PEI, equipment, and resources».

Thus, as a result of scientific research, we can say that the choice of professional priorities of future preschool teachers is influenced by the formation of their professional self-development, their awareness of the importance of their own professional activities, and the value of building a professional career. The task of a preschool teacher is to convince and encourage them to form their own system of professional priorities.

**Conclusions and prospects.** Thus, the analysis of the process of the formation of professional priorities and motivation of the professional development of a preschool teacher involves the definition of academic disciplines that are directly aimed at preparing students for professional work with preschool children. Students' studying activities should be the basis for developing the content and technology of these activities and should take into

account the level of their creative abilities, academic achievements, interests, activities, etc. We note that the formation of motivation for the professional development of preschool teachers is a complex process that depends on many components of activity at all stages of its implementation, the main of which are the motives that determine the effective work and personality of the future preschool teacher. A new style of living standard is coming «Education for all, we learn all our life!». And only by studying in the conditions of continuous education, we will be able to reach a high level of professional competence, self-development. Having an active position in our own lives and having pedagogical skills, we will provide quality preschool education.

We can see prospects for further research in the selection and development of diagnostic tools to determine the formation of professional priorities of future preschool teachers, development of information and methodological materials for implementing a model of professional self-development of future preschool teachers in the educational environment of higher education.

#### REFERENCES

1. Volynets, Yu. O., Stadnik, N. V. Introduction of information technologies in the process of professional training of future preschool teachers. *Narodna osvita*. Electronic scientific professional publication, 2020. 2-nd ed. (41). URL: <https://cutt.ly/ckkDniY>.
2. Volynets, Yu. O., Volynets, K. I. Formation of professional abilities of future preschool teachers in the conditions of European integration. *Educational discourse*. Electronic scientific professional publication, 2020. 3-rd ed. (39). URL: <https://cutt.ly/ekkdIbs>.
3. Volynets, Yu. O., Stadnik, N. V., Volynets, K. I. Formation of future specialists' readiness for preschool education in carrying out professional activity in the conditions of European integration. *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect*. 1-st ed. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2020. P. 38-55. URL: <https://cutt.ly/qkkDFDM>.
4. Law of Ukraine «On Higher Education» dated 09.08.2019 № 1556-VII. URL: <https://cutt.ly/fkkDpkV>.
5. Law of Ukraine «On Preschool Education» dated 11.07.2001 № 2628-III. URL: <https://cutt.ly/GkkDgxf>.
6. Law of Ukraine «On Education» dated 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://cutt.ly/CkkD5FH>.
7. Kulik E. V. Preparation of future teachers for research activities: monograph. Kyiv; Drohobich: Kolo, 2004. 382 p.
8. Chernihivska, N. S. Preparation of the future teacher of a foreign language for self-educational activity: dis. ... Cand. ped. Science: special. 13.00.04 «Theory and methods of vocational education». Kyiv, 2011. 192 p.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Волинець, Ю. О., Стадник, Н. В. Упровадження інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*, 2020. Вип. 2 (41). URL: <https://cutt.ly/ckkDniY>.
2. Волинець, Ю. О., Волинець, К. І. Формування професійних здібностей майбутніх дошкільних педагогів в умовах євроінтеграції. *Освітологічний дискурс. Електронне наукове фахове видання*, 2020. Вип. 3 (39). URL: <https://cutt.ly/ekkdIbs>.
3. Volynets, Yu. O., Stadnik, N. V., Volynets, K. I. Formation of future specialists' readiness for preschool education in carrying out professional activity in the conditions of european integration. *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect*. 1st ed. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2020. P. 38-55. URL: <https://cutt.ly/qkkDFDM>.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 09.08.2019 № 1556-VII. URL: <https://cutt.ly/fkkDpkV>.
5. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III. URL: <https://cutt.ly/GkkDgxf>.
6. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://cutt.ly/CkkD5FH>.
7. Кулик Є. В. Підготовка майбутніх вчителів до дослідницької діяльності : монографія. Київ; Дрогобич : Коло, 2004. 382с.
8. Чернігівська, Н. С. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2011. 192 с.

---

---

## PSYCHOLOGY

---

---

### Доверие к себе в сопротивлении медиа-манипуляциям

Т. С. Гурлева

Институт психологии имени Г.С. Костюка, Национальной академии педагогических наук Украины, Киев, Украина  
Corresponding author. E-mail: t.s.gurleva@gmail.com

Paper received 11.02.21; Accepted for publication 24.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-11>

**Аннотация.** В статье доверие к себе рассматривается как субъектное качество личности, которое выполняет важную роль в развитии способности человека противостоять манипулятивному влиянию мас-медиа. Акцентируется внимание на умении читателя буквенных СМИ различать манипулятивный текст от диалогического и информационного. На основании результатов эмпирического исследования очерчены ориентиры психологической помощи человеку в сопротивлении медиа-манипуляциям. Обозначено значение диалогического взаимодействия психолога с клиентом в укреплении его доверия к себе, а также к себе – читателю медиатекстов.

**Ключевые слова:** доверие к себе; качество субъекта; манипулятивный, диалогический, информационный текст; диалогическое взаимодействие; медиа; психологическая помощь.

**Введение.** Ключевой и определяющей характеристикой личности, источником ее саморазвития является субъектность (К.А. Абульханова-Славская, З.С. Карпенко, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Татенко и др.), в основе которой лежит способность индивида к самодетерминации. Субъектная активность ярко проявляется тогда, когда человек оказывается перед вызовами, которые требуют от него активизации личных внутренних ресурсов. Отношение к себе как к активному субъекту демонстрирует и в то же время создает внутренние условия для определения и использования собственного личностного потенциала. Огромную опасность для благополучного развития личности представляют современные мас-медиа, значительная часть которых посредством манипулятивных технологий оказывает деструктивное влияние на личность, ее субъектность, способность самому принимать важные жизненные решения, детерминировать свое собственное развитие. Проблемами влияния текста на читателя занимались такие ученые, как В.В. Будный, С.Г. Кара-Мурза, А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Н.В. Чепелева и др. Актуальными являются исследования условий и механизмов как воздействия на личность через текст, так и сопротивления деструктивным, разрушающим личность информационным влияниям.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Стержневой характеристикой субъекта считается доверие к себе. Оно рассматривается как психологический механизм реализации творческой личности, как одно из основных условий ее успешной самоактуализации, как основа духовного развития (В.Ю. Кравченко, М. Мамардашвили, Л.П. Мишиха, С.А. Ставицкая, Е.В. Хохлова и др.). Личность, которая доверяет себе, независима, ориентированна на достижение, положительно принимает собственные достоинства и недостатки, относится к собственной субъектности как к ценности, умеет использовать собственный опыт и соотносить его с планами самоизменения (Т.П. Скрипкина). Наоборот, недоверие к себе ведет к глубоким психологическим нарушениям, связано с такими чувствами и

состояниями, как неуверенность в себе, подозрительность, замкнутость, чувство неполноценности, несамостоятельность, тревожность, растерянность, состояние пессимизма, ощущение заброшенности, может проявляться в раздражительности, агрессивном неконтролируемом поведении, вспышках гнева, нарушениях сна, депрессиях, склонности к суицидам, в неврозах (З.С. Карпенко, Н.В. Тарабрина, В.С. Цыхоня и др.).

Немалую угрозу для развития личности представляют драматические, травмирующие, кризисные ситуации и события. Находясь в неблагоприятных, агрессивных для существования условиях, человек может терять доверие к миру и самому себе, а значит психологическую опору и субъективную перспективу будущего. Угрозой психологическому благополучию и развитию личности является агрессивное медиaproстранство, разрушающее влияние на человека, его внутренний мир и отношения с окружающими, медиа-манипуляций. Поэтому психологи акцентируют внимание на развитии и укреплении субъектности человека, его стрессоустойчивости, сопротивляемости внешним агрессивным атакам на сознание людей (В.А. Васютинский, М.Л. Смольсон, В.А. Татенко, и др.). Видится важным исследование субъектных качеств личности, единство, взаимодополняемость которых будет представлять собой необходимую основу, «твердыню», «субъектную мощь», что может способствовать успешному противодействию разрушительным манипуляциям в инфoproстранстве. Обращается внимание на условия и приемы взаимодействия с людьми психолога, его личностные и профессиональные характеристики (А.Ф. Бондаренко, Л.С. Выготский, С.Д. Максименко, З.Г. Кисарчук, Н.В. Чепелева и др.).

**Цель** данного исследования – показать связь между доверием к себе как субъектным качеством и способностью индивида к сопротивлению медиа-манипуляциям, начертить ориентиры психологической помощи человеку в становлении его доверия к себе, а также доверия к себе – читателю медиатекстов.

**Материалы и методы.** В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования, построенного

на основе теоретического анализа проблемы. Ядро теоретических разработок представляют принципы гуманистической психологии и психотерапии, теории развития субъекта, его свойств и качеств (А.В. Брушлинский, Д.А. Леонтьев С.Л. Рубинштейн, В.А. Татенко и др.). Особое внимание уделяется субъект-субъектному, диалогическому общению между людьми, в частности посредством текста, представленного в буквенных СМИ и Интернет-изданиях (М.М. Бахтин, Л.А. Найденова, Н.В. Чепелева и др.). В качестве методов исследования задействованы: анкетирование респондентов, структурированное интервью, рефлексивный опросник для изучения доверия к себе Т.П. Скрипкиной и другие методы; качественный и количественный анализ полученных данных, метод обобщения результатов. Обследовано охвачено 43 украинских читателя печатных СМИ и Интернет-изданий (от 18 до 70 лет).

**Результаты и их обсуждение.** В научной литературе отмечается, что доверие выступает в качестве первопричины отношения к себе как к субъекту своей жизни. Определенный уровень доверия к себе служит одним из показателей личностной зрелости, ответственности. Умение доверять себе, считает Т.П. Скрипкина, является одним из показателей психологического здоровья личности, выступает способностью самостоятельно осуществлять выбор и ставить цели [4, с.139-146].

Доверие к себе, приобретенному опыту, который оценивается как таковой, что развивает собственную личность и отношения с окружающими, охватывает принятие человеком себя в прошлом, в настоящем и в будущем. Это способность изменяться, корректировать и совершенствовать собственное "Я", способности представленности себя в мире. Доверие к себе предусматривает непрерывное развитие личности, потому оно не может быть неизменной, постоянной величиной, а отображает качественные изменения в самой личности, ее отношение к уже имеющемуся и новому собственному опыту. Доверие или недоверие к себе может проявляться также в отношении к полученной информации из СМИ [2; 3]. Об отсутствии доверия можно говорить тогда, когда читатель, ориентируясь на советы, предложения и призывы, которые поступают из медиа-источников, "исключает собственную субъектность", авторство своей жизни и своей жизненной ситуации. Недоверие к себе проявляется в не критическом восприятии сведений, зависимости от авторитета, его точки зрения, в том, что человек не берет на себя ответственность за усвоение информации, использование ее в жизни. Недоверие к себе свидетельствует о нарушении психического равновесия, неспособности человека противостоять трудностям жизни, "опереться на себя", свободно, творчески планировать собственное будущее.

Напротив, доверие к себе выступает препятствием для попыток манипуляторов через текстовые СМИ деструктивно повлиять на личность, ее сознание и поведение. Человек, который доверяет себе, с одной стороны, сам не приемлет и не допускает манипулирование другими людьми, с другой стороны – способен активно противостоять манипулятивным влияниям. Дан-

ные эмпирического исследования показывают, что человек может терять доверие к себе и способность противостоять агрессивному давлению, когда он дезориентирован в своих знаниях и переживаниях, не может распознать тонкую, почти незаметную и неощутимую манипуляцию. В таком случае логично говорить о доверии/недоверии к себе как к читателю. Согласно полученным нами данным, доверие к себе как к личности выше, чем к себе как к читателю, это объясняется респондентами таким образом: как недостаток информации и анализа потребленной информации, противоположность или противоречивость мнений о тех или иных событиях, фактах, людях; недостаток опыта обработки информации, низкий уровень доверия вообще к СМИ. Человек понимает, что он «может ошибиться, принять ложную информацию за истинную» (из ответов на интервью), поэтому склонен не слепо доверять самому себе как читателю, а проверять информацию, соотносить ее с данными из других источников.

На доверие/недоверие к текстам влияет диалогичность, манипулятивность или нейтральность (информационный текст) изложения, коммуникации автора с читателем. Результаты исследования показали: медиа-информация, каналы информации не пользуются абсолютным доверием опрошенных нами читателей: большинство, по их мнению, распознают диалогический и манипулятивный тексты (всегда их распознают 46 %, не всегда – 54%), преимущественно отдавая предпочтение диалогическому. Согласно полученным данным, от манипулятивного текста люди получают конкретные указания, а от диалогического – новые знания и информацию для размышлений; большинство респондентов приемлемым является информационный текст (факты и цифры без их оценки и интерпретаций), доверие к ним больше, чем к текстам в той или иной мере «эмоционально окрашенным». Непринятие читателями манипуляций связано с чувством доверия к себе, которое является условием сознательного, думающего отношения к прочитанному.

По результатам рефлексивного опросника Т. П. Скрипкиной [4], 39 % опрошенных нами читателей ЗМИ имеют высокий, 56% – средний и 5% – низкий уровень доверия к себе. Можно предположить, что средний и низкий уровень доверия к себе респондентов выявляет некоторые недостатки в развитии их субъектности, или может быть результатом психотравмы, что влияет на восприятие медиатекстов или усиливается последними, если они имеют манипулятивную направленность. Выявлено, что показатель общего доверия к себе, по Т.П. Скрипкиной, имеет позитивную корреляцию с доверием к себе-читателю, по результатам интервью (0.34,  $p < 0.05$ ). Согласно полученным данным, показатель доверия читателей к диалогическому тексту значимо отрицательно коррелирует с показателем доверия к манипулятивному тексту (-0.58,  $p < 0.001$ ) [3, с.171].

Следуя принципам гуманизма (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.), основу психологической помощи составляют: диалогичность; субъектность, подход к клиенту как к субъекту, а не объекту воздействия; значимость и активизация субъектных особен-



ностей, качеств и свойств человека; взаимответственность автора текста и читателя. Во времена информационной войны, явной и скрываемой дезинформации, необходимо объяснять читателям особенности опосредованного общения, манипуляционных угроз и ловушек, чтобы уберечь личность от непрошеного, чужого, агрессивного внедрения в его сознание. Важным является распознавание читателями техник, признаков тонкого, незаметного, завуалированного, пролонгированного, однако четко срежиссированного манипулирования, которое действует «против субъектности» личности. Есть техники, которые, отмечает В.А. Татенко, вызывают впечатление «пропозитивных механизмов», однако субъект влияния на самом деле «старается ограничить свободу объекта или подчинить его своей воле» [5]. Важно также доносить до читателя, что не стоит очаровываться привлекательным оформлением, интересными фактами и пр. в тексте, а быть критичным к нему. Наоборот, диалогическое (развивающее) общение через текст проявляет и укрепляет у читателя доверие как к тексту и его автору, так и к самому себе как к читателю и личности – субъекту своей жизни. Ведь как отмечает Н.В. Чепелева, «диалогический текст содержит в себе несколько вариантов понимания (ступеней свободы понимания), не задавая определенного, жестко ограниченного способа интерпретации. Именно поэтому диалогический текст имеет своей функцией не только информирование, но и развитие личности» [6, с. 24].

Диалогическое общение предусматривает взаимное уважение, взаимопринятие, взаимодоверие между участниками коммуникации, выступает в качестве предохранителя агрессивному, разрушительному, манипуляционному давлению на человека. Важно, что в диалоге происходит открытие индивидом существенных, бытийных смыслов, которые являются важным условием сохранения целостности и дальнейшего развития личности как субъекта. Диалог может осуществляться как напрямую, так и через телевидение, радио, Интернет и т.п. В научных источниках акцентируется внимание на диалогичности буквенного текста, которая мотивирует читателя к собеседованию, побуждает к размышлениям (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.В. Чепелева и др.). Уважительное отношение к человеку, доверительное общение с ним через различные СМИ является залогом психологического равновесия человека, осознание им конкретной жизненной проблемы и собственных ресурсов в ее конструктивном решении.

Субъектное доверие к себе следует различать от так называемого ненастоящего, "мнимого доверия к себе", которое характеризуется нестойкостью убеждений, изменчивостью и неопределенностью ценностно-смысловых ориентиров, неспособностью к самостоятельной оценке и конструктивному учету собственного жизненного опыта. При мнимом доверии к себе человек может допускать неправильную трактовку медиа-информации, без сомнения и проверки своих знаний и ощущений поддаваться манипуляциям, некритично усваивать насаждаемые ценности и смыслы, образцы поведения («Я абсолютно доверяю себе, не считаю нужным перепроверять информацию, не имею причин сомневаться в себе и в своем выборе»). Часто в качестве источника мнимого доверия к себе выступает

внешний авторитет, зависимость от него, а не ориентация на совесть, собственная ответственность и другие качества, которые определяют человека-субъекта. Как принятие, дружелюбность, некритичность читателя к медиатекстам, так и повышенная критичность и даже враждебность к ним – указывают на прежде всего эмоциональное отношение читателя к информации. Поэтому чувства и эмоции в ходе ознакомления с текстом в любом случае должны быть уравновешены проверкой информации, ее правдивости и объективности – только тогда новые знания могут быть аргументированно признанными полезными для использования. Укрепление доверия к себе и повышение медиаграмотности (различение текстов разной направленности, критичность к информации и др.) – все это может повышать доверие к себе и как к читателю.

Наши исследования также показали, что ловкий манипулятор склонен преднамеренно использовать речевые и письменные инструменты и возможности, которые свойственны диалогическому общению, но при этом может передавать неправдивую информацию (искусно «вкрапывать» ложные послылы), перекручивая знания человека, расшатывая его смысложизненные установки и т.п., «убаюкивая» или запугивая свою «жертву». Исходя из этого, задание психолога – формировать и укреплять именно субъектные качества гражданина, умение его не только распознавать манипулятивное влияние, но и сравнивать новые знания с уже приобретенными, с информацией, которую можно получить из других информационных ресурсов, сопоставлять ее с собственными представлениями. Манипулирование "под маской диалога", как заимствование определенных средств диалога (а не стиль общения, не образ диалогического мышления, установка, искреннее стремление автора к субъект-субъектному взаимодействию, его уважение к читателю, признание его ценности, сохранение и укрепление его субъектности и т.п.) и характеризует того скрытого манипулятора, который мастерски, как будто "отупляя ум и усыпляя бдительность", переиначивает сознание человека. Такого "волка в овечьей шкуре" надо учить обнаруживать и уметь ему противодействовать. При этом психологу важно самому искренне быть диалогичным, владеть искусством диалога, мастерством субъект-субъектного взаимодействия.

При взаимодействии с диалогично ориентированным психологом поддерживается и актуализируется психологическое благополучие украинца, которое распространяется на реальные жизненные ситуации жизнедеятельности человека, помогает ему в оптимальном определении целей на сегодня и завтра [1]. Одним из основных заданий психолога должно быть развитие, сохранение, укрепление в личности доверия к себе, собственному «Я», имеющимся нынешним ресурсам и перспективам на будущее. Доверие к себе усиливается у человека через доверие психолога к нему, уважение к его выбору, уверенность в том, что клиент имеет личностные потенции, субъектные черты и качества, которые способны уберечь его от деструктивного внешнего влияния и будут содействовать его личностному росту.

**Выводы.** Ключевой и определяющей характеристикой личности, источником ее саморазвития является

субъектность, в основе которой лежит способность индивида к самодетерминации, созданию собственной жизни. Среди субъектных качеств выделяется доверие к себе, которое является необходимым условием и признаком нормального развития личности, имеет свойство влиять на сознание и поведение человека, а также выражается в доверии или недоверии к медиатекстам. Отличающейся от субъектного доверия к себе предлагается считать "мнимое доверие к себе", которое способствует некритичному восприятию медиатекста.

В укреплении доверия к себе гражданину может помочь психолог как в непосредственном общении, так и

через медиа. Результаты эмпирического исследования показали позитивную корреляционную связь между доверием к себе и доверием к себе как к читателю медиатекстов, а также значимую отрицательную корреляцию показателя доверия к диалогическому тексту с показателем доверия к манипулятивному тексту. В процессе диалогического общения психолог мотивирует клиента на критическое отношение к информации и активное сопротивление медиа-манипуляциям. Диалогическое взаимодействие посредством текста выявляет и укрепляет у читателя доверие как к тексту и его автору, так и к самому себе как к читателю.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вовчик-Блакитна О.О., Гурлева Т.С. Оздоровлення інформаційного середовища як суспільний запит сьогодення. Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості. Зб. наук. праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Херсон, 26-27 вересня 2019 р.) / ред. колегія: О.Є. Блинова, Н.І. Тавровецька (відп. за випуск). Херсон: ФОП Вишемирський В. С., 2019. С. 39-42.
2. Гурлева Т.С. Ставлення читача до медіатексту через призму довіри до себе як суб'єктної якості // Актуальні проблеми психології Т. III : Консультаційна психологія і психотерапія: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. Максименка С. Д. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; К. : Логос, 2019. Вип. 15. Консультаційна психологія і психотерапія. С. 227-250. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720628/> (дата звернення: 03.02.2021)
3. Гурлева Т.С. Технологія психологічної допомоги громадянам у подоланні проявів ПТСР через текст у друкованих ЗМІ та Інтернет-ресурсах: Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу: монографія, Р. 7, Київ, 2020. С. 159-177: URL: [https://lib.iitta.gov.ua/722181/1/Monograph2020\\_labpsychother.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/722181/1/Monograph2020_labpsychother.pdf) (дата звернення: 24.12.2020).
4. Скрипкина Т.П. Психологія довіри : Учеб.посібник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
5. Татенко В. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину // Соціальна психологія. 2003. № 1. С. 60–72.
6. Чепелева Н.В. Текст і читач: посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 124 с.

#### REFERENCES

1. Vovchik-Blakytyna O.O., Hurlieva T.S. Improving the information environment as a public demand of today. Sociokul`turni ta psy`xologichni vy`miry` stanovlennya osoby`stosti. Zb. nauk. prac` za materialamy` II Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi (m. Xerson, 26-27 veresnya 2019 r.) / red. kolegiya: O.Ye. Bly`nova, N.I. Tavrovecz`ka (vidp. za vy`pusk). Xerson: FOP Vy`shemy`rs`ky`j V. S., 2019. S. 39-42.
2. Hurlieva T.S. The reader's attitude to the media text from the perspective of self-trust as a quality of a subject // Aktual`ni problemy` psy`xologiyi T. III : Konsul`taty`vna psy`xologiya i psy`xoterapiya: Zb. nauk. prac` Insty`tutu psy`xologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny` / Za red. Maksy`menka S. D. Insty`tutu psy`xologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny`; K. : Logos, 2019. Vy`p. 15. Konsul`taty`vna psy`xologiya i psy`xoterapiya. S. 227-250. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720628/> (data zvernennya: 03.02.2021)
3. Hurlieva T.S. The technique of psychological aid to citizens in overcoming the symptoms of PTSD via textual and printed media and internet-resources: Texnologiyi psy`xoterapevty`chnoyi dopomogy` postrazhdaly`m u podolanni proya-viv postravmaty`chnogo stresovogo rozladu: monografiya, R. 7, Ky`yiv, 2020. S. 159-177: URL: [https://lib.iitta.gov.ua/722181/1/Monograph2020\\_labpsychother.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/722181/1/Monograph2020_labpsychother.pdf) (data zvernennya: 24.12.2020).
4. Skripkina T.P. The psychology of trust : Ucheb.posoby`e dlya stud. vyssh. ped. учеб. zavedeny`j. M.: Y`zdatel`sky`j centr «Akademy`ya», 2000. 264 s.
5. Tatenko V. Socio-psychological mechanisms of human influence on man // Social`na psy`xologiya. 2003. # 1. S. 60–72.
6. Chepeleva N.V. The text and the reader: posibny`k. Zhy`tomy`r: Vy`d-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. 124 s.

#### Trust in oneself in resisting media manipulations

T. S. Hurlieva

**Abstract.** In the article self-trust is considered as a subject quality of a person, which plays a significant role in their ability to resist the manipulative impact of the mass media. The paper focuses on a printed media reader's ability to distinguish among a manipulative text, a dialogue-based and an informative one. It has been found that the indicator of general self-trust has a positive correlation with the trust to self as a reader and the indicator of the trust to a dialogue-based text has a significant negative correlation with the ratio of the trust to a manipulative text. The guidelines of psychological help to a person in resisting media manipulations have been defined according to an empirical study. The article highlights the significance of dialogue-based interaction between a psychologist and a client which facilitates a client's self-trust and the trust to self as a reader.

**Keywords:** self-trust; subject quality; manipulative, dialogue-based and informative text, dialogue-based interaction; media, psychological help.

## Development of personal and professional potential as an open self-organizing system during the study at the college

K. O. Moisieienko

PhD student of the department of the Social Psychology  
Odesa Mechnikov National University, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: Karina.Moisieienko@gmail.com

Paper received 14.02.21; Accepted for publication 25.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-12>

**Abstract.** The article is devoted to the study of the development of personal and professional potential. The material characterizes the existing methodological approaches to this problem. On the basis of the existing theoretical approaches, the components of the development of personal and professional potential are identified. The article empirically shows the development of the personal and professional potential as an open self-organizing system. We can see the changes in the attitude of the personality, as well as the ways of perception of information, decision-making and interaction with the outside world between junior and senior students. The dynamics of the development of "Self-concept" among students of junior and senior courses is revealed.

**Keywords:** *personality, potential, personal and professional potential, students, dynamic approach, self-organizing system.*

**Introduction.** The study of personal and professional potential is a rather difficult task, since this concept is quite new in psychological science and does not have the same definition within the framework of existing psychological theories and schools. Based on the approaches we have studied, we propose the following structure of personal and professional potential: 1) The systematic approach; 2) Personal potential as an open self-organizing system; 3) Subjectivity as the basis of personal and professional potential; 4) The dynamic approach.

We cannot study a personality without considering it in a system of relationships. That is why we use a systematic approach to the study of personal and professional potential, where we include the individual characteristics of the personality, her abilities, professional orientation and life values and motives. To study personal and professional development, we turn to the idea of science as an open self-organizing system that allows us to consider the studied phenomena in the dynamics of its formation. This process can be represented as a gradual transformation of a person's thinking (with his characteristic individual characteristics) into professional thinking, which participates in ensuring the integrity and consistency of the emerging professional picture of the world and ensures self-development of his own personality. Subjectivity as the basis of personal and professional potential lies at the basis of our model, because the active life position of a person is an incentive force in the disclosure of potential opportunities. The main categories that determine the quality of personal and professional development are "maturity" and "professionalism". The use of a dynamic approach gives us the opportunity to observe the development of personal and professional potential and the features of its change.

All these principles are deeply interconnected and sometimes follow from one another as a consequence.

**Literature review.** The theoretical and methodological basis of the study is the psychological principles of the social determinism of mental processes, the unity of consciousness and activity, development and consistency, as well as the ideas of an integrative approach to the study of personality, laid down by B.G. Ananiev (O.S. Anisimov, K.A. Abulkhanova, A.A. Bodalev, A.A. Derkach, V.G. Zazykin, N.V. Kuzmina, I.N. Semenov and others). The analysis of the features of the manifestation of various

levels of personal and professional potential is largely based on the provisions of modern psychological theories of personality (B.G. Ananiev, A.G. Asmolov, L.S. Vygotsky, V.S. Merlin, V.N. Myasishchev, K. K. Platonov, L. N. Sobchik, A. G. Shmelev, A. Adler, G. Aysenck, A. Bandura, R. Kettel, Z. Freud, E. Fromm, K. Horney, E. Erickson and etc.).

In the modern Ukrainian psychological science the study of potential is especially valuable work of V.I. Podshivaklina on social conditions and trends of the use of personal potential [4]; J.P. Virna of personal resources of professional adaptation; S.V. Sytnyk who considers personal potential as a condition of professional interaction [7]; A.E. Furman considers the self-concept; A.M. Bolshakova reveals the personal realization of man in ontogenesis; M.A. Sadova considers the psychological components of the potential of self-realization of the individual, which is very similar to the definition of the potential to V.I. Podshivalkina [3]; G.V. Deryabina considers the features of the manager's potential; S. Maksymenko introduces the term "human energy potential" as an indicator of a person's ability to act [1]; I. Manokha writes about the "potential of individual human existence" that reproduces the generalized signs of the development of the extraordinary nature of the "I" of man's during his life [2]; Y. Kalba introduces the term "gradual potential", which means structural and dynamic formation [5].

Summarizing the views of various authors, we conclude that personal and professional potential is a dynamic process and component of professional self-awareness, which affects the independence of professional choice of the subject, the formation of internal personality structures and their optimal use in activities, development of internal criteria self-assessment as a professional, finding personal meanings in work.

**Purpose of the article.** In this article, using a dynamic approach, we will reveal our personal and professional potential, using the principle of an open self-organizing system.

**Materials and methods.** The subject of our research is students of 1-5 courses of higher educational institutions. 90 students took part in our research. 45 subjects - students of 1-3 courses, and 45 people - students of 4-5 courses. Studying the development of personal and professional

potential, we identified two main factors influencing the formation and development of the potential of an individual as an open self-organizing system: individual-typological characteristics of the personal potential and the personal-professional "I-concept".

To consider the individual-typological characteristics of the potential of the personality, we have identified 4 main directions of the personality: the potential for setting the personality to the external (extraversion) or internal (introversion) world; individual-typological features of the potential of an individual in the perception and processing of information; individual-typological features of the potential of an individual in decision-making; the potential for interaction of the individual with the outside world. This personality typology was proposed by I. Myers and K. Briggs. Therefore, to study the individual-typological characteristics of the personality as an open self-organizing system, we used the typological questionnaire MBTI.

For the study of the personal-professional "Self-concept" we took as a basis the methodology of E. Shein and his understanding of the professional Self-concept. We have identified the following components that make up the professional picture of the world: professional praxeology; trade-union stability; professional expertise; professional innovation; profession as part of life; social significance of the profession; profession as a field of self-realization; professional self-sufficiency.

**Results.** Let us consider the dynamics of the change in the attitude of the personality, as well as the ways of perceiving information, making decisions and interacting with the outside world between junior and senior students. Let's start by considering **the potential of a person's attitude to the external or internal world.** Looking at Figure 1, we can pay attention to the dynamics of changes in these indicators between junior and senior students. For 1–3-year students, the vector is more pronounced on the potential for setting a personality to the outside world ( $M = 13.9$ ;  $SD = 4.7$ ), and among students of 4-5 courses - on the potential for setting a personality on the inner world ( $M = 13, 6$ ;  $SD = 5.1$ ). If we consider this phenomenon not only from the standpoint of extraversion and introversion, but from the standpoint of a personal and professional orientation, then we can come to the conclusion that junior students at the initial stage of their education are more directed towards external contacts: acquaintance with classmates, a feeling of "adulthood" and "freedom from parents." This is the time to establish new contacts with peers and the opportunity to establish oneself in a new educational institution. For senior students, there is a dynamic more towards self-reflection, they have already formed a circle of interests and acquaintances. They are focused on their research projects - preparation and defense of bachelor's or master's theses. It takes more effort and time to prepare.

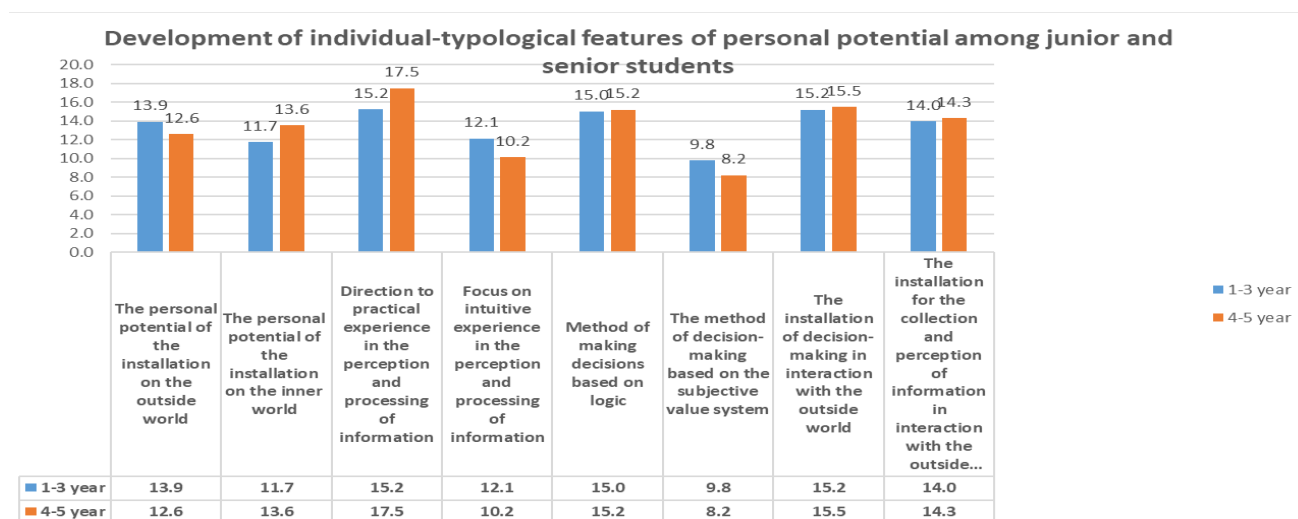


Fig. 1. Dynamics of development of individual-typological features of personality potential among junior and senior students

In both groups of students, **the individual-typological characteristics of the personality's potential in the perception and processing of information** are directed towards practical experience more than intuitive (1-3 courses:  $M = 15.2$ ;  $SD = 5.5$ ; 4-5 courses:  $M = 17, 5$ ;  $SD = 4.3$ ). However, for 4-5 year students, its indicator is higher by  $M = 2.3$  than for 1-3 year students. Therefore, accordingly, comparing the indicators of the potential of the personality with the focus on intuitive experience in junior students, it turned out to be higher by  $M = 2.1$  than among senior students (1-3 courses:  $M = 12.1$ ;  $SD = 4.4$ ; 4- 5 courses:  $M = 10.2$ ;  $SD = 3.4$ ). Thus, we can say that among students in general, there is a dynamic of a general orientation towards practical experience. However, undergraduate students are more likely to rely on intuitive experience than undergraduate students. In our opinion, this

may be due to the fact that 16-18-year-old young people still do not have sufficient life experience and practical knowledge, which is why they often have to intuitively perceive and process the information they receive in comparison with older students.

**Individual-typological features of the potential of the individual in decision-making.** Comparing the two groups of students, it can be seen that both groups are more inclined to make decisions based on logic than on the basis of a subjective system of values. However, again, as in the case of the perception and processing of information, junior students are more inclined to make decisions based on a subjective system of values than senior students (1-3 courses:  $M = 9.8$ ;  $SD = 4.4$ ; 4 -5 courses:  $M = 8.2$ ;  $SD = 3.6$ ). We explain this in the same way as in the previous case - the lack of life experience and practical knowledge

at the initial stage of the formation of personal and professional potential.

When analyzing **the dynamics of the potential of interaction between a person and the outside world**, we observe approximately the same indicators among junior and senior students. Both groups have approximately the same results between the decision-making mindset (1-3 courses:  $M = 15.2$ ;  $D = 4.8$ ; 4-5 courses:  $M = 15.5$ ;  $SD = 4.4$ ) and the collection mindset information when interacting with the outside world (1-3 courses:  $M = 14.0$ ;  $SD = 5.0$ ; 4-5 courses:  $M = 14.3$ ;  $SD = 4.2$ ). Thus, we come to the conclusion that this potential is still at the stage of formation.

**The dynamics of the development of "Self-concept" among junior and senior students.** We also refer the development of the "Self-concept" to the principle of understanding a person as an open and self-organizing system. Let's consider in more detail the dynamics of change depending on the age of students.

Figure 2 shows that the overall picture of students in the

formation of the "self-concept" is approximately the same. However, there are differences. And we can see how students' priorities change. For 1-3 year students, in the first place in terms of importance is the "Social significance of the profession" ( $M = 7.7$ ;  $SD = 1.9$ ), and only then the factor "Profession as frequent of life" ( $M = 7.6$ ;  $SD = 1.5$ ). And for 4-5 year students, they change places: in the first place in the priority "Profession as frequent of life" ( $M = 7.8$ ;  $SD = 1.3$ ); and in second place: "Social significance of the profession" ( $M = 7.1$ ;  $SD = 2.0$ ). That is, when young people enter university at the age of 16-17 and choose a professional activity, it is important for them that their future profession has meaning and social significance. However, other sides of life are also important for them: friends, family, hobbies and hobbies. This picture changes slightly for senior students. At the age of 19-21, the importance of professional development and obtaining a bachelor's or master's degree comes out on top. However, relationships are also becoming very important. Many students (mostly female) in 4-5 years build relationships and start families.

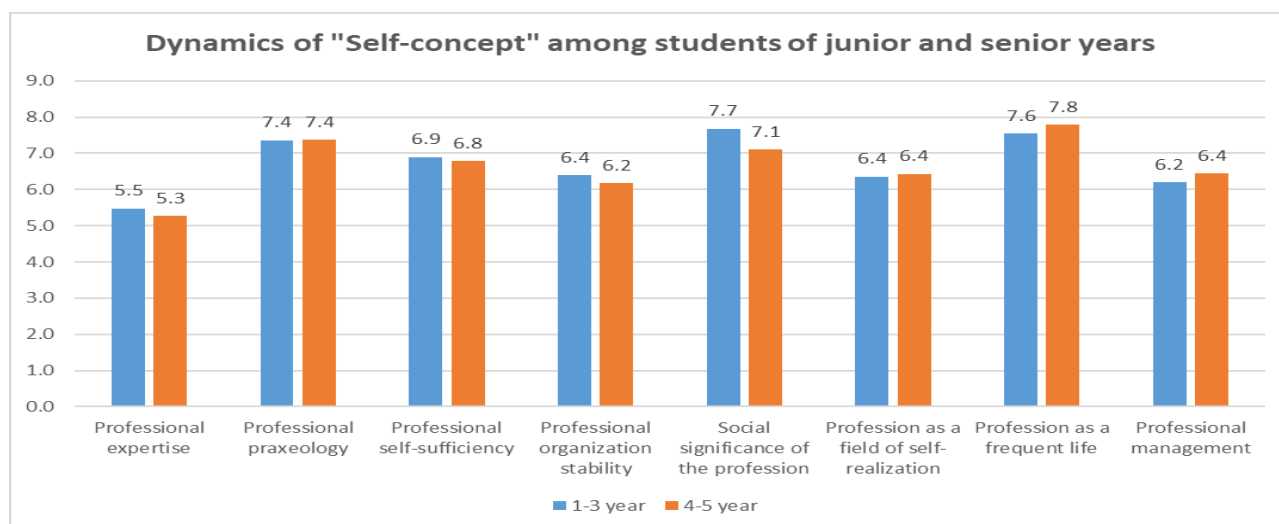


Fig. 2. Dynamics of "Self-concept" among students of junior and senior years

Thus, in the first place in their life is not only professional development, but also family values and relationships. That is, the factor "profession as a frequent life" becomes the main factor ( $M = 7.8$ ;  $SD = 1.3$ ) And at the same time the social significance of the profession recedes into second place ( $M = 7.1$ ;  $SD = 2.0$ ), decreasing from  $M = 7.7$  to  $M = 7.1$ . Professional praxeology does not change during university studies. This value holds a fairly high position during the entire study at the university (1-3 courses:  $M = 7.4$ ;  $SD = 1.8$ ; 4-5 courses:  $M = 7.4$ ;  $SD = 2.1$ ). According to E. Shane's description, a person with such a career orientation "will consider that he has not achieved his career goals until he takes a position in which he can manage various aspects of the enterprise's activities: finance, marketing, production, development, sales" [8]. That is, in the understanding of students, the success of the realization of personal and professional potential depends on the position he occupies.

The dynamics of the indicator for "profession as a field of self-realization" during study at the university also does not change among students, but it is not a leading factor either (1-3 courses:  $M = 6.4$ ;  $SD = 1.7$ ; 4-5 courses:  $M = 6.4$ ;  $SD = 1.6$ ). The indicators of senior students decrease slightly compared to junior students for the following

factors: Professional self-sufficiency (1-3 courses:  $M = 6.9$ ;  $SD = 1.6$ ; 4-5 courses:  $M = 6.8$ ;  $SD = 2.2$ ); Professional organization stability (1-3 courses:  $M = 6.4$ ;  $SD = 1.2$ ; 4-5 courses:  $M = 6.2$ ;  $SD = 0.9$ ); and Professional expertise (1-3 courses:  $M = 5.5$ ;  $SD = 1.5$ ; 4-5 courses:  $M = 5.3$ ;  $SD = 1.8$ ). In our opinion, of particular interest is the fact that "professional expertise" in the understanding of students is not one of the main factors. Moreover, it is in the last place in terms of importance.

We see small changes in the direction of growth among senior students according to the factor "Professional management" (1-3 courses:  $M = 6.2$ ;  $SD = 2.1$ ; 4-5 courses:  $M = 6.4$ ;  $SD = 2.5$ ).

**Conclusions.** We have shown the dynamics of change in the attitude of the individual, as well as the ways of perceiving information, making decisions and interacting with the outside world between students of junior and senior courses. Empirically we showed the dynamics of the development of the "self-concept" while studying at the university. Changes in priorities between the social significance of professional activity among junior students to the development of professional potential are shown only as a part of life among senior students. For senior students, the development is not only about professional potential, but

also personal potential begins to take an important place in their activity and personal life. Thus, we observe the dynamics of the development of the structure of a special-

professional potential. From which we can conclude that the personal and professional potential is dynamic and it is actively formed during study at the university.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Борис Герасимович Ананьев. – 2. изд. – СПб. : Питер, 1997. – 336 с
3. Кальба Я. Вчинковий потенціал особистості учня як предмет психологічного аналізу / Я. Кальба // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 148-163.
4. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. – Казань : Мегапринт, 1969. – 207 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
7. Максименко С.Д., В.І. Осёдло Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. Проблеми сучасної психології 2010 №8 3-19
8. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І.П. Маноха. – К., 2003. – 48 с.
9. Міляєва В.Р. Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості» / В.Р.Міляєва //Проблеми сучасної психології. - 2013. -№20 – С.405-415
10. Подшивалкіна В. І. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 127-137.
11. Подшивалкіна В. И. Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста / Валентина Ивановна Подшивалкіна. – Кишинев : Центральная типография, 1997.– 192 с.
12. Садова М.А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості / М.А. Садова // Вісник Одеського національного університету. – 2010. -С.102-109.- (Серія: Психологія; Т.15; Вип. 9)
13. Ситнік С.В. Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії/ С.В.Ситнік //Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова.Психологія. -2012 -№8. -С.168-175
14. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 373с
15. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб.: Речь, 2004. – С. 85 – 96

#### REFERENCES

1. Abulchanova-Slavskaya, K.A. (1980). Activity and psychology of personality. Moscow.: ed. Nauka, 335 [In Russian]
2. Anan'ev, B.G. (1997). The psychological structure of a person as a subject. St.Petersburg: ed. Piter,336 [In Russian]
3. Chiker, V.A. (2004) Psychological diagnostics of the organization and personnel. St.Petersburg: ed. Rech, 85 – 96 [In Russian]
4. Kalba, Y. (2011). The action potential of the student's personality as a subject of psychological analysis. *Psychology and society*, 2, 148-163 [In Ukrainian]
5. Klimov E.A. (1969). Individual style of activity depending on the typological properties of the nervous system. Kazan: ed. Megaprint, 207 [In Russian]
6. Klimov E.A. (1996). Psychology of professional self-determination. Rostov-na\_Donu: ed. Fenix, 512 [In Russian]
7. Maksimenko, S.D. (2006). *The genesis of the personality implementation*. Kyiv: ed. LLC “KMM” [in Ukrainian].
8. Maksimenko, S.D., Osedlo, V.I. (2010) Structure and personal determinants of professional self-realization of the subject. *Problems of modern psychology*, 8, 3-19 [In Ukrainian]
9. Manocha, I.P. (2003). Psychology of the potential of individual human existence: an ontologically oriented approach. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [In Ukrainian]
10. Milyaeva, V.R. (2013). Theoretical analysis of the concept of "personality potential". *Problems of modern psychology*, 20, 405-415 [In Ukrainian]
11. Podshivalkina V.I. (1997). Life path and professional career of a specialist. Kishinev: ed. Central Printing House, 192 [In Russian]
12. Podshivalkina, V.I. (2009). Social conditions and psychological dimensions of trends in the use of personal potential *Psychology and society*, 4, 127-137 [In Ukrainian]
13. Sadova, M.A. (2010). Psychological components of the self-realization potential of the individual. *Visnik of Odessa national university*, Vol. 15, 9, 102-109 [In Ukrainian]
14. Sutnik, S.V. (2012). Personal potential as a condition of professional interaction. *Visnik of Odessa national university*, 8, 168-175 [In Ukrainian]
15. Titarenko T.M. (2003). The life world of the individual: within and outside of everyday life Титаренко. Kyiv: ed. Lubid, 373c [In Ukrainian]

## Динамічна підсистема креативності майбутнього вчителя початкової школи

М. В. Саврасов, К. С. Кисельов

Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (Слов'янськ, Україна)  
Corresponding author. E-mail: savrasov85@ukr.net, xxxtommy1987xxxx@gmail.com

Paper received 09.02.21; Accepted for publication 23.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-13>

**Анотація.** Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи виступає сприятливим проміжком часу для розвитку креативності суб'єкта, певними драйверами даної психологічної динаміки креативної сфери суб'єкта можуть виступати психологічні чинники уникнення образної стереотипізації, пошуку власного шляху творчої реалізації, постійного підвищення якісного та кількісного рівня оригінальності власного творчого образного продукту, прагнення до завершення та інтерпретації свого творчого продукту тощо. Основними конкретними характеристиками креативного образного акту виступає швидкість виникнення та розгортання творчого задуму, ступінь його відхилення від існуючих прототипів, намагання до завершення і належного оформлення свого творчого продукту.

**Ключові слова:** креативність, студент, структура, коефіцієнт, показник.

**Вступ.** Креативність як стійка особистісна характеристика та усталений різновид загальних здібностей виступає важливим об'єктом сучасних наукових досліджень у сфері гуманітарних та поведінкових наук, їй приділяється значна увага видатних представників як вітчизняної науки, так і закордонних науковців. Втім попри певну розробленість проблематики креативності у загальнонауковому аспекті (виділена термінологія, феноменологія, структура, окремі особливості), у аспекті вузького її розуміння (для представників окремих вікових чи професійних груп, що спеціалізуються на окремих видах професійної діяльності), особливо на емпіричному та прикладному рівні ступінь розкриття сутності даного явища лишається, на нашу думку, дещо недостатнім. Однією з таких сфер становлення та професійної діяльності виступає сфери освіти, причому додаткової актуальності становлення креативності набуває на ранніх етап освітньої активності та психічного розвитку, одним з яких виступає початкова школа. Саме дана закономірність висуває суттєві вимоги до педагогів – сучасних вчителів Нової Української Школи (НУШ), специфіки діагностики, розвитку та з'ясування найбільш інформативних особливостей їх креативності та психологічних особливостей її регуляції.

**Стислий огляд публікацій за темою.** Сконцентруємося стисло на основних чинниках, умовах та технологіях розвитку креативності майбутнього вчителя початкової школи у процес його підготовки. М. І. Гайдур, досліджуючи підготовку майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища, пропонує використання психолого-педагогічної технології, в центрі якої творчий етап, де створюються умови для застосування інформаційних ресурсів, відбувається підтримки включення майбутнього вчителя в активну творчу діяльність, розробляються та презентуються власні творчі проекти що стосуються питань творчого саморозвитку особистості педагога, аналізуються педагогічні інновації, має місце психологічний супровід та психологічна підтримка становлення майбутнього фахівця-педагога з боку практичного психолога ВНЗ [1].

С. М. Дубяга дійшла висновків, що суттєвим чинником креативності майбутнього педагога початкової школи виступає його педагогічна імпровізація, що обумовлена глибокими знаннями психолого-педагогічних дисциплін, предмету викладання та теоретичних основ педагогічної імпровізації, імпровізаційними вміннями і навичками, гнучкістю та оригінальністю мислення, винахідливістю, педагогічною інтуїцією і увагою та широким колом інтересів [2]. Обґрунтовуючи модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, Н. Є. Колесник розглядає серед її структурних компонентів зміст художньо-технічної творчості, вміння реалізувати конструктивно-технологічний підхід до праці, взаємодоповнюваність вербальних, графічних, сенсомоторних дій з різними матеріалами, творчий і нестандартний підходи до професійної діяльності [5]. О. О. Красовська вивчає особливості формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів за умов використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці, серед яких розвиток творчого гнучкого нестереотипного мислення, комунікативних якостей, трансформації суспільних цінностей, здатності продукувати нестандартні ідеї, розв'язання педагогічних проблем і ситуацій, обрання інноваційних методів і прийомів викладу змісту дисциплін початкової школи, створення спеціальних умов опанування практичними вміннями педагогічної діяльності [6].

М. М. Марусинець відзначає роль креативності у формуванні професійної рефлексії майбутнього педагога початкових класів, коли із зростанням рівня розвитку професійної рефлексії поступово реалізується рефлексивно-креативний потенціал особистості, результатом якого є процес ідентифікації суб'єкта із системою особистісних і професійних цінностей педагога-професіонала, що саморозвивається [7]. В. Ю. Підгурська виділяє різні форми та методи мовнокомунікативної діяльності в ході навчальної роботи, які є ефективними засобами розвитку креативності майбутнього вчителя початкових класів як необхідної умови їх професійної реалізації [8]. Т. В. Каракатсанісом проаналізовано теорії й практики розвитку креативності майбу-

тніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії та охарактеризовано систему їх професійної підготовки у педагогічних коледжах країни щодо розвитку креативності як запоруки їх професійної реалізації [3].

Теоретичний аналіз та наукове моделювання дає нам змогу стверджувати, що креативність майбутнього вчителя початкової школи тісно пов'язана із такими аспектами його фахової підготовки як: організація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища, формуванням професійної рефлексії майбутнього педагога початкових класів, формуванням творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів за умов використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці, педагогічною імпровізацією в ході професійної педагогічної діяльності тощо.

**Мета.** Основною метою нашого дослідження є встановлення, опис та інтерпретація основних змістових та структурних особливостей динамічної підсистеми креативної сфери у підготовці майбутнього вчителя НУШ. Серед основних завдань нашого дослідження виділяємо: аналіз теорії та методології становлення креативності (творчих здібностей) майбутнього вчителя початкової школи та особливостей психічної регуляції її динаміки; емпіричне дослідження закономірностей розвитку креативності майбутнього вчителя початкової школи; виявлення та опис основних психолого-педагогічних чинників динаміки креативності майбутнього НУШ.

**Матеріал і методи дослідження.** Включають аналіз та синтез наявної теоретичної та методологічної бази, теоретичне моделювання функціональних та структурних особливостей явища, що вивчається; аналіз ступеня достовірності розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників (критерій  $t$ -Ст'юдента); наукова інтерпретація отриманих емпіричних результатів. Методики психологічної діагностики, які входять до психодіагностичної програми нашого дослідження, вже описувались нами докладно раніше [4], тому ми не будемо зупинятися на них докладно. В якості експериментальної виборки виступають студенти 1-3 років навчання рівня вищої освіти «Бакалавр» спеціальності «013 Початкова освіта» Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» загальною кількістю 120 осіб.

**Результати та їх обговорення.** Отримані результати ми намагалися інтерпретувати спираючись на психологічний зміст названих емпіричних показників, що пропонуються розробниками та модифікаторами використаних нами методик та процедур діагностики вербальної та образної креативності, враховуючи певний досвід наших попередників та власний досвід в галузі дослідження специфіки прояву креативності особистості у навчальній та професійній діяльності, у сфері розробки психолого-діагностичного та розвивального інструментарію тощо.

Як можемо бачити, від першого до третього року навчання майбутнього вчителя початкової школи, тобто на його початковому етапі фактично не відбувається виразних зрушень у сфері образної креативності май-

бутнього вчителя початкової школи, хоча усім виділеним показникам образної креативності все ж властива позитивна динаміка, для жодного з них дана тенденція не набуває характеру статистичної закономірності. Вважаємо, що викликати даний факт може системний вплив низки факторів психічного функціонування студента, структури та змісту навчального матеріалу студентів, специфіка діагностики образної креативності, що може не зовсім відповідати специфіці образної креативності майбутнього фахівця даної спеціалізації.

Для показників образної креативності майбутнього вчителя початкової школи на завершальному етапі навчання нами виявлено статистично достовірне зростання середніх значень показників оригінальності образної креативності ( $t=-5,54$  при  $p<0,001$ ), спротиву замкненню образної креативності ( $t=-4,18$  при  $p<0,001$ ), та розробленості образної креативності ( $t=-2,26$  при  $p<0,05$ ) на фоні певного зростання і решти виділених емпіричних показників. Показник оригінальності виступає як один з найвагоміших показників образної креативності взагалі, а його статистично достовірне зростання на такому рівні дає нам змогу розглядати віковий період завершального етапу професійної підготовки майбутнього фахівця даного профілю як такий, що визначає змістову складову його образної креативності, остаточно оформлює її у вигляді визначних результатів образної творчості, сприяє становленню його креативної підсистеми особистості в цілому.

Встановлено, що для показників образної креативності майбутнього вчителя початкової школи на завершальному етапі навчання нами виявлено статистично достовірне зростання середніх значень показників біглоті образної креативності ( $t=-3,98$  при  $p<0,001$ ), оригінальності образної креативності ( $t=-6,38$  при  $p<0,001$ ), спротиву замкненню образної креативності ( $t=-5,07$  при  $p<0,001$ ), та розробленості образної креативності ( $t=-3,96$  при  $p<0,001$ ) з урахуванням достатньо виразного зростання усіх виділених емпіричних показників.

Встановлена закономірність розвитку образної креативності майбутнього вчителя початкової школи впродовж цього процесу обумовлює його своєрідність як з точки зору вікової психології, так і з точки зору педагогічної психології, якщо не забувати про суттєві зміни у характері навчальної діяльності, її змісті та структурі (збільшення долі професійно орієнтованих навчальних предметів, що дедалі набувають все більшого конкретно-практичного характеру), у поглибленні професіоналізації суб'єкта (набуття практичного досвіду у ході проходження циклу практичної підготовки, подекуди поступовий початок в обмежених обсягах професійної діяльності), тобто набуття ним не тільки життєвого, особистісного та соціального досвіду, а і досвіду теоретичної та практичної діяльності, особливо на перетині таких її своєрідних сторін як кінець навчання та початок майбутньої професійної трудової діяльності.

Нами встановлено, що на початковому етапі навчання майбутнього вчителя початкової школи не відбувається статистично достовірних зрушень у сфері його вербальної креативності, хоча показникам гнучкості та розробленості вербальної креативності властива певна позитивна динаміка, а показникам біглоті



та оригінальності вербальної креативності властива певна негативна динаміка. У підсумку може сказати, що динаміка вербальної креативності наших респондентів на початковому етапі професійної підготовки є статистично недостовірною та суперечливою.

Можемо констатувати, що на завершальному етапі майбутнього вчителя початкової школи не зафіксовано достовірної динаміки середніх значень емпіричних показників його вербальної креативності, хоча більшості таких показників вербальної креативності (біглисть, гнучкість та оригінальність) властива певна позитивна динаміка. Як наслідок, можемо стверджувати що динаміка вербальної креативності наших респондентів на його завершальному етапі є переважно однорідною, проте не набуває характеру статистично достовірної. Вважаємо, що як і на попередньому етапі професійної підготовки, дана закономірність може бути обумовлена системним впливом низки факторів, серед яких індивідуально-психологічні чинники студентства даного профілю та специфіка будови навчального матеріалу та подальшої професійної діяльності за обраним профілем.

Психічне функціонування студента, особливо на першому році навчання, суттєво ускладняється необхідністю адаптації до нових умов діяльності, нового соціального оточення, нових побутових умов та зміни умов матеріального існування. У наших складних соціально-економічних реаліях не завжди даний процес обмежується одним роком, і окрім того однозначно накладає вкрай негативний відбиток на рівень психічного здоров'я, рівень академічних досягнень тощо. Фактично уся психіка людини в цьому віці та в даних умовах перебуває в умовах постійних колізій, що може дещо спотворювати особистісний профіль людини в цілому, тому природньо, що сфера творчого функціонування не є висновком, і не демонструє певної виразної динаміки.

Крім того, навчальний матеріал, що переважно обумовлює на даному етапі специфіку навчальної діяльності та когнітивного функціонування суб'єкта, за своїм змістом та структурою не зовсім відповідає, на нашу думку, профілю професійної підготовки, оскільки з незрозумілих причин недостатньо насичений фундаментальним спеціальним дисциплінами, вступними до фаху предметами, натомість вкрай захарашений дисциплінами загальноосвітньої спрямованості, що у окремих семестрах можуть складати навіть більшість змісту навчального плану підготовки фахівця. Крім недостатнього заглиблення до майбутнього фаху, дані дисципліни подаються переважно у вербальній формі, що спотворює закономірності становлення креативності суб'єкта навчальної діяльності даного профілю, руйнуючи очікування від майбутньої професії та відповідно особливостей оволодіння нею, викликаючи у нього негативні емоційні стани, розгубленість, зниження вмотивованості, втомлюваність та дратівливість.

Вважаємо за необхідне приділити певну увагу виявленому факту відсутності статистично достовірного зростання показника абстрактності назви образної креативності майбутнього вчителя початкової школи протягом усього процесу навчання та намагаємося інтерпретувати психологічний зміст даної закономірності.

Очевидним є те, що на протязі усього процесу дорослішання та набуття досвіду навчально-професійної діяльності, основними конкретними характеристиками креативного образного акту для представників даного профілю професійної підготовки виступає швидкість виникнення та розгортання творчого задуму, ступінь його відхилення від існуючих прототипів, прагнення якомога уникнути можливого повернення до них чи їх модифікація та намагання до завершення і належного оформлення свого творчого продукту.

В той же час, на їх фоні поступово відходить на другий план динаміка показника абстрактності назви образної креативності, що може означати лише що в процесі мікрівікового становлення образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності вирішальними стають функціональні та змістові чинники даного процесу, що утворюють так би мовити його глибинну сутність, а не номінальна його сторона, його зовнішня обкладинка, що полягає у особливостях вербалізації даного креативного процесу, особливостях самопрезентації та презентації кінцевого творчого продукту тощо.

Якщо ж характеризувати процес становлення образної креативності майбутнього вчителя початкової школи як сукупність початкового та кінцевого її етапів, зазначимо що він виступає нерівномірним, суперечливим та доволі динамічним процесом, оскільки спочатку йому не властива певна статистично достовірна позитивна динаміка, а у другій його половині часткова (на рівні деякої кількості емпіричних показників) статистично достовірна позитивна динаміка згодом призводить до беззаперечної позитивної достовірної динаміки у розрізі мікрівікового етапу професійної підготовки у вищі. Що стосується причин даного явища, відмітимо, що для даного мікрівікового етапу в цілому, вони швидше за все такі ж, як і на складових етапах навчання, як початковому, так і завершальному. Хоча підсумовуючи процес фахової підготовки магістра початкової освіти, мусимо зауважити, що відсутність статистично достовірного зростання його вербальної креативності в процесі набуття ним вищої освіти є негативним явищем. Фахівець із вищою освітою, незалежно від її профілю, повинен мати змогу ефективно взаємодіяти із оточуючим світом, грамотно, професійно, швидко та ефективно висловлювати свої думки, розуміти висловлення інших, виражати та вербалізувати власний подальший особистісно-професійний досвід, а отже на відміну від більш ранніх вікових етапів та стадій його професіоналізації вербальна креативність теж має зазнавати за підсумками мікрівікового етапу переконливої динаміки.

Підводячи підсумок аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників креативної сфери майбутніх вчителів початкової школи, причому креативної сфери як цілісної та системної галузі психічного життя людини, що постає у єдності та взаємодії її вербальної та образної складової, зауважимо, що: 1) креативність студентів даного профілю протягом професійної підготовки у вищі характеризується достовірною позитивною динамікою за рахунок показників біглисті образної креативності, оригінальності образної креативності, спротиву за-

мкненню образної креативності, та розробленості образної креативності; 2) даний факт може означати обумовленість такої динаміки образної креативності впливом тенденцій пришвидшення виникнення та розгортання творчого задуму, зростання його відхилення від існуючих прототипів, прагнення якомога ефективніше запобігати їх можливій появі та намагання до завершення та оформлення свого творчого продукту, надання йому зрозумілого та презентабельного вигляду; 3) динаміка вербальної креативності студентів даного профілю протягом навчання має невиразний, неодно-рідний та статистично недостовірний характер/

**Висновки.** За результатами нашого дослідження вдалося встановити наступне: основними теоретико-методологічними передумовами становлення креатив-

ності майбутнього вчителя початкової школи виступають професійна рефлексія, розвиток творчого гнучкого нестереотипного мислення, комунікативних якостей, трансформації суспільних цінностей, здатності продукувати нестандартні ідеї, розв'язання педагогічних проблем і ситуацій, обрання інноваційних методів і прийомів викладу змісту дисциплін початкової школи, створення спеціальних умов опанування практичними вміннями педагогічної діяльності; регуляція образної креативності майбутнього вчителя початкової школи протягом професійної підготовки у вищі характеризується достовірною позитивною динамікою показників біглості образної креативності, оригінальності образної креативності, спротиву замкненню образної креативності, та розробленості образної креативності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдур М. І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2010. 20 с.
2. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 23 с.
3. Каракатсаніс Т. В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2014. 20 с.
4. Кисельов К. С. Програма дослідження психологічних чинників динаміки креативності майбутніх вчителів початкових класів. Тези Міжнародної науково-практичної конференції «Традиції та новації у сфері педагогіки та психології». Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С.127-131.
5. Колесник Н. Е. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2007. 22 с.
6. Красовська О. О. Використання інноваційних освітніх технологій у фаховій підготовці творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. № 4. С. 131-140.
7. Марусинець М. М. Креативність як чинник формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. Наука і освіта. 2010. С. 216-220.
8. Підгурська В. Ю. Креативність майбутніх учителів початкових класів як необхідна умова їх професійної мовнокомунікативної діяльності. Педагогічні науки : збірник наукових праць. 2011. Вип. 59. С. 293-296.
9. Polyakova I. V. [Overcoming barriers to the development of creativity in the process of professional training of future primary school teachers]. Nauka i osvita. 2011. № 4. S. 317-320.
10. Prokof'eva M. Yu. (2008). Integratsiya pedagogichnoyi pidgotovki maybutnih vihovateliv doshkilnih zakladiv i vchiteliv pochatkovih klasiv [Integration of pedagogical training of future educators of preschool institutions and primary school teachers]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Odesa. 21 s. [in Ukrainian].

#### REFERENCES

1. Gaydur M. I. Preparation of future teachers for the organization of educational and cognitive activities of junior schoolchildren in the information environment: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Yalta. 2010. 20 s.
2. Dubyaga S. M. Preparation of future primary school teachers for pedagogical improvisation: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. K. 2008. 23 s.
3. Karakatsanis T. V. Development of creativity of future primary school teachers in pedagogical colleges of Great Britain: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Zaporizhzhya. 2014. 20 s.
4. Kiselov K. S. The program of research of psychological factors of dynamics of creativity of future teachers of initial classes. Tezi Mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferentsiyi «Traditsiyi ta novatsiyi u sferi pedagogiki ta psihologiyi». Tavriyskiy natsionalniy universitet imeni V. I. Vernadskogo. 2019. S.127-131.
5. Kolesnik N. E. Preparation of future primary school teachers for the organization of artistic and technical creativity of students: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Zhitomir. 2007. 22 s.
6. Krasovska O. O. The use of innovative educational technologies in the professional training of the creative personality of the future primary school teacher. Pedagogika i psihologiya profesijnoyi osviti. 2012. № 4. S. 131-140.
7. Marusynets M. M. Creativity as a factor in the formation of professional reflection of future primary school teachers. Nauka i osvita. 2010. S. 216-220.
8. Pidgurska V. Yu. Creativity of future primary school teachers as a necessary condition for their professional language and communication activities. Pedagogichni nauki : zbirnik naukovih prats. 2011. Vip. 59. S. 293-296.

#### Dynamic subsystem of creativity of the future primary school teacher

M. V. Savrasov, K. S. Kyselov

**Abstract.** Professional training of future primary school teachers is a favorable time for the development of creativity of the subject, certain drivers of this psychological dynamics of the creative sphere of the subject may be psychological factors to avoid figurative stereotyping, finding their own way of creative realization, constantly improving the quality and quantity of originality. figurative product, the desire to complete and interpret their creative product, etc. The main specific characteristics of a creative figurative act are the speed of emergence and development of a creative idea, the degree of its deviation from existing prototypes, the effort to complete and properly design your creative product.

**Keywords:** The creativity, a student, the structure, the coefficient, the indicator.

## Самоприйняття та факторна структура особистості: психологічні ознаки та їх співвідношення

О. П. Саннікова, І. О. Гордієнко

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»  
Corresponding author. E-mail: osanniland@gmail.com, 2sanak@gmail.com

Paper received 14.02.21; Accepted for publication 24.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-14>

**Анотація.** У статті викладено результати дослідження співвідношення показників самоприйняття з широким спектром рис, що презентовані факторною структурою особистості за Р. Кеттеллом. Теоретично розглянуто феномен самоприйняття, його структура, ознаки та показники. Емпірично встановлені значені кореляційні зв'язки між показниками самоприйняття й факторами особистості (за Р. Кеттеллом). Показано, що прийняття себе супроводжується проявами таких особистісних факторів, як сила «Я» (С+), соціальна сміливість (Н+), безпечність (F+), екстраверсія (Q1+), товариськість (A+) тощо. Доведено, що неприйняття себе відповідає комплекс рис особистості, що містяться у усталеній тріаді факторів, таких, як тривожність (QII+), фрустрованість (Q4+), схильність до почуття провини (O+).

**Ключові слова:** самоприйняття, показники, структура, фактори особистості, взаємозв'язки.

**Вступ.** Значний інтерес науковців до дослідження феномену самоприйняття зумовлений низкою чинників. По-перше, самоприйняття особистості відбиває позитивне ставлення до себе та виступає необхідною умовою егоїтеграції, психічного здоров'я, психологічного благополуччя та соціальної адаптації [12]. По-друге, самоприйняття виконує системотвірну функцію у структурі самоставлення, та впливає на специфіку його проявів [4; 14; 15]. По-третє, актуальність дослідження структури, функцій та місця самоприйняття у системі властивостей особистості, визначена запитом сучасної практики психологічної допомоги у пошуку ефективних методів психологічної діагностики, психокорекції та психотерапії проблем самоставлення та міжособистісної взаємодії.

У більшості досліджень (Д. Гошовська, А. Елліс, С. Колкова, А. Маслоу, К. Роджерс, І. Сарджвеладзе, О. Соколова, В. Столін, Е. Фромм та ін.) феномен «самоприйняття» визначається як позитивне ставлення до себе, що має безумовний характер, визнання своєї унікальності, відкритість досвіду переживання власного «Я», що розкривається крізь призму споріднених понять, таких, як: аутосимпатія, любов до себе, самоакцептація, самосхвалення, безумовне позитивне ставлення до себе тощо. Детально позиція цих дослідників відносно феномену самоприйняття розглянуто у наших попередніх роботах [13]. Багатоаспектність у визначеннях самоприйняття зумовлена як різними методологічними підходами дослідників, так і складністю самого феномену, його презентацій у самосвідомості особистості. У контексті сказаного, стає актуальним емпіричний пошук взаємозв'язків компонентів самоприйняття з широким спектром властивостей особистості, що супроводжують його прояви й збагачують уявлення про цей феномен, його психологічну сутність та місце в структурі особистості.

**Огляд публікацій.** Значний досвід наукових досліджень з проблематики самоставлення надає можливість виокремити основні підходи щодо вивчення самоприйняття як психологічного феномену.

Феномен самоприйняття розглядалося у парадигмах психоаналітичної та гуманістичної психології (Д. Боулбі [3], Д. В. Віннікотт [4], Х. Кохут [7], А. Маслоу [9], К. Роджерс [18], Е. Фромм [16],

К.Хорні [17]) як стійка риса особистості.

З позицій когнітивно-біхевіорального підходу вважається, що самоприйняття впливає на активний процес розширення самоусвідомлення та є результатом цього процесу (Д. Батлер, А. Бек, А. Елліс, Дж. Келлі, Д. Сіароччі та ін.) [6; 13; 19]. Більшість дослідників зближуються у поглядах на те, що самоприйняття – це властивість особистості, котра презентує особливості емоційно-забарвлене ставлення індивіда до себе, та відбиває ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, причому, незалежно від оцінки своїх переваг та недоліків. Саме це відіграє значну роль у забезпеченні емоційної стабільності, психологічного здоров'я і можливості самоактуалізації особистості. Теоретично було встановлено наявність зв'язку самоприйняття з різнорівневими характеристиками особистості, а саме, з тривожністю [3; 7], інтернальністю [19], емоційністю [11], впевненістю в собі [6; 14; 17], схильністю до самозмінювання [5], адаптивністю [14; 16] тощо. Проте, в цих класичних та сучасних дослідженнях самоприйняття вивчається, або, як ознака самоставлення особистості, або, як окремий феномен, але без експлікації його структурних компонентів та системного погляду щодо їх поєднання.

Отже, теоретичний аналіз досліджень, котрі вивчають особливості та прояви самоприйняття, виявляє неоднозначність у визначенні цього феномену, наявність різноманітних поглядів щодо його функцій, місця в структурі особистості та брак відповідного інструментарію, спрямованого на психодіагностику структурних компонентів самоприйняття як цілісної, багаторівневої властивості особистості. Саме тому ми спрямували своє емпіричне дослідження на пошук співвідношення показників самоприйняття з широким спектром рис, що представлений у концепції Р. Кеттелла, його факторній структурі особистості.

**Метою** даної статті є виклад результатів дослідження співвідношення показників самоприйняття з факторами особистості (за Р.Кеттеллом).

В наших попередніх дослідженнях розглянуто феномен самоприйняття як цілісну багаторівневу властивість особистості, що відбиває здатність ставитися до себе з симпатією, визнання своїх індивідуальних особливостей, почуття задоволення від усвідомлення

свого існування, незалежно від власних оцінок чи оцінок інших людей, що надаються емоціям, думкам, вчинкам, тим самим забезпечуючи емоційну стабільність, емоційну безпеку, впевненість у власних рішеннях, довіру до себе та егоінтеграцію [7; 8]. Спираючись на позиції континуально-ієрархічної структури особистості, запропоновані О. П. Санніковою, визначено макроструктуру самоприйняття, яка представлена за трьома рівнями: формально-динамічним, змістовним та соціально-імперативним, кожен з яких характеризується своїм специфічним змістом [11]. Формально-динамічні характеристики цього феномену є відносно незалежними від актуальної ситуації та змісту конкретної діяльності особистості, детермінують форму, загальний рівень активності прояву самоприйняття та його потенційні динамічні можливості. Другий, змістовний рівень, включає до себе параметри, які характеризують особистісні властивості, тобто предметно-змістові та смислові характеристики самоприйняття, систему цінностей, ідеалів, настанов, що відбиваються у самоприйнятті, мотиваційну сферу, інтереси, спрямованість на сфери життєдіяльності, де виявляється самоприйняття або неприйняття себе. Третій рівень – соціально-імперативний – включає той клас характеристик, що відбиває наявні уявлення особистості про соціальні норми прояву самоприйняття, його межі, традиції демонстрації прийняття або неприйняття себе. Різномірні ознаки самоприйняття своєрідно взаємодіють між собою, взаємодоповнюють один одного й утворюють цілісну інтегральну властивість. Межі між рівнями є умовними та презентовані як взаємопереходи («сумісні прикордонні зони»), що забезпечує цілісність, континуальність, неперервність кожної властивості особистості та її специфічний прояв на кожному рівні структури особистості. Зона перетину формально-динамічного (перший рівень) і змістово-особистісного (другий) рівнів складають якісні характеристики самоприйняття, які відбивають суто психологічний зміст цього феномену. «Прикордонна зона» між другим і третім рівнями – простір індивідуального досвіду та усвідомлення особистістю специфіки власного емоційного ставлення до себе, тобто, самоприйняття [11; 13].

**Методи дослідження.** З метою виявлення рівня показників, що вивчаються, було обрано комплекс психодіагностичних методик, до якого увійшли:

- оригінальні психодіагностичні методики для дослідження формально-динамічних показників самоприйняття: «Психологічна диспозиція конституційних показників самоприйняття» та тест-опитувальник «Індивідуальна композиція якісних показників самоприйняття», який спрямовано на отримання інформації про якісні ознаки цього феномену [1; 2];

- Багатофакторний особистісний опитувальник 16PF Р. Кеттелла (Sixteen Personaflyty Factor Questionnaire, 16PF) для діагностики широкого спектру рис особистості. Цей опитувальник є одним з найбільш розповсюджених анкетних методів визначення індивідуально-психологічних особливостей особистості в сучасних психологічних дослідженнях [10].

В емпіричному дослідженні брали участь 102 особи у віці від 20 до 30 років (магістранти вищих навчальних закладів м. Одеси). Обробка даних проводилась

за допомогою програми Microsoft Excel for Microsoft Windows та статистичного пакету SPSS Statistics 17.0.

**Результати та їх обговорення.** Перед тим, як досліджувати психологічні портрети обстежених у просторі факторної структури особистості був проведений кореляційний аналіз отриманих даних, який дозволив встановити характер зв'язків між показниками обраних феноменів, а саме, показників схильності до самоприйняття й факторами особистості (16 PF). Результати кореляційного аналізу презентовано у табл.1. і табл. 2.

**Таблиця 1.** Значущі коефіцієнти кореляції між конституційними показниками самоприйняття та широким спектром рис особистості (за методикою 16 PF Р.Кеттелла)

Риси особистості (за методикою 16 PF Р.Кеттелла)	Конституційні показники самоприйняття					
	СПо	СШо	СЛо	ССо	СВо	СЗго
С	-406**	344**	454**	468**	-264**	311**
Е	-218*	337**	225*	212*		297**
F		368**	279**	261**		294**
Н		471**	392**	322**		489**
М					-284**	
N	210*					
O	339**		-321**	-415**	297**	
Q1	-242*			212*		
Q4	458**	-408**	-527**	-513**	336**	-343**
QI		434**	299**	227*		395**
QII	465**	-427**	-523**	-570**	267**	-399**
QIII	-316**		229*	306**		
QIV	-308**		196*	282**		

Примітка: Тут і в наступній таблиці: 1) N = 102; 2) нулі та коми опущено; 3) \* – рівень значущості  $p < 0,05$ ; \*\* – рівень значущості  $p < 0,01$ ; 4) умовні позначення індикаторів шкал за методикою 16 PF представлено для обох таблиць: А – афектогемія; С – сила «Я»; Е – доміантність; F – безпечність; G – сила «Над-Я»; Н – соціальна сміливість, рішучість; L – підозрілість; М – мрійливість; N – проникливість; O – схильність до почуття провини; Q1 – радикалізм; Q4 – фрустрованість; QI – екстраверсія; QII – тривожність; QIII – практичність, готовність до об'єктивності у прийнятті рішень; QIV – незалежність; 5) умовні позначення індикаторів шкал самоприйняття за методикою «Психологічна диспозиція конституційних показників самоприйняття»: СПо – потреба у самоприйнятті; СШо – широта сфер самоприйняття; СЛо – легкість прийняття себе; ССо – стійкість самоприйняття; СВо – виразність самоприйняття; СЗго – загальний показник конституційної схильності до самоприйняття.

**Таблиця 2.** Значущі коефіцієнти кореляції між якісними показниками самоприйняття та широким спектром рис особистості (за методикою 16 PF Р.Кеттелла)

Риси особистості (за методикою 16 PF Р.Кеттелла)	Якісні показники самоприйняття				
	СЕТ	СКТ	СПТ	СКРТ	ІСТ
А	223*		196*	225*	200*
С	373**	417**	224*	-240*	316**
Е	247*	258**			
F	409**	344**	281**		467**
G	197*				
Н	426**	398**	443**		422**
L		-222*		200*	
O	-237*	-368**	-260**	347**	-295**
Q4	-513**	-566**	-294**	287**	-460**
QI	429**	359**	352**		422**
QII	-484**	-583**	-334**	323**	-493**

Примітка: 1) умовні позначення індикаторів компонентів самоприйняття за тестом-опитувальником «Індивідуальна композиція якісних показників самоприйняття»: СЕт – емоційний, СКт – когнітивний, СПт – поведінковий, СКРт – контрольно-регулятивний; ІСт – загальний якісний показник «Індексу самоприйняття».

Нагадаємо, що риси особистості у методиці 16 PF Р.Кеттелла представлено в формі біполярних конструкторів, протилежність полюсів яких відповідає змісту, та не має негативного або позитивного психологічного чи етичного навантаження [10].

Узагальнений аналіз обох таблиць виявив такі результати. Загальний показник конституційної схильності до самоприйняття (СЗго) виявив значимі на високому, 1% рівні, додатні зв'язки з факторами: Н, а значить із полюсом соціальна сміливість (Н+), QI (екстраверсія – QI+), С (сила «Я» – С+), Е (домінантність – Е+), F (безпечність – F+) та від'ємні зв'язки з факторами QII (емоційна стабільність – QII-), Q4 (розслабленість – Q4). Подача кореляційних зв'язків надано за значимістю їх коефіцієнтів.

Роз'яснити отримані зв'язки можна таким чином. Додатні зв'язки показника СЗго свідчать, що цей показник пов'язано саме з додатними полюсами означених факторів, котрим, відповідно, притаманні рішучість, відкритість новому досвіду, комунікабельність, емоційна стабільність, наполегливість, самовпевненість та життєрадісність. Від'ємні коефіцієнти кореляції показника СЗго відбивають його зв'язки з від'ємними полюсами означених факторів, тобто збільшення показника СЗго супроводжується збільшенням прояву таких рис особистості, як безтурботність (QII-), розслабленість (Q4-). Отже, схильності до самоприйняття в аспекті динаміки, перебігу, енергійності і різноманітності дій, що відбивають силу внутрішніх тенденцій індивіда, спрямованих на прийняття себе, відповідають фактори, що відбивають психічну активність особистості за методикою 16 PF.

Загальний якісний показник «Індекс самоприйняття» (ІСт) має значимі на 1% рівні додатні зв'язки з факторами F, QI, Н, С, А, та від'ємні – з факторами QII, Q4, О. Це конкретно виявляється у тому, що збільшення значень самоприйняття за показником ІСт супроводжується зростанням прояву таких ознак, як безпечність (F+), екстраверсія (QI+), соціальна сміливість (Н+), емоційна стабільність (С+), яскравість емоційних переживань, сердечність (А+), заспокоєність (QII-), розслабленість (Q4-), не схильність до переживання відчуття провини (О-).

Значимий кореляційний зв'язок загальних показників СЗго (конституційна схильність до самоприйняття) та ІСт (загальний якісний показник) саме факторами особистості за методикою Р. Кеттелла, які мають темпераментальні ознаки цілком відповідає уявленню про континуально-ієрархічну макроструктуру властивостей особистості, що розроблена О. П. Санніковою, де формально-динамічні показники відбивають динаміку протікання психічних явищ, тобто мають темпераментальні ознаки, а якісні показники складають перехідний простір між формально-динамічним (конституційним) та змістовно-особистісним рівнями [10; 11; 13]. Всі формально-динамічні та якісні показники самоприйняття мають і

додатні, і від'ємні значимі кореляційні зв'язки з фактором С (сила «Я»-слабкість «Я»), при тому показники СПо (потреба у самоприйнятті), СВо (виразність самоприйняття) та СКРт (контрольно-регулятивний) виявили від'ємний характер цього зв'язку. Виявлені закономірності підтверджують теоретично обґрунтоване уявлення про самоприйняття як стійку властивість особистості, яка забезпечує емоційну стабільність та можливість контролю емоційних проявів навіть у складних, непередбачуваних ситуаціях, впевненість у собі, своїх можливостях, реалістичність у сприйнятті та аналізі ситуацій і плануванні дій [15; 18].

Слід також зазначити наявність щільного, на 1% рівні, і додатного, і від'ємного (диференціацію вказано нижче) зв'язків фактора Q4 (фрустрованість-розслабленість) з всіма формально-динамічними та якісними показниками самоприйняття. Отже експліковано від'ємні зв'язки з формально-динамічними показниками: СЛо (легкість прийняття себе), ССо (стійкість самоприйняття), СШо (широта сфер самоприйняття) та загальним показником конституційної схильності до самоприйняття СЗго і якісними показниками: СКт (когнітивним), СЕт (емоційним), СПт (поведінковим) та загальним якісним показником ІСт. Додатні зв'язки виявлено лише з конституційними показниками: СПо (потреба у самоприйнятті), СВо (виразність самоприйняття) та якісним, контрольно-регулятивним показником СКРт, що узгоджується з теоретичними уявленнями про поєднання неприйняття себе з загальним відчуттям напруженості, невдоволеності потреб, актуалізацією механізмів самоконтролю та контролю інших з метою отримання відчуття захищеності, прийняття, любові.

Розглянемо особливості поєднання окремих показників феномену самоприйняття у контексті широкого спектру рис особистості для отримання додаткової інформації про цей феномен та його компоненти. Формально-динамічний показник СПо (потреба у самоприйнятті) додатно пов'язаний з QII+ (тривожність), Q4+ (фрустрованість), О+ (схильність до почуття провини) ( $p \leq 0,01$ ) та N+ (проникливість) ( $p \leq 0,05$ ), демонструє від'ємний зв'язок на 1% рівні з факторами С (сила «Я»-слабкість «Я»), QIII (практичність-заглибленість в особистісні проблеми), QIV (незалежність-залежність), а на 5% рівні з факторами Е (домінантність-покірливість) та Q1 (радикалізм-консерватизм).

Отже, висока потреба у самоприйнятті характеризується високим рівнем тривожності та напруженості, стійким відчуттям незадоволеності у міжособистісних відносинах, що мають, частіше, форму залежності, у супроводженні ярко вираженого почуття провини, розвинутою проникливістю, яка дозволяє передбачувати реакції оточуючих задля попередження можливості бути відкинутим. Висока ступінь потреби у самоприйнятті буде пов'язана з емоційною нестабільністю, обмеженістю у автономності та гнучкості у поведінці, думках та можливість прояву власних почуттів, заглибленістю в особистісні проблеми та переживання. Можна припустити, що схильність до іпохондричних проявів, яка відповідає від'ємній валентності фактора С (сила «Я»), може виступати засобом

привертання уваги та доброзичливого ставлення інших.

Показник СШо (широта сфер самоприйняття) виявив додатні зв'язки ( $p \leq 0,01$ ) з факторами Н+ (соціальна сміливість), Q1+ (екстраверсія), F+ (безпечність), С+ (сила «Я»), Е+ (домінантність) та від'ємні зв'язки ( $p \leq 0,01$ ) з факторами QII (тривожність-емоційна стабільність), Q4 (фрустрованість-розслабленість).

Можна вважати, що прийняття себе індивідом в усіх сферах життєдіяльності, тобто, в сімейних, міжособистісних, професійних відносинах, в сприйнятті своєї зовнішності, прийнятті своїх думок, емоційних та поведінкових проявів акомпанується рішучістю, відкритістю до нового досвіду, спрямованістю на інтенсивне спілкування, зовнішню активність та готовність відстоювати власні позиції, а в емоційному аспекті – емоційною стабільністю, безпечністю, задоволеністю від життя, аж до відсутності зацікавленості у будь-яких змінах та досягненнях.

Теоретично обґрунтоване [1; 2]. поєднання легкості прийняття себе таким, який є, швидкістю самоприйняття у будь-яких ситуаціях з емоційною стабільністю, відкритістю новому досвіду, впевненістю у собі та автономністю, зацікавленістю до зовнішнього світу та активністю у взаємодії, знайшло емпіричне підтвердження у нашому дослідженні. Конкретно, конституційний показник СЛо (легкість прийняття себе) виявив додатні зв'язки з факторами С+ (сила «Я»), Н+ (соціальна сміливість, рішучість), Q1+ (екстраверсія), F+ (безпечність) на 1% рівні та QIII+ (практичність), Е+ (домінантність), QIV+ (незалежність) на 0,5% рівні, та має від'ємні зв'язки ( $p \leq 0,01$ ) з QII (тривожність-емоційна стабільність), Q4 (фрустрованість-розслабленість), О (схильність до почуття провини-самовпевненість).

Показник ССо (стійкість самоприйняття) додатно пов'язаний з факторами С, Н, QIII, F, QIV ( $p \leq 0,01$ ) та QI, Е, Q1 ( $p \leq 0,05$ ), а також від'ємно пов'язаний на 1% рівні з факторами: QII, Q4, О, що узгоджується з уявленням про стійке поєднання усталеності самоприйняття, емоційної стабільності, душевного спокою, готовності до широкого спектру соціальних відносин, зберігаючи автентичність у думках та вчинках.

Показник СВо (виразність самоприйняття) виявляє додатні зв'язки ( $p \leq 0,01$ ) з Q4+ (фрустрованість), О+ (схильність до почуття провини), QII (тривожність) та від'ємні – з факторами М (мрійливість-практичність), С (сила «Я»-слабкість «Я») ( $p \leq 0,01$ ). Тобто, ярка експресія самоприйняття, виступаючи ознакою низького рівня прийняття себе, незадоволеності у прагненнях, занепокоєності, супроводжується високим рівнем тривожності та невротичним відчуттям провини.

Кореляційний аналіз зв'язків якісних показників самоприйняття с широким спектром рис особистості (за методикою 16 PF) визначає, що емоційний показник (СЕТ) додатно пов'язаний на 1% рівні з такими ознаками, як екстраверсія (Q1+), соціальна сміливість, рішучість, відкритість новому досвіду (Н+), безпечність (F+), емоційна стабільність (С+), на 5% рівні – доміантність (Е+), чуйність, душевне ставлення до людей (А+), високо моральність (G+), та має від'ємні зв'язки з факторами Q4, QII ( $p \leq 0,01$ ), О ( $p \leq 0,05$ ), тобто це означає, що зростання показника СЕТ супрово-

джується посиленням прояву фрустрованості, тривожності, схильності до почуття провини.

Можна вважати, що емоційний компонент самоприйняття, який представлено показником СЕТ, за визначенням презентує палітру емоційних реакцій особистості до визнання свого існування такою, якою вона є, та в узагальненому вигляді представлено позитивними почуттями, задоволеністю, симпатією до себе або, у випадку від'ємної валентності показника, негативним емоційним ставленням, невдоволеністю, інтенсивним переживанням сорому [13]. Так позитивне емоційне ставлення до себе аранжується рішучістю, оптимізмом, впевненістю у собі, своїх думках та силах, відчуттям гармонії та душевного спокою, зацікавленістю навколишньою дійсністю, комунікабельністю та відповідальністю. Та навпаки, високий рівень тривожності, напруженості, супроводжуються страхом осуду та відкидання, стійка тенденція до уникнення соціальних контактів супроводжують емоційні реакції неприйняття себе.

Когнітивний показник самоприйняття (СКт) демонструє додатний зв'язок на 1% рівні з факторами С+ (сила «Я»), Н+ (соціальна сміливість), Q1+ (екстраверсія), F+ (безпечність), Е+ (домінантність), та від'ємні зв'язки на 1% рівні з показниками QII (тривожність-емоційна стабільність), Q4 (фрустрованість – розслабленість), О (схильність до почуття провини – самовпевненість), на 5% рівні – з показником L (підозрілість – довірливість).

Отже позитивне ставлення до себе, що представлене у думках, поглядах щодо свого «Я» та широкого спектру його проявів, передбачає готовність до нового досвіду самопізнання та пізнання світу, рішучість і відповідальність у соціальних відносинах та впевненість у власних поглядах. Від'ємному полюсу когнітивного компонента самоприйняття відповідають високий рівень емоційної напруженості, занепокоєність, що викликані відчуттям внутрішньої негідності, невідповідності очікуванням оточуючих, позитивне ставлення інших здається підозрілим та нещирим.

Поведінковий показник (СПт) має додатні зв'язки з факторами Н, QI, F ( $p \leq 0,01$ ), С, А ( $p \leq 0,05$ ), та від'ємні зв'язки ( $p \leq 0,01$ ) з показниками QII, Q4, О. Таким чином, комунікабельність, відкритість, можливість спиратися на себе при прийнятті рішень, конгруентність, адекватна гнучкість та адаптивність є супутніми проявами конативного (поведінкового) компоненту самоприйняття у його додатній валентності.

Контрольно-регулятивний показник (СКРт) додатно пов'язаний з О+ (схильність до почуття провини), QII+ (тривожність), Q4+ (фрустрованість) ( $p \leq 0,01$ ) та А+ (афектотимія), L+ (підозрілість) ( $p \leq 0,05$ ), виявляє від'ємні зв'язки, тобто додатно пов'язаний з від'ємними полюсами факторів С- (слабкість «Я») та QIV- (покірливість) ( $p \leq 0,05$ ).

Характер цих зв'язків пояснюється визначеними функціями контрольно-регулятивного компонента самоприйняття, а саме, по-перше, оцінкою рівня самоприйняття і прийняття іншими, по-друге, захистом самоприйняття на певному, індивідуально-прийнятому рівні, пов'язаним із активізацією дій, спрямованих на захист, стабілізацію та корекцію самоприйняття. Крім того, можна відмітити

пов'язаність посилення контрольно-регулятивного механізму самоприйняття з емоційною нестійкістю, розгубленістю, залежністю від оточуючих, що впливає на стан психоемоційного здоров'я, аж до іпохондричних проявів. Однак, так звана «втеча в хворобу» [17] виступає засобом уникнення передбачуваного осуду з боку оточуючих та посилює надію на отримання захисту, турботи і любові, тим самим підтримуючи особистість у сприйнятті себе як безпорадної, слабкої людини, яка не в змозі тримати відповідальність за свої вчинки та стати спроможною до конструктивних змін у своєму житті.

Звертає увагу високий рівень зв'язку фактора QI (екстраверсія - інтроверсія) у інтерпретації Р. Кеттелла [10]. з багатьма показниками самоприйняття, та фактора QII (тривожність- емоційна стабільність) з усіма індикаторами як формально-динамічного так й якісного рівнів. Можна припустити, що високий рівень самоприйняття, який проявляється у його стійкості, широті сфер та легкості прий-

няття себе особистістю в емоційному і когнітивному спектрі та поведінкових проявах, супроводжується емоційною стабільністю, передбачає повільне контактування з іншими людьми на відміну від неприйняття себе, що ілюмінується потребою у схваленні, яка супроводжується, з одного боку, виразним привертанням уваги оточуючих, а з іншого, надмірною тривогою та пильним контролем і регуляцією своєї поведінки задля збереження, утримання жаданих відносин.

**Висновки.** Наведений аналіз дозволяє зробити висновок, що високому рівню неприйняття себе, який представлено симптомокомплексом показників формально-динамічного та якісного рівнів, а саме: СПо (потреба у самоприйнятті), СВо (виразність самоприйняття), СКРт (контрольно-регулятивний компонент), відповідає усталена тріада рис за 16 PF – QII+ (тривожність), Q4+ (фрустрованість), O+ (схильність до почуття провини). Перспективою дослідження вважаємо вивчення психологічних портретів осіб, котрі різняться специфікою самоприйняття.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. А. с. Науково-методичний твір Науково-методичний твір «Комплекс методик діагностики формально-динамічних компонентів самоприйняття: «Експрес-діагностика конституційних компонентів самоприйняття»; «Психологічна диспозиція конституційних показників самоприйняття» / О. П. Саннікова, І. О. Гордієнко. Заявка № 94855 від 07.10.2019; реєстрац. № 93757 від 07.11.2019. 73 с.
2. А. с. Науково-методичний твір «Комплекс методик діагностики якісних компонентів самоприйняття: «Експрес-діагностика якісних компонентів самоприйняття»; «Індивідуальна композиція якісних показників самоприйняття» / О. П. Саннікова, І. О. Гордієнко. Заявка № 94856 від 07.10.2019; реєстрац. № 93758 від 07.11.2019. 69 с.
3. Боулби Джон. Создание и разрушение эмоциональных связей / пер. с англ. В. В. Старовойтова. 2-е изд. М. : Академический Проект, 2004. 232 с.
4. Винникотт Д. В. Искажение Эго в терминах Истинного и Ложного Я // Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 1. С. 5-19.
5. Гордієнко І. О. Феномен самоприйняття та його прояви: контент-аналіз творів-самозвітів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. Випуск 9 (54). Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. С. 46-57.
6. Гошовська Д. Т., Гошовський Я. О. Самоакцептивна атрибуція в контексті особистісного самоприйняття // Психологічні перспективи. 2013. Вип. 22. С. 40-50. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst\\_2013\\_22\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2013_22_7).
7. Кохут Хайнц. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности / пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2003. 368 с. (Современная психотерапия).
8. Майструк В. М. Самоприйняття як чинник психологічного благополуччя сучасної жінки: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2018. 194 с.
9. Маслоу Абрахам. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 2001. 478 с.
10. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности: Учеб. пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1985. 319 с.
11. Саннікова О. П. Макроструктура особистості: психологічний опис // Наука і освіта. Тематичний спецвипуск «Психологія особистості: теорія, досвід, практика». 2013. № 7/CXVII. С. 7-12.
12. Саннікова О. П., Кузнецова О. В. Адаптивність личности: монографія. Одесса: Издатель Н. П. Черкасов, 2009. 258 с.
13. Саннікова О. П., Гордієнко І. О. Психодіагностична методика «індивідуальна композиція показників самоприйняття»: перевірка теоретичного конструкту // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2018. № 1(13), с. 140-146.
14. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М. : Изд-во МГУ, 1989. 210 с.
15. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
16. Фромм Э. Искусство любить. СПб. : Изд-во «Азбука-классика», 2007. 224 с.
17. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М. : Академический проект, 2009. 208 с.
18. Rogers C. R. Client-Centered Therapy. Boston : Houghton-Mifflin, 1951. Pp. 560.
19. Williams J. C., Lynn S. J. Acceptance: an historical and conceptual review // Imagination, Cognition And Personality, Vol. 30 (1), September 2010, pp. 5-56. DOI: 10.2190/IC.30.1. URL : [https://www.researchgate.net/publication/275623747\\_Acceptance\\_An\\_Historical\\_and\\_Conceptual\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/275623747_Acceptance_An_Historical_and_Conceptual_Review)

#### REFERENCES

1. Pat. Scientific-methodical essay «A set of methods for diagnostics of formally dynamic components of self-acceptance : «Express-diagnostics of constitutional components of self-acceptance»; «Psychological disposition of constitutional indicators of self-acceptance» / О. P. Sannikova, I. O. Hordiienko. Application № 94856 on 07.10.2019; registration № 93757 dated 07.11.2019. 73 p.
2. Pat. Scientific-methodical essay «A set of methods for diagnostics of the self-acceptance components: «Express-diagnostics of the self-acceptance components»; «Individual composition of the qualitative indicators of self-acceptance» / О. P. Sannikova, I. O. Hordiienko. Application № 94856 on 07.10.2019; registration № 93758 dated 07.11.2019. 69 p.
3. John, Bowlby (2004). The Making and Breaking of Affectional Bonds / per. from English. V.V. Starovoirov. 2nd ed. M. : Akademicheskij Proekt. 232 p.

4. Winnicott, D. W. (2006). Ego Distortion in Terms of True and False Self // Moskovskiy psyhoterapevtycheskiy zhurnal. № 1, p. 5-19.
5. Hordiienko, I. O. (2020). The phenomenon of self-acceptance and its manifestation: content-analysis of self-reports essay // Naukovyj chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu im. M. P. Dragomanova. Serija 12. Psihologichni nauky: zb. nauk. prac'. Vyp. 9 (54) Kyi'v : Vyd-vo NPU im. M. P. Dragomanova, p. 46-57.
6. Goshovs'ka, D. T. & Goshovs'kyj, Ja. O. (2013). Self-accepting attribution in the context of special self-acceptance // Psychological perspectives. Issue. 22, p. 40-50. Access mode: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst\\_2013\\_22\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2013_22_7).
7. Heinz, Kohut (2003). The Analysis of the Self: A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders. M. : Kogyto-Centr, 368 p.
8. Majstruk, V. M. (2018). Self-acceptance as a factor in the psychological well-being of modern women: dyss. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.01 / Shidnojevropejs'kyj nacional'nyj universytet imeni Lesi Ukraï'nyky, Luc'k, 194 p.
9. Maslow, Abraham (2001). Motivation and personality. SPb. : Evrazyja, 478 p.
10. Melnikov, V. M. & Yampolsky, L. T. (1985). Introduction to experimental personality psychology: Textbook manual for students of IPK teachers pedagogical disciplines of universities. M. : Prosveshhenye, 319 p.
11. Sannikova, O. P. (2013). The macrostructure of the Personality: psychological description // Nauka i osvita. Tematychnyy spetsvypusk «Psihholohiya osobystosti: teoriya, dosvid, praktyka». № 7/SKHVII, p. 7-12.
12. Sannikova, O. P. & Kuznetsova, O. V. (2009). Adaptability of personality: Monograph. Odessa : Izdatel' N. P. Cherkasov, 258 p.
13. Sannikova, O. P. & Hordiienko, I. O. (2013). Psychodiagnostic technique: «Individual composition of indicators of self-acceptance»: a test of the theoretical construct // Problemy suchasnoyi psykholohiyi: zb. nauk. prats' Derzhavnoho vyshchoho navchal'noho zakladu «Zaporiz'kyy natsional'nyy universytet» ta Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny, № 1(13), p. 140-146.
14. Sokolova, E. T. (1989). Self-awareness and self-esteem in personality anomalies. M. : Izd-vo MGU, 210 p.
15. Stolin, V. V. (1983). Self-awareness of personality. M. : Izd-vo MGU, 284 p.
16. Fromm, E. (2007). The Art of Loving. SPb. : Publishing House «Azbuka-classic», 224 p.
17. Horney, K. (2009). The Neurotic Personality Of Our Time. M. : Akademicheskij proyekt, 208 p.

#### **Self-acceptance and factor structure of personality: psychological features and their relations**

**O. P. Sannikova, I. O. Hordiienko**

**Abstract.** The article presents the results of study of interconnection of self-acceptance indicators and wide range of traits presented by the factor structure of personality according to R. Cattell. The phenomenon of self-acceptance, its structure, features and indicators are theoretically considered. Empirically established significant correlations between indicators of self-acceptance and personality factors (according to R. Cattell). It has been shown that self-acceptance is accompanied by manifestations of such personal factors as Emotional stability (C+), Social boldness (H+), Liveliness (F+), Extraversion (QI+), Warmth (A+), etc. It is proved that the rejection of one's own corresponds to a set of personality traits contained in the established triad of factors, such as Anxiety (QII+), Tension (Q4+), Tendency to feeling guilt (O+).

**Keywords:** *self-acceptance, indicators, structure, personality factors, correlation.*



## Динаміка показників образу власного тіла та самоствавлення в учасників програми «Body Revolution»

О. М. Сілютіна

Кафедра психології, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Paper received 09.02.21; Accepted for publication 23.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-15>

**Анотація.** Стаття містить виклад результатів перевірки ефективності програми «Body Revolution». Описано актуальні дослідження проблематики тілесного інтелекту, його зв'язку із самоствавленням та сприйняття образу власного тіла особистості. Представлено опис основних змістовних частин програми «Body Revolution» та організації її апробації. Проаналізовано показники динаміки сприйняття власного тіла та самоствавлення в експериментальній та контрольній групах, як значущих аспектів формування тілесного інтелекту особистості у процесі формувального дослідження. Описані результати засвідчили ефективність розробленої програми з огляду на статистично доведену динаміку показників самоствавлення, сприйняття власного тіла та сексуальної тривожності в учасників програми, порівняно з контрольною групою.

**Ключові слова:** тілесний інтелект, тілесність, самоствавлення, образ тіла, сексуальна тривожність особистості, розвиток тілесного інтелекту, програма «Body Revolution».

**Постановка проблеми.** Тенденції життя людини в сучасному світі відображають значне його перенасичення формами активності, що пов'язані із інтелектуальною працею, саморозвитком, дистанційними формами інтеракцій та безперервним самовдосконаленням і здобуттям освіти. Реалізація таких завдань особистістю передбачає зниження рухової активності на користь використання технологій (як комп'ютера, так і транспортних засобів, тощо), зниження загального рівня активності, рухливості. При цьому, у людини порушується комунікація з власним тілом, знижується ступінь ідентифікації власних тілесних процесів, погіршуються об'єктивні фізичні та фізіологічні показники тілесного функціонування – з'являються чи загострюються хронічні захворювання опорно-рухового апарату, серцево-судинної системи, погіршується емоційний фон внаслідок неспроможності людини повноцінно відпочивати та відновлювати енергетичний баланс. Зазначене висуває до сучасної науки особливі вимоги у напрямку розробки методичних засобів покращення тілесності людини, розвитку навичок ідентифікації тілесних проявів, релаксації та покращення енергетичного балансу. Своєчасна розробка та впровадження таких технологій дозволить хоча б частково зменшити негативний вплив сучасного способу життя на тілесність людини та попередити велику кількість захворювань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття тілесного інтелекту використовується в сучасній науці зрідка. Проте, саме розвиток знань відносно свого тіла, його можливостей, його обмежень та способів подолання таких обмежень має найбільш прикладний інтерес для сучасної людини, у суспільстві, де тілу надано нижчий статус порівняно з розумом та емоціями. Тілесний інтелект, за словами В.О.Ананьєва, – це тонка рефлексія, диференціація у своєму тілі різних модальностей (візуальних, слухових, тактильних, нюхових, смакових відчуттів) і використання цієї здатності в підвищенні рівня культури живлення, зайнятті спортом, рівня задоволення в сексуальних стосунках [2]. Тілесний інтелект особистості, її ставлення до свого тілесного «Я» детермінуються рядом психологічних чинників: 1) самоствавлення особистості; 2) гендерної ролі особистості, проявів її сексуальності та

специфіки її сексуальності; 3) регуляторних структур особистості – саморегуляції, вольової регуляції поведінки, планування діяльності, цілепокладання та рівня домагань, тощо; 4) оцінки власної зовнішності та самого себе, формування іміджу власного «Я» на основі різнорівневої системи соціальних контактів; 5) особливостей перебігу когнітивних процесів та емоційного реагування на оточуюче середовище; 6) різних аспектів ставлення до свого здоров'я та його об'єктивної й суб'єктивної оцінки (О.М. Сілютіна [5]).

Особлива роль при цьому належить системі самоствавлення та образу власного тіла, що відображають найбільш загальні тенденції сприйняття та усвідомлення людиною власної тілесності, задаючи параметри тілесного інтелекту. Закономірно, що загальний характер самоствавлення людини вносить корективи в сприйняття людиною своєї тілесності, а сама оцінка тілесних параметрів є вагомим аспектом генералізованого самоствавлення (А. Вронгер [7]). Ставлення людини до себе є базовим конструктом особистості, впливає практично на всі аспекти поведінки, відіграє найважливішу роль у встановленні міжособистісних відносин, в постановці і досягненні цілей, в способах формування і розв'язання кризових ситуацій (С.Р. Пантілеєв, В.В. Столін, Н.Ю. Хусайнова). Серед зарубіжних і вітчизняних досліджень можна назвати роботи Р. Бернса, С. Куперсміта, Н.І. Сарджвеладзе, О.Т.Соколової, В.В. Століна, які вивчали особливості будови самоствавлення. М.М. Авдєєва, А. Адлер, Р. Бернс, Ю.Б. Гіппенрейтер, Є.І. Савонько, В. Сатир, Е. Еріксон виділяли фактори, що впливають на формування самоствавлення.

О.С. Язвінська [6] демонструє чітко виражений кореляційний зв'язок між параметрами самоствавлення особистості та її сприйняттям власного тілесного «Я». У проведеному дослідженні О.С.Язвінська виявила значущі кореляції між показниками інтегрального самоствавлення і показниками методики «Тілесний образ «Я»», такими як: «Вказівки на захворювання внутрішніх органів», «Бажання змінити зовнішність» і «Базовий тілесний внутрішньопсихічний конфлікт», що говорить про тісний взаємозв'язок між тілесним образом «Я» і самоствавленням. Особливо яскраво

кореляція тілесного образу «Я» та самоствалення проявляється у випадку проявів самозвинувачення як негативного аспекту самоствалення та викривленого сприйняття тілесного людиною. У дослідженні, проведеному В.О. Лабунською, О.В. Капітановою, стверджується, що загальна позитивна оцінка особистістю свого зовнішнього вигляду має велике значення для загального самоствалення людини і визначає його [3]. Як зауважує Л.М. Абсалямова [1], сприйняття й оцінка тілесних форм мають емоційне забарвлення і здійснюються як на інтра-суб'єктивному, так і на інтра-суб'єктивному рівнях. Перший рівень оцінки пов'язаний із порівнянням своїх зовнішніх даних із зовнішніми даними інших людей, другий – із переживанням задоволеності від сприйняття форм і якостей свого тілесного самоствалення, яке відображає міру відповідності зовнішніх даних вимогам, що пред'являються особою до себе. При цьому, формування ставлення особистості до свого тілесного «Я», власної особистості загалом передбачає застосування комплексної системи когнітивно-афективних механізмів, які виражаються в рівні тілесної компетентності, прийнятті свого «тілесного Я» та пов'язані із феноменами метакогнітивної компетентності особистості (К.В. Седих, В.А. Лаврінченко [4]).

Аналіз наукових доробок з проблеми тілесності засвідчує, що з метою підвищення показника тілесного інтелекту, усвідомлення тілесності використовується широкий спектр заходів тілесно-орієнтованої психотерапії та тілесних практик, як в індивідуальній роботі, так і в тренінговому форматі. Зокрема, доробки В. Райха, М.Фельденкрайза, Ф. Александера, А. Лоуена, Т. Ханни демонструють технології різнорівневого покращення функціонування сфери тілесності людини, формування у неї оптимального енергетичного балансу, комунікації зі своєю тілесністю. Разом із тим, проблема формування тілесного інтелекту особистості залишається остаточно не вирішеною та потребує новітніх розробок, чому і присвячена дана публікація.

**Мета статті** полягає в описі динаміки показників сприйняття власного тіла та самоствалення у учасників програми «Body Revolution» як аспекту перевірки її ефективності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нами розроблено та апробовано комплексну програму розвитку тілесного інтелекту особистості «Body Revolution», спрямовану на розвиток тілесності особистості, покращення комунікації особистості зі своїм тілом, формування навичок управління тілесними процесами, концентрації та розслаблення, тощо. Реалізація програми передбачала проходження учасниками ряду модулів, направлених на формування тілесної компетентності, саморегуляції, підвищення прийняття сексуальності власної тілесності. Структурною програмою «Body Revolution» передбачалося 10 групових занять протягом 3 годин раз на тиждень. Дана програма включає послідовне проходження учасниками модулів: «Вступ» (2 заняття), «Розвиток тілесної компетентності» (3 заняття), «Розвиток різних компонентів тілесного інтелекту» (4 заняття), «Підсумковий» (1 заняття). Проведення корекційно-розвивальної роботи з розвитку тілесного інтелекту

(апробація авторської програми «Body Revolution») проводилась протягом 2018-2019 років. Для участі в апробації програми «Body Revolution» із вибірки, яка прийняла участь в констатувальному етапі дослідження (120 чол.) було сформовано дві групи за принципом згоди учасників на проходження тренінгу. До складу експериментальної групи увійшли 60 чоловік, які після оголошення результатів констатувального етапу дослідження проголосили згоду на проходження апробації авторської програми. Як правило, представники експериментальної групи характеризувалися зниженими показниками діагностики різних компонентів та чинників тілесного інтелекту. До складу контрольної групи віднесено інших представників вибірки (60 чол.), які не проголосили згоду на участь в апробації програми та, переважно, характеризуються підвищеними показниками тілесного інтелекту та чинників його формування. Тож, експериментальна та контрольна група сформована на засадах принципу добровільності участі та зацікавленості особистості в розвитку проявів тілесного інтелекту.

Для оцінки ефективності апробації програми нами використано комплекс методик, до якого увійшли: «Опитувальник самовідношення» (В.В. Столін, С.Р.Пантілеєв); методиками дослідження рівня сексуальної тривожності (Т.Ф. Кеша) та вивчення образу тіла Т.Ф. Кеша BIQLI-19 [8]; «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова); «Ставлення до здоров'я» (Р.А.Березовська), методика самооцінки психічного та соціального здоров'я (С.Степанов); «Опитувальник тілесного інтелекту» (О.М.Сілютіна). Оцінка ефективності апробації програми передбачала співставлення даних експериментальної групи до початку та по закінченні реалізації програми, експериментальної та контрольної групи відповідно при першому і другому тестуванні експериментальної групи. Дана публікація розкриває особливості динаміки сприйняття власного тіла та самоствалення, як значущих аспектів формування тілесного інтелекту особистості, адже залежно від змістовної та афективної оцінки власного «Я» та його тілесного вираження, людина вибудовує систему свого тілесного інтелекту.

Тож, у таблиці 1. подано порівняння показників самоствалення експериментальної групи при першому та другому тестуванні за методикою «Опитувальник самоствалення» (В.В.Столін, С.Р.Пантілеєв).

**Таблиця 1.** Динаміка показників самоствалення представників експериментальної групи до та після апробації програми «Body Revolution»

показники самоствалення	тестування	низький	середній	високий	t
самоствалення загальне	1	35% (22)	42% (24)	23% (14)	t=3,23, p≤0,01
	2	7% (4)	33% (20)	60% (36)	
самоповага	1	38% (23)	42% (25)	20% (12)	t=3,03, p≤0,01
	2	3% (2)	35% (21)	62% (37)	
аутосимпатія	1	34% (21)	34% (21)	28% (18)	t=2,35, p≤0,05
	2	7% (4)	38% (23)	55% (33)	
очікуване відношення інших	1	42% (25)	38% (23)	20% (12)	t=3,41, p≤0,01
	2	5% (3)	37% (23)	58% (34)	
самоінтерес	1	36% (22)	44% (26)	20% (12)	t=3,32, p≤0,01
	2	8% (4)	30% (18)	62% (38)	

Як свідчать дані таблиці 1., протягом апробації програми показники самоставлення представників експериментальної групи підвищилися суттєво, що доводиться показниками статистичної значущості зафіксованих відмінностей. Зокрема, проходження тренінгу сприяло підвищенню рівня самоставлення, самоповаги та аутосимпатії, зацікавленості учасниками змістом власної особистості. Також, зазначені зміни в структурі самоставлення позитивно позначилися і на соціальних експектаціях учасників програми, які стали очікувати більш позитивного відношення до себе на основі більш змістовного, точного і позитивного сприйняття власної тілесності та її розуміння.

У таблиці 2. представлено порівняння показників 1 і 2 тестування представників контрольної групи за даною методикою.

**Таблиця 2.** Показники самоставлення представників контрольної групи при 1 і 2 дослідженні

показники самоставлення	тестування	низький	середній	високий	<i>t</i>
самоставлення загальне	1	5%(3)	17%(10)	78%(47)	<i>t</i> =0,16
	2	5%(3)	20%(12)	75%(45)	
самоповага	1	8%(5)	32%(19)	60%(36)	<i>t</i> =0,19
	2	4%(2)	33%(20)	63%(38)	
аутосимпатія	1	7%(4)	28%(17)	65%(39)	<i>t</i> =0,22
	2	4%(2)	28%(17)	68%(41)	
очікуване відношення інших	1	2%(1)	26%(16)	72%(43)	<i>t</i> =0,17
	2	2%(1)	30%(18)	68%(41)	
самоінтерес	1	0%(0)	37%(22)	63%(38)	<i>t</i> =0,22
	2	0%(0)	34%(20)	67%(40)	

Як видно з таблиці 2., показники самоставлення представників контрольної групи не змінилися при першому та другому тестуванні. Зокрема, властиві досліджуваним підвищені показники самоставлення, самоінтересу та аутосимпатії, очікування позитивного ставлення від оточуючих на основі сприйняття тілесності так і залишилися підвищеними, що доводиться відсутністю статистичних відмінностей та відсотковим розподілом даних.

У таблиці 3. подано порівняння показників першого дослідження експериментальної та контрольної групи за вираженістю самоставлення.

**Таблиця 3.** Показники самоставлення представників експериментальної та контрольної групи при 1 дослідженні

показники самоставлення	група	низький	середній	високий	<i>t</i>
самоставлення загальне	ЕГ	35% (22)	42% (24)	23% (14)	<i>t</i> =3,46,
	КГ	5% (3)	17% (10)	78% (47)	<i>p</i> ≤0,01
самоповага	ЕГ	38% (23)	42% (25)	20% (12)	<i>t</i> =3,29,
	КГ	8% (5)	32% (19)	60% (36)	<i>p</i> ≤0,01
аутосимпатія	ЕГ	34% (21)	34% (21)	28% (18)	<i>t</i> =3,44,
	КГ	7% (4)	28% (17)	65% (39)	<i>p</i> ≤0,01
очікуване відношення інших	ЕГ	42% (25)	38% (23)	20% (12)	<i>t</i> =3,69,
	КГ	2% (1)	26% (16)	72% (43)	<i>p</i> ≤0,01
самоінтерес	ЕГ	36% (22)	44% (26)	20% (12)	<i>t</i> =4,21,
	КГ	0% (0)	37% (22)	63% (38)	<i>p</i> ≤0,01

Як свідчать результати таблиці 3., нами зафіксовано суттєві відмінності за вираженістю різних аспектів самоставлення при порівнянні експериментальної та контрольної групи при першому дослідженні. Тобто, досліджувані, які склали експериментальну групу,

характеризуються зниженими показниками самоставлення та його компонентів, порівняно з досліджуваними контрольної групи. Це закономірно, оскільки експериментальна група комплектувалася із досліджуваних, які мали проблеми у сприйнятті власної тілесності, а сама процедура апробації програми була спрямована на покращення їх ставлення до власного тіла. Відповідно, до складу контрольної групи увійшли досліджувані із більш високими показниками самоставлення, що не потребували спеціально організованої корекційної роботи та покращення даних тілесного інтелекту й чинників його формування.

У таблиці 4. подано порівняння показників другого дослідження експериментальної та контрольної групи за вираженістю самоставлення.

**Таблиця 4.** Показники самоставлення представників експериментальної та контрольної групи при 2 дослідженні

показники самоставлення	група	низький	середній	високий	<i>t</i>
самоставлення загальне	ЕГ	7% (4)	33% (20)	60% (36)	<i>t</i> =0,47
	КГ	5% (3)	20% (12)	75% (45)	
самоповага	ЕГ	3% (2)	35% (21)	62% (37)	<i>t</i> =0,24
	КГ	4% (2)	33% (20)	63% (38)	
аутосимпатія	ЕГ	7% (4)	38% (23)	55% (33)	<i>t</i> =0,26
	КГ	4% (2)	28% (17)	68% (41)	
очікуване відношення інших	ЕГ	5% (3)	37% (23)	58% (34)	<i>t</i> =0,18
	КГ	2% (1)	30% (18)	68% (41)	
самоінтерес	ЕГ	8% (4)	30% (18)	62% (38)	<i>t</i> =0,14
	КГ	0% (0)	34% (20)	67% (40)	

Як свідчать дані таблиці 4., при другому дослідженні результати експериментальної та контрольної груп мають схожу тенденцію. Тобто, за результатами проходження тренінгу учасники стали більше зацікавленими у власній особистості, набули ознак кращого самоставлення, що наблизило їх до представників контрольної групи, які вже з першого дослідження мали високий рівень показника самоставлення. Отже, проходження тренінгової програми дало можливість учасникам покращити своє самоставлення, позбутися негативних явищ в оцінці власної особистості. На основі покращення самоставлення представники експериментальної групи набули більш позитивних експектацій у системі стосунків, як і представники контрольної групи. Вони стали більше зацікавлені у пізнанні свого внутрішнього світу, який наділяється ними позитивними характеристиками. Тож, запропонована програма дійсно дозволяє покращити самоставлення особистості.

Розглянемо зміни у вираженості показників сприйняття образу тіла та рівня сексуальної тривожності як вагомих показників сформованості тілесного інтелекту, що діагностовані нами за методиками вивчення образу тіла Т.Ф.Кеша BIQLI-19 і дослідження рівня сексуальної тривожності та ролі тілесності у сексуальності людини Т.Ф.Кеша. Так, у таблиці 5. подано порівняння цих даних при першому і другому дослідженні в експериментальній групі.

Як свідчать дані таблиці 5., протягом проходження тренінгу учасники стали більшого значення надавати власному тілу, яке стало для них більш прийнятним та позитивно оціненим. За результатами навчання, учасники тренінгу стали більшої ваги надавати власній

тілесності у забезпеченні якості життя. Їх образ тіла набув кращих характеристик, а рівень сексуальної тривожності та острахів свого тіла у контексті сексуальних стосунків – зменшились. Учасники набули більш позитивного сприйняття власної тілесності та стали більше спроможні розцінювати своє тіло як носій сексуальних характеристик.

**Таблиця 5.** Динаміка показників образу тіла та сексуальної тривожності представників експериментальної групи до та після апробації програми

показники тілесності	тестування	низький	середній	високий	<i>t</i>
позитивний образ тіла	1	32% (19)	43% (26)	25% (15)	$t=2,89$ ,
	2	10% (6)	32% (19)	58% (35)	$p\leq 0,01$
сексуальна тривожність	1	5% (3)	50% (30)	45% (27)	$t=2,98$ ,
	2	48% (29)	37% (22)	15% (9)	$p\leq 0,01$

Порівняння показників образу тіла та сексуальної тривожності серед представників контрольної групи при першому та другому дослідженні подано в таблиці 6.

**Таблиця 6.** Показники образу тіла та сексуальної тривожності представників контрольної групи при першому та другому дослідженні

показники тілесності	тестування	низький	середній	високий	<i>t</i>
позитивний образ тіла	1	10% (6)	32% (19)	58% (35)	$t=0,26$
	2	7% (4)	33% (20)	60% (36)	
сексуальна тривожність	1	5% (3)	83% (50)	12% (7)	$t=0,22$
	2	10% (6)	80% (48)	10% (6)	

Як видно з таблиці 6., показники образу тіла та сексуальної тривожності серед представників контрольної групи суттєво не змінилися при першому та другому дослідженні, що доводиться статистичними значеннями критерію *t*-Стюдента. Тобто, при обох дослідженнях представники контрольної групи продемонстрували орієнтацію на підвищений рівень надання вагомості образу свого тіла у забезпеченні якості життя та посередню вираженість сексуальної тривожності.

Порівняння даних вагомості образу тіла та сексуальної тривожності при першому дослідженні в експериментальній та контрольній групах подано в таблиці 7.

**Таблиця 7.** Показники образу тіла та сексуальної тривожності представників експериментальної та контрольної групи при першому дослідженні

показники тілесності	група	низький	середній	високий	<i>t</i>
позитивний образ тіла	ЕГ	32% (19)	43% (26)	25% (15)	$t=3,22$ ,
	КГ	10% (6)	32% (19)	58% (35)	$p\leq 0,01$
сексуальна тривожність	ЕГ	5% (3)	50% (30)	45% (27)	$t=2,84$ ,
	КГ	5% (3)	83% (50)	12% (7)	$p\leq 0,01$

Як свідчать дані таблиці 7., представники експериментальної групи суттєво відрізняються від даних контрольної групи при першому дослідженні до проведення тренінгової програми. Зокрема, представникам експериментальної групи до тренінгу властиве більш виражене знецінене ставлення до свого тіла, негативна оцінка його ролі в забезпеченні якості життя, при високих показниках сексуальної тривожності, острахах демонстрації свого тіла в сексуальних сто-

сунках. Натомість, досліджувані із контрольної групи характеризуються більш оптимальною оцінкою ролі свого тіла у забезпеченні якості життя та зниженим показником сексуальної тривожності. Тобто, до початку корекційної роботи образ тіла та показник сексуальної тривожності у досліджуваних експериментальної групи були сформовані на низькому рівні і засвідчували проблеми у тілесній сфері серед респондентів. Відповідно, завданням корекційної роботи виступало покращення даних показників

У таблиці 8. подано результати порівняння експериментальної та контрольної групи при другому дослідженні, що засвідчують схожість отриманих даних.

**Таблиця 8.** Показники образу тіла та сексуальної тривожності представників експериментальної та контрольної групи при другому дослідженні

показники тілесності	група	низький	середній	високий	<i>t</i>
позитивний образ тіла	ЕГ	10% (6)	32% (19)	58% (35)	$t=0,21$
	КГ	7% (4)	33% (20)	60% (36)	
сексуальна тривожність	ЕГ	48% (29)	37% (22)	15% (9)	$t=2,34$
	КГ	10% (6)	80% (48)	10% (6)	$p\leq 0,05$

Як свідчать дані таблиці 8., порівняння даних експериментальної і контрольної групи при другому дослідженні засвідчує суттєве покращення діагностованих показників за результатами участі у програмі. Зокрема, показники сприйняття образу тіла як фактору якості життя у досліджуваних експериментальної групи наблизились до даних контрольної групи, що залишилися не змінними при обох тестуваннях. Отже, знижений рівень оцінки образу тіла у забезпеченні якості життя до початку тренінгу змінився за його результатами на підвищений рівень сприйняття власної тілесності. Пройшовши програму, учасники почали дійсно краще сприймати своє тіло, яке набуло для них ознак справді вагомого аспекту життя, який вони сприймають позитивно, чітко диференціюють його прояви та вбачають його у якості вагомого аспекту забезпечення якості життя.

При цьому, рівень сексуальної тривожності у представників експериментальної групи зменшились і стали нижчими, навіть, за дані контрольної групи, які залишилися однаковими при обох дослідженнях. Тобто, проходження тренінгової програми призвело до суттєвого покращення сприйняття власного тіла як об'єкту сексуальної уваги. Вони стали більше спроможні оцінювати себе як носіїв сексуальності, як привабливих для партнера, при зменшенні тенденції до проявів сорому відносно власного тіла. Отже, внаслідок проходження програми, розширення компетентності у сфері тілесності, покращення комунікації психічних характеристик та тілесності, учасники з експериментальної групи змінили своє сприйняття власного тіла, розвинули власну сексуальність. Отримані дані засвідчують ефективність запропонованих тренінгових впливів, їх вагому роль у розвитку тілесності особистості, становленні оптимального образу тіла та сексуальності людини.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Результати апробації даної програми засвідчили її ефективність. Зокрема, за підсумками проходження програми «Body Revolution» у уча-

сників підвищився рівень тілесного інтелекту, сприйняття власного тіла, що набуло ознак вагомого регулятора життєдіяльності, сексуальності як аспекту тілесності.

Разом із тим, дана публікація не вичерпує всіх ас-

пектів формування тілесного інтелекту особистості у процесі участі в програмі «Body Revolution», що і виступатиме предметом подальших наукових розвідок автора.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абсалямова Л. М. Роль «тілесного Я» у формуванні патернів харчової поведінки. Проблеми сучасної психології. 2017. Вип. 38. С.18-27.
2. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
3. Лабунская В.А., Капитанова Е.В. Обеспокоенность и удовлетворенность студентов своим внешним обликом как предикторы самооценок его компонентов и характеристик. Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 1. С. 167-183.
4. Седих К.В., Лавріненко В.А. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 52. X. : ХНПУ, 2016. С. 124–133.
5. Сілютіна О.М. До проблеми визначення сутності тілесного інтелекту особистості. Психологія і особистість. 2019. №1. С. 171–181.
6. Язвінська О.С. Тілесний образ «Я» як об'єкт психологічного дослідження. Психологічні науки. Збірник наукових праць. 2013. Т2. Вип. 10(91). С.342-346.
7. Bronner A. The three histories of the Vienna Psychoanalytic Society. In Peter Loewenberg; Nellie L Thompson (eds.). 100 Years of the IPA: The Centenary History of the International Psychoanalytical Association 1910-2010: Evolution and Change. Routledge, 2018. pp. 15–16.
8. Cash T. F. Body Image: a handbook of theory, research, and clinical practice. New York : Guilford Press, 2002. 503 p.

#### REFERENCES

1. Absaljamova L. M. Rol' «tilesnogo Ja» u formuvanni paterniv harchovoi povedinki. Problemi suchasnoi psihologii. 2017. Vip. 38. S.18-27.
2. Anan'ev V. A. Osnovy psihologii zdorov'ja. Kniga 1. Konceptual'nye osnovy psihologii zdorov'ja. SPb.: Rech', 2006. 384 s.
3. Labunskaja V.A., Kapitanova E.V. Obespokoennost' i udovletvorennost' studentov svoim vneshnim oblikom kak prediktory samoocenok ego komponentov i harakteristik. Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2016. T. 13. № 1. S. 167-183.
4. Sedih K.V., Lavrinenko V.A. Formuvannja metakognitivnoi kompetentnosti u praktichnih psihologiv sistemi osviti. Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni G.S. Skovorodi. Psihologija. Vip. 52. H. : HNPU, 2016. S. 124–133.
5. Siljutina O.M. Do problemi viznachennja sutnosti tilesnogo intelektu osobistosti. Psihologija i osobistist'. 2019. №1. S. 171–181.
6. Jazvins'ka O.S. Tilesnij obraz «Ja» jak ob'ekt psihologichnogo doslidzhennja. Psihologichni nauki. Zbirnik naukovih prac'. 2013. T2. Vip. 10(91). S.342-346.

#### Dynamics of self-body image and self-assessment indicators of «Body Revolution» program participants

O. M. Silytina

**Abstract.** The article contains a "Body Revolution" program effectiveness testing results presentation. Problem's of corporeality intelligence, its self-esteem and self-body image relation current researches described. A description of the "Body Revolution" program main content and the organization of its testing is presented. The self-body image and self-assessment in the experimental and control groups dynamics indicators as significant aspects of corporeality intelligence formation in the process of formative research are analyzed. The described results testified developed program effectiveness in view of program participant's self-esteem, self-perception and sexual anxiety statistically proven dynamics indicators compared with the control group.

**Keywords:** corporeality intelligence, corporality, self-esteem, body image, sexual anxiety of the individual, bodily intelligence formation, "Body Revolution" program.

## Psychological expertise in the imperative of education and social practice

A. Yablonsky<sup>1</sup>, N. Rohalska<sup>1</sup>, L. Yatsenko<sup>1</sup>, N. Melnik<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Nikolaev National University named after V. Sukhomlinsky, Nikolaev, Ukraine

<sup>2</sup>National Aviation University, Ukraine

Corresponding author. E-mail: andrey.yablonskiy61@gmail.com, loroknataliia@gmail.com

Paper received 07.02.21; Accepted for publication 22.02.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-247IX98-16>

**Abstract.** The article refers to the application of new special psychological knowledge in education - Education Psychological Expertise, which has a leading role in assessing complex projects focused on a multidimensional strategy aimed at overcoming innovation risks in conditions of uncertainty. The comparative analysis of forensic psychological expertise and psychological expertise education. Shows the abilities of Education psychological expertise to determine the current state and prediction of educational systems.

**Keywords:** *litigation psychological expertise, education, humanitarian expertise, expert activity, object and subject expertise.*

**Introduction.** An important prerequisite for the successful development of a system of any level, including social, is a clear understanding of the guidelines of the movement on the basis of consistent and balanced activities, a necessary and important component of which is expert activity. Modern post-industrial society is characterized by an increase in the priority of providing services over production, the organization of the education system, aimed ultimately at improving the quality of life of every person. This necessitates a comprehensive design of a system of measures aimed at the successful assimilation of humanitarian values, the development of humanitarian culture and strategy for the implementation of the principle of humanitarianism in educational practice.

**Analysis of recent research.** The specifics and features of humanitarian expertise in education are studied in the works of S. Bratchenko, D. Ivanov, R. Mkrtychyan, S. Deryabo, A. Tubelsky, etc.. Structural and semantic principles of expert research of psychological and pedagogical reality, principles, methodology and techniques psychological expertise of education is developed by M. Alekseev, I. Baeva, S. Deryabo, D. Ivanov, O. Laktionova, V. Levy, G. Mkrtychyan, V. Panov, G. Prozumentova, A. Tubelsky, O. Furman, Yu. Schwalb and others. Most of these authors focus on the study of mainly applied aspects of expert activity in education, bypassing its theoretical foundations. Therefore, we have a variety of opinions and views on the formulation of the conceptual basis of humanitarian expertise of education.

**The purpose of the article is** to reveal the essence of psychological expertise of education based on its comparison with forensic psychological expertise, as well as to study its potential to determine the current state and forecast the development of educational systems to obtain an objective assessment of development prospects in uncertainty.

**Materials and methods.** Theoretical research methods are used in the work: logical-psychological and comparative analysis and systematization, generalization of scientific literature to determine the state of the problem, as well as theoretical modeling and scientific interpretation - to determine the theoretical foundations of expertise as a psychological phenomenon; methods of interpretation (paradigmatic, categorical analysis) for a holistic presentation of the essence of psychological expertise of the content of general secondary education as a system of

psychodiagnostic procedures of broad social practice. The basic position for the study is a systematic approach as an interdisciplinary methodological direction, adequate in the study of educational practice, as objectively there is a need to comprehensively consider all changes in the components of the modernizing education system and determine the end result of these changes as a specific educational product, or whether this product will be created at all.

**Results and discussion.** Radical changes in society at the turn of the XX and XXI centuries have led to the actualization of the idea of humanitarian expertise, its theoretical understanding and practical implementation as a phenomenon of social practice. The available approaches to clarifying the place of expertise in the system of psychological and human sciences are characterized by a variety of opinions. Some researchers see the expertise as an independent psychological science, others - a branch of practical psychology, others - consider it part of the future science - humanities expertise. The problem is that the expertise cannot be equated with something definite, homogeneous, clearly defined. Expertise in today's conditions is "a significant and diverse world of expertises: from situational tasting to the most complex research procedures, from various ratings on unclear criteria to clearly regulated by law forensic psychological expertise" [3, p.31]. The latter is the most developed in both theoretical and practical sense among all available psychological expertises. Today, most researchers of the theory of forensic science consider the object of expertise expert activity, some theoretical constructions in this field of scientific knowledge, methods of theory development and implementation of expert research, processes and relations, ie a comprehensive scientific reflection of forensic science as a whole. The object of expert research is an integral and defining feature of the species affiliation of expert research. Such definitions with some textual difference are given by M. Selivanov, N. Orlov, D. Mirsky. The authors of the collective monograph on forensic expertise believe that its object is a complex system with the following elements: material media of facts; source of information about the fact; mechanisms of information transmission from source to medium, ie reflecting and displaying components, as well as the mechanism of their interaction [1, p. 89].

It should be emphasized that the concept of the object

is considered from the point of view of science and from the standpoint of practice. For science, an object is a type of object, class, or category of objects that has common qualities. From a practical point of view, an object is a specific object that is provided to an expert for research: physical evidence, including objects, mechanisms, aggregates, substances, materials, documents. Also, the objects of expertise, in addition to objects are events, facts, phenomena and other intangible objects, the need to study which in the process of investigation requires special knowledge and expert research [5].

Scientists also have different views on the classification of types of objects, which are classified on the following grounds:

- general (material media of facts of interest to the investigation and the court);
- generic (subject) (a set of material media, united by common qualities);
- special (material media of a certain nature);
- specific and direct.

The object of forensic expertise, therefore, is a specific individual subject provided for expertise in a particular case [5, p. 18].

The subject of forensic psychological expertise, according to many researchers in the field of legal psychology, are the facts, circumstances that are investigated by expertise and established in the investigation and consideration of a criminal or civil case on the basis of special knowledge.

According to N. Klimenko, the content of the subject of forensic expertise can also be considered from two positions - scientific and practical. From the point of view of the scientific field of knowledge, the subject of the science of forensic science is the patterns of formation of the qualities of objects and their changes in connection with the commission of a crime. From the point of view of practical activity, the subject of forensic expertise is factual data (circumstances of the case), which are established on the basis of special knowledge and research of materials of criminal, civil or economic case [5].

With regard to a particular expertise, its subject is an expert task that should be solved by the expert in the course and according to the results of the study on the basis of the appropriate amount of special knowledge using the tools and methods at his disposal. Thus, the correct definition of the subject of forensic psychological expertise plays a significant role in theoretical, practical, procedural and organizational and methodological aspects. After all, the subject of expertise is an essential feature of each kind and type of expertise, because it determines the nature and sources of special knowledge that the expert needs to obtain expert information and assess and conclude.

Unfortunately, humanitarian-psychological expertise, which, in contrast to forensic, has a broader context, in today's conditions only reaches the level of proper understanding. In this aspect, we should refer to the foreign experience of Western countries, where scientific expertise in the field of education has become widespread, which is carried out in the form of "pedagogical audit", "psychological and pedagogical expertise", "comprehensive humanitarian expertise", etc. [8].

Among the many areas of scientific expertise of educa-

tion are the following:

1. Expertise of educational projects carried out under the auspices of UNESCO, UNICEF and other international organizations.
2. Expertise of regional (European, Asian, etc.) and national educational projects.
3. Expertise of development trends or changes in the content of education.
4. Expertise of educational reforms at different levels of educational systems.
5. Expertise of individual programs aimed at solving specific educational problems.
6. Expertise of educational institutions and centers.
7. Expertise of textbooks, manuals, teaching materials, etc.
8. Expertise of knowledge assessment systems.
9. Expertise of mental and physical health of students.
10. Expertise of training (including experts) for the educational sphere.
11. Expertise of educational resources, including Internet resources and textbooks.

The selected areas of scientific psychological expertise of education do not cover the full range of problems of expertise in the field of education. Thus, Western countries, according to M.-L. However, there is already an extensive hierarchical system of "expert support of projects" and therefore virtually no educational innovation bypasses expert evaluation at various stages of its implementation and implementation. In Western countries, there is a professional environment of expert communities with centers for training experts, with discussions of urgent and scientific issues of expertise in many periodicals [8]. We agree with the author that such processes have long been relevant in Ukraine and need an urgent solution.

In our opinion, the relevance of psychological expertise of education is associated with continuous change, the development of society in the XXI century. The nature of this process of change, mechanisms and means, the ability to manage them are still poorly understood. Global innovation processes in society are accompanied by the accelerated development of all aspects of social life, which deepens the contradiction between the pace of social and individual socio-cultural development. Innovative education, which is constantly evolving in today's conditions, requires self-knowledge and psychological and pedagogical understanding.

It should be emphasized that education is a socio-cultural phenomenon and performs a socio-cultural function, which is why it is an important way to socialize the individual, the space of his communication and human involvement in universal and national values. Education, like socialization, is always about personality. However, there are certain features that I. Bech emphasizes: "Although education recognizes the necessary prerequisite for its existence external moments that have a certain influence on it, this process of mastering the world takes place within the individual, in the space of the subject's worldview. At the same time, education is an internal process that develops under the influence of internal motivations and interests of the individual" [2, p. 6].

Thus, the external elements of social reality can only prepare the educational process, give it innovation, while

the development of personality always takes place in the plane of the subject, due to his own activity. In view of the above, it is necessary to identify opportunities and ways to coordinate innovation processes with all processes of social and personal life, promote mutual development and positive self-realization of the creative potential of society and each individual, in particular, harmonizing and matching them with the natural conditions of their activities.

At the present stage, education solves not only the development of cognitive abilities of the individual. Its conceptual basis is the involvement of the younger generation in modeling social dialogue, the development of the need to construct their social experience, pass it on to others, as well as actively perceive and transform the experience of others in their own lives. Eventually, the individual becomes a whole person in the full sense of the word. "From a man of the XXI century. special mobility and the ability to adapt to drastic changes in living conditions, changing professions, cultural environment and communication conditions will be required. An indicator of global human mobility (ethnicity, nation, state) will be education and the ability to strain, move, mobilize and learn all life to keep up with the times "- emphasizes T. Usatenko [7, p. 120]. Therefore, the purpose of humanitarian and psychological expertise in education as a special method of diagnostic study of educational processes and phenomena is to serve as a means of such self-knowledge and reflection on its development.

Psychological expertise of education, thus, is a special form of scientific and practical knowledge of objective reality, which is based on certain methodological principles, patterns, interdisciplinary links and aims to determine the current state and forecast the development of educational systems to obtain an objective assessment of prospects development in conditions of uncertainty. Psychological expertise is based on the fact that the development of innovation in society should be balanced by the development of anthropological, social, professional, ideological, moral, spiritual, cultural, general humanitarian sphere and indicates how it should happen in each case of innovative impact on society. . Given the discipline and interdisciplinarity of knowledge as the basis for expertise, the latter is a complex multidisciplinary or multidisciplinary, as an innovative product (educational process) is developed at the intersection of different scientific disciplines and requires competent assessment by experts. Here it is appropriate to cite the absolutely rational opinion of M.-L.A. Chepa: "Expert activity cannot be carried out by amateurs. Experts need to be trained, to create an infrastructure for professional communication, to process expertise procedures to protect expert opinions from bias, political bias, bias"[8]. It should also be emphasized that the demand for high-quality expert opinions is growing in all spheres of social life. Clients of such expertises do not have objective criteria for the selection of experts (except for persons with academic titles and degrees) and, most importantly, do not have criteria for evaluating the provided expert opinions. Experts themselves, in undertaking expert tasks, also do not rely on a clearly defined methodology, mixing expertise with consulting, diagnosis, assessment, monitoring, etc.

Like every kind and type of expertise, psychological

expertise of education has its own specifics, subjective and personal grounds - it is its strength and its weakness. The strength of the expertise, according to S. Bratchenko, is that experience, intuition, creative search of the expert allow to catch the elusive, in contrast to strictly objective procedures, to penetrate into the hidden essence of the phenomena. At the same time, the personal nature of the expert's knowledge adds responsibility for the opinions and decisions expressed by him. The weakness is manifested in the fact that each subjective opinion necessarily bears the imprint of its author, and therefore is specific, and usually corresponds to one point of view. S. Bratchenko proposes to compensate for this inevitable dependence of the expertise by involving several experts in solving the expert submission [3].

The introduction of scientific support for the development of Ukrainian education by means of scientific expertise requires a theoretical understanding of the essence of psychological expertise of education, and therefore, the question arises about its object and subject. Given that the national education system is a key element in the development of society and the state, the actual field of expertise should be all the latest educational phenomena and processes. It should be emphasized that in foreign practice in recent decades there is a growing understanding that no serious educational project or program can do without expert research. In this case, they are considered incomplete because their effectiveness has not been evaluated. This is the point of view of A. Tubelsky and R. Mkrtychyan, whose idea of the object of expertise is associated with its interpretation as a means of studying educational phenomena and processes [6].

At the same time, there is a widespread view among scholars that the object of expertise should be the entire pedagogical field as a whole. Among the supporters of such an understanding of the object of expertise can be called S. Bratchenko, who tried to systematize its objects. According to the author, it is expedient to use the following objects for humanitarian expertise: students, teachers, the educational process, the way of life of the educational institution, the educational environment, the social environment. The purpose of expertise in education can be: assessment of compliance of educational programs with current psychological and didactic requirements; evaluation of the effectiveness of author's and experimental programs, educational technologies and systems; assessment of the readiness of the personnel potential of the educational institution to work in certain conditions and with appropriate technologies; assessment of the effectiveness of administrative and managerial activities in accordance with regulatory state documents; assessment of the level of development of abilities of subjects of study [3].

A slightly different vision of the subject of expertise of the educational process was formulated by D. Ivanov. The author believes that the subject of the expertise is not to establish the conformity of its results to certain norms, but the process of activity, its changes both in the pedagogical field and in the field of management. According to the author, during the expertise it is necessary to determine the existence of the process of change (whether there is a change in the content of education, whether the search for new ways to organize the educational process and interac-



tion with learners, etc.). The main purpose of the expertise in education is to provide assistance, support to the staff of educational institutions to implement certain changes and manage them both at the design stage and at the stage of its implementation [4, p. 245-246].

Thus, the considered approaches to the interpretation of the concept of expertise, its content, object and subject of expert activity allow to characterize the expertise of education as a closed expert action, which corresponds to the modern practice of its application in education. At the same time, scholars often criticize the closed expertise and the existing forms of its organization. Emphasis is placed on the need not to improve the procedures of expert work, its professionalization, limiting the scope and finally - the humanization of its content and procedures, which will transform the expertise into an open expert action and improve its results. The latter will not only record positive or negative changes, but also affect the effective change of educational practice, the introduction of new management mechanisms of educational management.

**Conclusion.** The concept of "psychological expertise"

is defined as an important thinking tool of modern psychological discourse, aimed at forming an external, independent, methodologically balanced expert opinion on the results and delayed effects of internal and external factors on the formation and development of personality. Psychological expertise of education has a leading role in the assessment of complex projects focused on a multidimensional strategy aimed at overcoming innovation risks in conditions of uncertainty.

Theoretical and experimental studies of psychological expertise of education create prerequisites for its holistic understanding as one of the priority areas of psychological theory and practice, which in today's conditions requires theoretical and methodological understanding, and expanding its impact on the education system, creating an innovative sector based on human resources, human capital of the educational system itself. The above defines such functions of psychological expertise of education as: explanatory, protective, developmental, evaluative, legalization function, consultative, monitoring, reflective and prognostic, which is the prospect of further scientific research.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аверьянова Т.В. Судебная экспертиза. Курс общей теории. М.: Норма, 2006. 477 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К.: „Либідь”, 2003. 344 с.
3. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Наука, 1999. 210 с.
4. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учеб.пособ.для студентов высших учеб. заведений. М.: Изд. Цетр “Академия”, 2008. 336 с.
5. Клименко Н.І. Судова експертологія: Курс лекцій: Навч. посіб. для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл. К.: Видавничий дім “Ін Юре”, 2007. 528 с.
6. Мкртчян Р.А. Психолого-педагогическая экспертиза инноваций в образовании. *Вестник ННГУ*, 2005. Выпуск 1 (6). С.152-155
7. Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє. Українознавчий вимір. К.: Наукова думка, 2003. 285 с.
8. Чепя М.-Л.А. Психологічна експертиза освіти. *Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України*. Т.ХІІ. Ч 5. 2011. С. 337-341.

#### REFERENCES

1. Aver`yanova T.V. Sudebnaya eksperty`za. Kurs obshhej teory`y [Forensic expertise. General theory course]. M.: Norma, 2006. 477 s.
2. Bex I.D. Vy`xovannya osoby`stosti [Education of personality]: U 2 kn. Kn. 2: Osoby`stisno oriyentovany`j pidxid: naukovo-prakty`chni zasady`. K.: „Ly`bid”, 2003. 344 s.
3. Bratchenko S.L. Vvedeny`e v gumany`tamuyu eksperty`zu obrazovany`ya (psy`xology`chesky`e aspekty) [Introduction to the humanitarian expertise of education (psychological aspects)]. M.: Nauka, 1999. 210 s.
4. Y`vanov D.A. Eksperty`za v obrazovany`y: ucheb.posob.dlya studentov vysshyx ucheb.zavedeny`j [Expertise in Education: Textbook for Students of Higher Education]. M.: Y`zd. Cetr “Akademy`ya”, 2008. . 336 s.
5. Kly`menko N.I. Sudova ekspertologiya [Forensic expertise]: Kurs lekcij: Navch. poschb. dlya stud. yury`d. specz. vy`shh. navch. zakl..K.: Vy`davny`chy`j dim “In Yure”, 2007. . 528 s.
6. Mkrty`chyan R.A. Psy`xologo-pedagogy`cheskaya eksperty`za y`nnovacy`j v obrazovany`y [Psychological and pedagogical expertise of innovations in education] *Vesny`k NNGU*, 2005. Vy`pusk 1 (6). S.152-155
7. Usatenko T.P. Ukrayins`ka nacional`na shkola: my`nule i majbutnye. Ukrayinoznavchy`j vy`mir [Ukrainian national school: past and future. Ukrainian studies dimension]. K.: Naukova dumka, 2003. 285 s.
8. Chepa M.-L.A. Psy`xologichna eksperty`za osvity` [Psychological expertise of education]. *Zbiry`k naukovy`x prac` insty`tutu psy`xologiyi im. G.S.Kostyuka NAPN Ukrayiny`*. T.XII. Ch 5. 2011. S. 337-341.

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](http://www.rcontact.hu)